

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA

Rosiane da Silva Ribeiro Bechler

Minas Gerais em *jogos de escalas*:  
variações do conhecimento histórico escolar  
em livros didáticos regionais

Belo Horizonte  
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL  
LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO DE HISTÓRIA

Rosiane da Silva Ribeiro Bechler

Minas Gerais em *jogos de escalas*:  
variações do conhecimento histórico escolar  
em livros didáticos regionais

Dissertação apresentada ao curso de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Inclusão Social.

Orientadora: Profa. Dra. Júnia Sales Pereira

Belo Horizonte  
2014

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino**

Dissertação “Minas Gerais em *jogos de escalas*: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais”, de autoria da mestranda Rosiane da Silva Ribeiro Bechler, aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

---

Profa. Dra. Júnia Sales Pereira (Orientadora – FAE/UFMG)

---

Prof. Dr. Eucídio Arruda Pimenta (FAE/UFMG)

---

Profa. Dra. Lana Mara Castro Siman (FAE/UEMG)

---

Profa. Dra. Sônia Regina Miranda (FAE/UFJF)

---

Profa. Dra. Eunícia Barros Barcelos Fernandes (PUC/RJ)

---

Profa. Dra. Inês Teixeira (FAE/UFMG)

*A vida humana é eterno devir de territórios de longa e curta duração,  
que se superpõem e se entrecem ao sabor das relações sociais, das práticas e  
representações.*  
**(João d'Assunção Barros, 2005:114)**

## AGRADECIMENTOS

Nenhuma trajetória é feita de maneira solitária, ainda que momentos de isolamento sejam sempre necessários. Nos percursos que trilhamos somos conduzidos e vamos conduzindo companheiros durante essa longa caminhada que é a vida. Alguns seguem conosco sempre e desde sempre. Outros são alegres encontros em pontos da estrada plana, na curva acentuada, nas encruzilhadas dos percursos. Alguns ficam pelo caminho, enquanto outros vão se aproximando. E assim seguimos, trilhando nossa trajetória e celebrando os destinos alcançados, pequenas conquistas nessa caminhada que é sempre um contínuo.

Chego aqui a um desses destinos, momento do trajeto marcado por emoções distintas: um misto de alívio, alegria, inquietações sobre o porvir (qual estrada seguir?), realização, e é claro, gratidão e reconhecimento aos muitos passos que foram dados de maneira conjunta.

Nessa caminhada devo muito ao companheirismo de minha família: meu pai, minha mãe e minha irmã. Especialmente aos exemplos de honestidade, luta e humildade. E por estarem comigo desde o primeiro passo do caminho. Obrigada por me indicarem, sempre, as melhores escolhas. Vocês são faróis que iluminam minha trajetória, lembrando que sempre haverá um porto-seguro.

Meu esposo Reinaldo e meu filho Pedro são os melhores companheiros de caminhada que poderia desejar, um tesouro imenso como o pote de ouro atrás do arco-íris. Aqueles em que encontro a força, alegria e confiança para seguir adiante, mesmo quando os percursos se confundem. É muito bom seguir caminhando com vocês, aonde quer que estejamos e para onde preciso for. *O importante é que a gente é uma Família* – como Pedro gosta de dizer, e eu me orgulho muito disso.

Minha gratidão também à minha amiga de todos os destinos, paradas, curvas, e retas, Luciana Célia. À minha grande família, de Ribeiros, Firminos, e Bechlers, pessoas lindas, com as quais tenho a honra de compartilhar a festa da vida com suas alegrias e tristezas, *big brothes*, aprendizados – como em toda família mineira que se preze. Com carinho especial agradeço à minha cunhada Jean Carla e à minha madrinha Maria Raimunda, pelo incentivo e compreensão em todos os momentos e dilemas dessa caminhada. Todos são flores que coloreem essa estrada das mais belas cores.

Agradeço com carinho especial orientação sensível e persistente da professora Júnia Sales, à sua compreensão e companheirismo, à alegria de cada encontro, às conversas e divagações. Agradeço pela oportunidade do aprendizado para vida – de coisas que não encontramos nos livros. Muito, muito obrigada por esses meses partilhados no percurso.

Aos colegas do LABEPEH meu afeto, sempre. Pela acolhida, ainda em 2005, e pela permanência. Período de quase dez anos no qual vi pessoas partirem, outras chegarem, alguns retornos – eu mesma parti e voltei... Agora me despeço novamente e sigo levando na bagagem um aprendizado muito especial desses anos de convivência e trocas, muito além da dimensão intelectual. Nessa fase do mestrado agradeço em especial à Kelly Freitas, Nayara Carie, ao Jezulino Lúcio e ao Leonardo Palhares, por tornarem os dias na FAE mais alegres, as discussões mais diversas, permeando essa fase também de afeto.

Às professoras Lana Mara e Cláudia Ricci minha gratidão, reconhecimento e amizade desde sempre. À professora Sônia Regina Miranda agradeço pela atenção a mim dispensada e pelos valiosos *insights* em diferentes momentos desse percurso. À professora Joana Célia dos Passos agradeço a acolhida na Ilha da Magia, e o incentivo na fase final da escrita.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação agradeço pela paciência, disponibilidade e cuidado, sempre atentos para que não nos percamos entre disciplinas, escritas e prazos. E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos a mim concedida, possibilitando minha imersão nesse período formativo.

E por certo, agradeço muito a Deus, essa energia superior que, através de anjos deste e do outro lado, chega até nós, em nossa pequenez – renovando cotidianamente as energias para seguir adiante. Ainda bem que não caminhamos sozinhos.

## RESUMO

### **Minas Gerais em jogos de escalas: variações do conhecimento histórico escolar em livros didáticos regionais**

Esta dissertação se inscreve no campo de pesquisas em ensino de História e problematiza os *jogos de escalas* presentes nos livros regionais sobre Minas Gerais avaliados no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse trabalho, discutimos as definições materiais e simbólicas que demarcam, conformam e elucidam o conteúdo Minas Gerais como equivalente do Regional, na multiplicidade de jogos de escalas compostos pelos livros didáticos tanto na sua textualidade principal quanto no seu conteúdo imagético.

Tendo em vista as singularidades da constituição da História Regional – tanto no interior da ciência referência quanto na disciplina escolar História –, analisamos as discussões acadêmicas que alteraram, no decorrer do século XX, os objetos e os referenciais teóricos das abordagens regionais. Na seqüência, discutimos como a temática vincula-se ao currículo da História escolar para os anos iniciais, especialmente a partir da década de 1960, atendendo a demandas políticas e sociais.

Portanto, consideramos que é na interseção entre universo escolar, universo acadêmico e políticas públicas sociais especialmente em educação que a História Regional configura-se de forma particular, justificando um olhar mais detido sobre os materiais didáticos que veiculam temáticas e elegem representações sobre ela. Isso porque a constituição da nação brasileira em tempos modernos – esse ideal inegavelmente posto como finalidade das políticas públicas e do ensino de História desde os primeiros anos da República – passa agora não mais pela idealização de um país-continente unido por suas similitudes e por uma suposta identidade nacional, mas sim e, justamente, pluralizado por sua diversidade, potencialmente abordada em *jogos de escalas*, desafio posto aos livros didáticos regionais.

Nessa perspectiva, seguimos problematizando o livro didático em suas múltiplas funções, em especial, como orientador de currículos de História Regional para os anos iniciais da Educação Básica, a partir da análise dos Editais e Guias dos PNLDs 2004, 2007, 2010, 2013. Essa análise sinaliza como a presença dos livros regionais é consolidada a partir de orientações e critérios cada vez mais específicos, apontando para uma temática tradicional que se vincula à História dos estados, mas que é revista também através de demandas sociais do tempo presente e do diálogo com debates advindos da renovação historiográfica.

Por fim, fizemos análises em especial sobre três livros aprovados pelo PNLD 2013, em dois movimentos distintos: no primeiro problematiza-se em que medida os aspectos gráficos e estruturais – capa, apresentação e sumário – oferecem indícios para pensar o *jogo de escalas* nos livros sobre Minas Gerais. No segundo analisa-se como cada obra trata a temática *Minas Colonial – através de* textos, imagens, atividades, orientações nos manuais do professor –, eleita dentre as demais pela centralidade que lhe é conferida nestes livros didáticos. Objetivou-se compreender quais as *variações de escalas* empreendidas pela abordagem regional de uma temática, num movimento de legitimação e diferenciação da identidade mineira, que tradicionalmente vincula a História de Minas Gerais à História do Brasil.

A pesquisa permite elucidar que os livros regionais sobre Minas Gerais configuram-se como mediadores de um conhecimento histórico escolar elaborado no movimento de definição de fronteiras – espaciais e simbólicas –, ensejando a História do estado em uma perspectiva relacional, especialmente com a História do Brasil, mas constituindo-se por múltiplos movimentos interpretativos, em jogos de escala.

**Palavras-Chave:** Ensino de História Regional – Livro Didático – História de Minas Gerais



## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura A – <i>Gráfico de Livros Regionais x PNLD</i> .....                  | 75  |
| Figura B – <i>Gráfico Cidades e Estados Contemplados x PNLD</i> .....       | 82  |
| Figura C – <i>Tabela Livros Regionais de Minas Gerais, PNLD 2013</i> .....  | 94  |
| Figura 1 – <i>Imagem da Capa do Livro HMG</i> .....                         | 100 |
| Figura 2 – <i>Imagem da Capa do Livro CEM</i> .....                         | 100 |
| Figura 3 – <i>Imagem da Capa do Livro MGH</i> .....                         | 100 |
| Figura 4 – <i>Apresentação CEM</i> .....                                    | 104 |
| Figura 5 – <i>Apresentação MGH</i> .....                                    | 104 |
| Figura 6 – <i>Sumário HGM, Parte I</i> .....                                | 109 |
| Figura 7 – <i>Sumário HGM, Parte II</i> .....                               | 109 |
| Figura 8 – <i>Sumário CEM, Parte I</i> .....                                | 113 |
| Figura 9 – <i>Sumário CEM, Parte II</i> .....                               | 113 |
| Figura 10 – <i>Sumário MGH, Parte I</i> .....                               | 119 |
| Figura 11 – <i>Sumário MGH, Parte II</i> .....                              | 119 |
| Figura 12 - <i>Sumário MGH, Parte III</i> .....                             | 123 |
| Figura 13 – <i>Sumário MGH, Parte IV</i> .....                              | 123 |
| Figura 14 - <i>Abertura Capítulo 2 HMG, Parte I</i> .....                   | 135 |
| Figura 15 – <i>Abertura Capítulo 2 HMG, Parte II</i> .....                  | 135 |
| Figura 16 – <i>Imagem relacionada às expedições bandeirantes, HMG</i> ..... | 138 |
| Figura 17 – <i>Jogo de escalas (1), HGM</i> .....                           | 140 |
| Figura 18 – <i>Jogo de Escalas (2) HMG</i> .....                            | 144 |
| Figura 19 - <i>Abertura Unidade 4, CEM, Parte I</i> .....                   | 147 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 20 - <i>Abertura Unidade 4, CEM, Parte II</i> .....                           | 147 |
| Figura 21 - <i>Imagem relacionada às expedições bandeirantes, CEM</i> .....          | 151 |
| Figura 22 – <i>Jogos de Escalas (1), CEM</i> .....                                   | 155 |
| Figura 23 – <i>Abertura Unidade II, MGH, Parte I</i> .....                           | 160 |
| Figura 24 – <i>Abertura Unidade II, MGH, Parte II</i> .....                          | 160 |
| Figura 25 – <i>Imagens e Jogos de escalas(1), expedições bandeirantes, MGH</i> ..... | 163 |
| Figura 26 – <i>Entrada para as Minas, MGH</i> .....                                  | 165 |
| Figura 27 – <i>Jogos de Escalas (2), MGH</i> .....                                   | 168 |
| Figura 28 – <i>Texto-ficção, Estrada Real, MGH</i> .....                             | 171 |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introdução</b> .....  | <b>13</b> |
| <i>Memorial da minha mineiridade</i> .....   | 13        |
| <i>Per cursos e calços da Pesquisa</i> .....   | 20        |
| <br>   |           |
| <b>Capítulo 1 História Regional: apontamentos sobre a disciplina escolar em diálogo com outros saberes e conhecimentos</b> ..... | <b>27</b> |
| <br>   |           |
| <b>1.1. Por uma História Regional: discursos, disputas e conceitos</b> .....   | <b>27</b> |
| 1.1.1 <i>Discursos Regionais entre Federalismo e Nacionalismo: Histórias por um Estado</i> .....                                 | 28        |
| 1.1.2 <i>Revisão de conceitos por uma outra História Regional</i> .....  | 32        |
| <b>1.2. Ensino de História Regional (ista): percursos no saber histórico escolar</b> <b>39</b>                                   |           |
| 1.2.1 <i>Disciplina Escolar – uma escolha de abordagem</i> .....   | 40        |
| 1.2.2 <i>História Regional – um lugar no saber histórico escolar</i> .....   | 45        |
| <br>   |           |
| <b>Capítulo 2 Livros Didáticos de História Regional: entre prescrições, currículos e avaliações</b> .....                        | <b>53</b> |
| <br>   |           |
| <b>2.1. Livros Didáticos, esse objeto</b> .....  | <b>53</b> |
| 2.1.1 <i>Livros Didáticos: ainda sobre as possibilidades e limites de pesquisa</i> .....   | 53        |
| 2.1.2 <i>Livros Didáticos de História – entre funções e lugares</i> .....  | 56        |
| <b>2.2 . Livros Didáticos de História Regional: presença em qual lugar?</b> .....  | <b>61</b> |
| 2.2.1 <i>Uma questão de currículo</i> .....  | 61        |
| <b>2.3. Livros Regionais de História no PNLD: Programa, Editais e Guias</b> .....  | <b>69</b> |
| 2.3.1 <i>O Programa Nacional do Livro Didático</i> .....   | 69        |
| 2.3.2 <i>Editais e Guias do PNLD Séries Iniciais – a presença dos Livros Regionais</i> .....                                     | 73        |
| <br>   |           |
| <b>Capítulo 3 Jogos de escalas: ajustes de foco para contar Minas Gerais</b> .....   | <b>89</b> |
| <br>   |           |
| <b>3.1. Jogos de escala, fronteiras relacionais</b> .....  | <b>89</b> |
| <b>3.2. Os livros Regionais de Minas Gerais: ajustando o <i>corpus</i> da pesquisa</b> .....                                     | <b>94</b> |
| <b>3.3. Indícios de escalas e sentidos da narrativa: o livro por seus aspectos gráficos e estruturais</b> .....                  | <b>95</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 3.3.1 <i>As capas</i> .....   | 98         |
| 3.3.2 <i>As apresentações</i> .....   | 103        |
| 3.3.3 <i>Os sumários</i> .....  | 107        |
| <b>Capítulo 4 Minas Gerais: variações de escalas sobre a formação de uma história .</b>                       | <b>128</b> |
| <b>4.1. Minas Gerais, origens de uma História</b> .....   | <b>128</b> |
| <b>4.2. A formação da Capitania de Minas Gerais: acontecimentos em escalas de abordagem</b> .....             | <b>132</b> |
| <b>4.3. Variações de escalas e constituição de fronteiras nos livros didáticos de História Regional</b> ..... | <b>134</b> |
| 4.3.1 <i>História de Minas Gerais – relações em escalas</i> .....   | 135        |
| 4.3.2 <i>Contos e Encantos Mineiros – escalas de abordagem social</i> .....                                   | 147        |
| 4.3.3 <i>Minas Gerais – História: escalas temáticas</i> .....   | 160        |
| 4.3.4 <i>Sentidos da narrativa histórica sobre Minas Gerais</i> .....   | 179        |
| <b>Ainda algumas considerações... sobre Minas</b> .....   | <b>182</b> |
| <b>Referências</b> .....  | <b>186</b> |
| Documentos.....   | 186        |
| Livros Didáticos .....  | 186        |
| Bibliografia.....   | 187        |
| <b>Anexos</b> .....   | <b>194</b> |

## Introdução

*Sempre foi assim. Ares e modos. Assim seja. Só, e no mais:  
sem ti, jamais nunca – Minas, Minas Gerais, inconfidente,  
brasileira, paulista, emboaba, lírica e sábia (...), curvelana,  
belo-horizontina, do ar, do lar, da saudade (...), de não  
navios, de não ver navios, longe do mar, Minas sem mar,  
Minas em mim: Minas comigo. Minas.*  
(Guimarães Rosa)<sup>1</sup>

### ***Memorial da minha mineiridade***

Nasci em Minas, na intitulada capital da modernidade, Belo Horizonte. Minha família também é toda das Minas, não do ouro, mas das Gerais.

Pelo lado paterno, minhas raízes são do coração do estado. Curvelo, cujo arraial de origem remete-nos aos desbravamentos do sertão mineiro, em busca de suas riquezas minerais e naturais. Em terra que não tinha ouro, outras preciosidades haviam de ter. Que fosse o pouso e o abastecimento para quem precisasse seguir viagem, e também para quem quisesse ficar. Mais tarde, no século XIX, Curvelo foi um dos mais importantes polos da indústria têxtil de Minas Gerais. Na fábrica Cedro & Cachoeira, também conhecida por *Maria Amália*, trabalharam meu avô e todos os seus três filhos, dentre eles meu pai. Com os tecidos ali fabricados trabalhava minha avó, Helena, exímia costureira da cidade.

Meu pai, Wiston, exemplo de coragem, companheirismo e alegria, veio jovem para promissora capital mineira, serviu a aeronáutica e foi militar durante o período da ditadura. Por sorte – a meu ver – fez outras escolhas, conheceu minha mãe e formaram nossa família, cujas herdeiras – do patrimônio simbólico – somos minha irmã e eu. Foi servidor público na Universidade Federal de Minas Gerais e até hoje me lembro das lágrimas em seus olhos quando de minha aprovação no vestibular dessa instituição. Alegro-me saber que, apesar das divergências, sou motivo de seu orgulho tanto quanto me orgulho dele. Essa é uma parte de mim, assentada e firme, mineira.

Já da parte da minha mãe a história é mais confusa e as Minas ainda mais Gerais. Família grande, nascida entre Jaboticatubas e Lagoa Santa. A primeira cidade não está nos livros e me

---

<sup>1</sup>Para abertura de todos os capítulos, assim como da introdução e das considerações finais escolhi trechos do texto “*Aí está Minas: a mineiridade*”, de autoria de Guimarães Rosa, publicado na revista “O Cruzeiro”, em 25 de agosto de 1957.

parece que ficou muito pouco na memória dos familiares, a não ser pelo pé de Jabuticaba da casa de minha avó. A segunda cidade já é mais presente, nos livros e nas memórias. Não a sua história, mas as histórias que a ela se relacionam.

Meu avô biológico, Tião, não conheci, mas soube que era capataz. Vejam só, não foi uma boa companhia, e depois de três filhos, foi-se embora minha avó. Nessa época, minha mãe com apenas quatro anos foi deixada na casa de conhecidos. Subia em um banquinho para lavar a louça e dar conta das tarefas que lhe competiam – por sorte, não demorou para que minha avó tivesse condições de tirá-la dali. Minha mãe, Maria como a mãe, e como tantas mães – apelidada Preta –, é para mim o maior exemplo de humildade, força, e sabedoria, tesouro do qual espero herdar ao menos pequena porção.

Meu avô que conheci foi mestre de obras. Trabalhou em Lagoa Santa, em Belo Horizonte – inclusive na construção da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, e também em Brasília, período no qual minha mãe e seus irmãos moraram no acampamento dos *Candangos*. Essa é outra das partes de mim, aquela que não se aquieta, que se aventura em não criar raízes por acreditar que ainda há algo a encontrar, eu mineira.

Todos os meus avós já se foram. Mas ficamos com suas memórias, talhadas nas trajetórias de vida eleitas por cada um de nós. Por exemplo, minha irmã, Rosilene – que tanto amo e quero bem –, e eu, netas dos mesmos avós e filhas dos mesmos pais, somos mineiras diferentes, mas com um “quê” de mineiridade que certamente nos identifica, e nos une. Assim em tantas outras famílias de Minas, do Brasil e do mundo. Achei importante começar desse *começo* e não de outro, porque a minha pesquisa de mestrado dialoga com a minha identidade, com a minha mineiridade. Nasci mineira, mas descobro-me mineira nas experiências da vida, que sempre impõe a necessidade de definir quem somos, ainda que parte de toda definição seja impermanência e incompletude.

Essas tantas composições da mineira que eu sou não estiveram sempre assim, às claras. Na verdade elas vêm se delineando no enfrentamento com *os outros* que cruzei – e cruzo – em minha trajetória. Uma trajetória que teve início em 2003, quando ingressei na FAFICH, para o curso de História, conhecendo dois anos mais tarde o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História; que foi sinuosa e intensa no período que vivi na Alemanha, entre 2007 e 2010; e na qual, ingressando no Mestrado, descobri novos percursos possíveis, guiada pela

orientação sensível da professora Júnia Sales. Percursos que me encorajaram na escolha de outros caminhos, para continuidade desta trajetória.

Ingressei na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais em 2002, aos 19 anos, para cursar História. Meu objetivo? Ser professora. Analisando de forma bastante sincera, o curso foi para mim um grande martírio até o quarto período, quando começaram as disciplinas de Prática de Ensino e as aulas na Faculdade de Educação. Foi nesse momento, em 2004, que também consegui a minha primeira bolsa de iniciação científica sob orientação do professor Eduardo França Paiva, dando os primeiros passos – não tão bem sucedidos – na área da pesquisa. A partir de então comecei a trilhar um caminho do qual ainda hoje não consegui me desviar.

Em 2005, com apoio do professor Luiz Carlos Villalta, conheci e ingressei no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (LABEPEH). Na ocasião consegui uma bolsa de extensão sob orientação da professora Lana Mara de Castro Siman, então coordenadora do Laboratório, com quem tive a honra de conviver e aprender sobre os caminhos da pesquisa em ensino de história, campo de estudos no qual se insere a dissertação que aqui apresento.

Os anos de 2005 e 2006 foram de um aprendizado intenso. Minha primeira atividade junto à equipe foi como bolsista do projeto de extensão integrado à elaboração do Conteúdo Básico Comum de História para o Estado de Minas Gerais, coordenado pelas professoras Cláudia Sapag Ricci e Lana Mara de Castro Siman em 2005. Nesta oportunidade tive meus primeiros contatos com o campo dos estudos curriculares, aprofundados posteriormente na disciplina “Teoria do Currículo”, que cursei como eletiva no ano seguinte. Nesse período integrei a equipe que, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, desenvolveu o projeto “*História da Escola – 10 anos de Escola Plural*” que tinha como finalidade registrar em portfólios a história das escolas no percurso da implementação da escola plural. Na oportunidade tive a chance de trabalhar com a professora Dilma Célia Mallard Scaldaferrri, que foi para mim um apoio também muito importante nessa caminhada.

Além das pesquisas desenvolvidas com a equipe LABEPEH sobre currículos, aprendizagem em história e leituras e usos dos livros didáticos em salas de aula, tive a oportunidade de conhecer o funcionamento burocrático da academia, trabalhando junto à profa. Lana Mara e colegas na organização do VII Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História. Em paralelo vivenciava também as etapas finais da minha licenciatura em História e o preparo

para o casamento e a mudança para Alemanha, onde meu marido faria seu Doutorado em História da Medicina. Reinaldo, meu esposo, é também a pessoa com a qual compartilho experiências de formação pessoal e profissional. É quem me segurou para não abandonar o curso de História e me incentivou durante toda minha trajetória acadêmica – especialmente nesses últimos e decisivos meses. Ensinou-me que a vida é cheia de idas e vindas, de mais perdas do que ganhos, o que não é necessariamente ruim. Acreditou que pudesse chegar até aqui – pessoal e profissionalmente. E está ao meu lado, *sem jogar medo*, sempre.

Se o casamento por si só já é um grande desafio, aliado então à mudança para um outro país, à 15.000 km de distância da sua *Terra Natal* e com dinâmicas culturais extremamente diversas às suas, foi uma prova de superação, de descoberta e de auto-conhecimento.

Nesse sentido, viver em outro país, ser o outro em uma cultura completamente estranha a sua, enfrentar-se com o desconhecido, requer estabelecer limites de diálogos possíveis e reconhecer diferenças identitárias que não podem ser ignoradas nesta convivência. É um processo de descoberta pelo enfrentamento da diferença. Pelo que não se é, em busca do que podemos vir a ser.

E as diferenças são percebidas – e não passam despercebidas – nos eventos cotidianos. Nos hábitos e rituais, que vão desde a necessidade de tomar banho todos os dias – mesmo com uma temperatura de -15° Graus – à dificuldade de lidar com a objetividade e subjetividade germânica que em nada se assemelha ao *jeitinho* brasileiro.

Mas era preciso, e era nosso desejo, viver intensamente aquela cultura. Assim, superamos as barreiras da língua e superamos também a reservada família alemã, que uma vez conquistada, nos acolheu e apoiou, como amigos de uma vida.

Foram três anos de vivências e experiências que sozinhos dariam um belo livro de contos. Não bastassem os alemães, convivemos também com italianos, húngaros, russos, turcos... que naquele contexto, em algo se assemelhavam à nós: eram os mesmos *outros*. Nesses outros tão distintos, buscávamos traços que nos aproximassem deles, tornando-nos solidários no estranhamento com os alemães.

Foi na Alemanha que descobri o quão difícil é ficar sem arroz e feijão – como boa brasileira que sou; sem pão-de-queijo e um bom café então, quase impossível para qualquer mineiro que se preze. Descobri que no Brasil tudo é muito doce e na Alemanha tudo muito azedo. Precisei



me sentar sempre à mesa durante as refeições e senti falta de poder almoçar em família, assim, sem cerimônia. Percebi que a subjetividade é também cultural, e que as piadas brasileiras e a ironia mineira definitivamente não são compreendidas pelos alemães, mas sim pelos húngaros. E piadas alemãs não tem graça, mesmo. Fui aprendendo então a reconhecer nas diferenças a minha identidade, e também a demonstrar isso.

Impossível descrever cada experiência vivenciada na Alemanha nesse breve memorial, principalmente as mais subjetivas. Do curso de alemão na Universidade – com alunos das mais diversas etnias – à participação no Grêmio Católico de Würzburg no trabalho com deficientes mentais... passando pelo estágio de dois anos letivos na Escola Leo-Deeg, voltada para alunos com dificuldades de aprendizado e desvios comportamentais, sob orientação da professora Gudrun, que se tornou minha mãe alemã..... as inúmeras visitas à Fortaleza Marienberg, castelo medieval construído em 704 d.C. e ao Palácio da Residenz, construído na primeira metade do século XVIII, estilo Rococó... as visitas à Nürnberg... Páscoa em família italiana, em família alemã... Carnaval, Natal, aniversários, formas de celebrar tão distintas das que conhecia até então.... Lembranças não lineares que compõe hoje um mosaico de referências, substrato da minha identidade.

Um capítulo dessa história gostaria de destacar aqui, foi o período de meu estágio como professora voluntária na Escola Especial Leo-Deeg, voltada para alunos com “dificuldade de aprendizagem e desvios comportamentais” – conforme estrutura do sistema de ensino alemão – entre dezembro de 2007 e Julho de 2009. Na oportunidade, acompanhei e desenvolvi atividades junto à turma de 3º./4º. ano da Escola Primária, sob regência da professora Gudrun Freifrau Von Wiedersperg. Nesse período realizamos, em parceria com a professora Cláudia Ricci – Centro Pedagógico da UFMG –, o projeto “*História Local Internacional – Meus amigos alemães*”, uma “rede de trocas” sobre a história da cidade de Würzburg e de Belo Horizonte<sup>2</sup>. O projeto foi apresentado na UFMG Jovem 2009, pela Profa. Cláudia Ricci e alunos

Período de vivências tão intensas, únicas e sobretudo, (trans)formadoras. Apesar de olharmos para trás, meu esposo e eu, e termos a impressão de que tudo não passou de um sonho – dado distância física e simbólica do contexto no qual vivemos hoje – as marcas deixadas por essa

---

<sup>2</sup> O tema comum escolhido para o trabalho em sala de aula foi “A história da minha cidade”, que teve como resultado um portfólio/livro produzido pelos alunos do CP/UFMG sobre Belo Horizonte e da Escola Leo-Degg sobre Würzburg. Os livros foram trocados entre os alunos dos dois países, permitindo que cada um conhecesse, pelo trabalho produzido por eles mesmos, a história da cidade de seus correspondentes.

experiência são indelévels. E se revelam, quase sem querer, em posturas, opiniões, enfrentamentos e formas de estar no Mundo, no Brasil, em Minas, e agora, escrevendo mais um capítulo dessa História, em Florianópolis.

Retornar ao Brasil era meta clara para nós, desde o início dessa grande aventura. Assim, uma vez finalizado o Doutorado de Reinaldo, colocamos o que cabia na mala, certos de que as conquistas mais importantes não foram de ordem material, e retornamos ao Brasil em fevereiro de 2010. Embarcamos em Frankfurt, onde faziam -13° Graus, para desembarcar em Belo Horizonte, sob sol de 30° Graus e com a recepção mais calorosa das últimas décadas no Aeroporto de Confins.

O retorno à *Pátria Amada* também não foi fácil. À par das dificuldades financeiras enfrentadas, o maior obstáculo encontrado foi o choque com nossa própria cultura. O afastamento não apenas físico, mas principalmente emocional e simbólico das *teias de cultura* brasileiras – estratégia de sobrevivência em terras alemãs – aliado à experiência de outra forma de viver a vida e as questões de ordem econômica, política e socioculturais, colocou-nos na posição (des)privilegiada de outros também entre nossos pares, entre nossos familiares.

A busca por nossa recolocação também não foi das mais simples. Por sorte, contei com o acolhimento sempre amigo da equipe LABEPEH, então já sob coordenação da professora Júnia Sales. Logo em 2010 integrei a equipe do curso “*Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Patrimônio e Práticas de Memória numa perspectiva interdisciplinar*” e atuei no projeto “*Labepeh vai às Escolas – História da Escola na Cultura Local*”<sup>3</sup> sob coordenação da professora Dilma Mallard Scaldaferrri.

O ano de 2010 foi, assim, um momento de redescoberta. De retomar lugares conquistando novas posições, principalmente como sujeito de minha história, uma história que aliada a outras compõe o enredo de muitas narrativas. Momento de tomar consciência do meu *lugar social*, como propõe Michel de Certeau<sup>4</sup>, e de como este é (re)definido pelas experiências compartilhadas nos diversos contextos que transitamos.

---

<sup>3</sup> Refiro-me aqui ao trabalho realizado entre junho de 2010 e abril de 2011 em parceria com a Escola Municipal Antonio Gomes Horta (EMAGH), localizada na região de Venda Nova. Este projeto, do qual participei, abordou a temática *História da Escola na Cultura Local* e visou, a partir de um esforço coletivo, reconstruir a história dessa escola. A partir das experiências vivenciadas elaboramos um livreto sobre a escola e a região de Venda Nova. No decorrer de 2012 a equipe desenvolveu projeto semelhante junto às escolas municipais localizadas no entorno da Bacia do Capão, região de Venda Nova.

<sup>4</sup> CERTEAU, Michel. *A escrita da História*. Forense Universitária, 2002.

Em 2011 fui agraciada com a maior dádiva que já pude desejar: a Maternidade. Meu filho Pedro nasceu no dia 27 de abril deste ano, parto prematuro, um dia depois de eu me afastar “oficialmente” das atividades do LABEPEH. Um susto, um aprendizado intenso. Esse ano foi inteiramente dedicado a ele. A este grande desafio que é a construção de uma nova relação. Pedro me ensinou já em seus primeiros meses – e me ensina ainda hoje – que eu posso muito mais do que acredito, e por isso é preciso acreditar sempre mais. Ao mesmo tempo em que me mostra, a cada nova conquista, que não há desafio maior e mais importante na vida do que o de ser Mãe. Relativizou todos os demais *problemas* na mesma medida em que expandiu minha capacidade de questionar o mundo e a minha vontade de compreendê-lo. A alegria de sua presença preenche meus dias e me deu especial força e coragem nos momentos finais da escrita.

Na época da seleção para o Mestrado, setembro/outubro de 2010, Pedro estava com cinco meses e vivíamos um período muito conturbado, sem estarmos certos da colocação profissional do meu esposo. Vi o Edital já em cima da hora, e considerei que não teria condições de me inscrever. Por *coincidência*, encontrei com a professora Cláudia Ricci, que abordou o assunto e me incentivou a tentar a seleção. Fato é que eu já tinha um projeto de pesquisa pronto, com o qual havia me inscrito para o Mestrado da Universidade Estadual de Minas Gerais no fim de 2010, sem sucesso – por sorte. Lembro-me bem de uma conversa com a professora Júnia nesta ocasião, e da sua fala – sempre sincera – de que havia cometido uma “loucura” ao tentar o Mestrado, grávida do meu primeiro filho. Hoje entendo como ela estava certa e como foi importante, para chegar até aqui, hoje, esse período de afastamento e dedicação à maternidade.

Foi enfrentando uma etapa por vez – o projeto, a inscrição, a prova escrita e a entrevista – dando um passo após o outro, dentro do que minhas possibilidades me permitiam, que obtive sucesso no processo seletivo.

O Mestrado, iniciado em 2012, foi para mim um novo e feliz desafio. Sob orientação da Profa. Júnia Sales vivenciei essa etapa como um estágio formativo intenso, que me preparou não apenas para apresentar essa dissertação, mas principalmente para apresentar-me à Vida, e para concluir esta etapa que desde 2006, entre idas e vindas, me vincula à UFMG e ao LABEPEH. Tenho desejo de que permaneçam os vínculos, mas agora em outras dimensões.

## **(Per) Cursos e Calços da Pesquisa**

Ingressei no mestrado com o propósito de investigar os desdobramentos do projeto “*Labepeh vai às Escolas – História da Escola na Cultura Local*”<sup>5</sup>, mas logo na primeira orientação escolhemos outros rumos, permanecendo, contudo, vinculados à temática da História Local. Tínhamos naquele momento o objetivo de construir um “Estado da Arte” sobre as pesquisas em ensino de História Local, com um investimento na discussão teórica sobre os referenciais desses trabalhos. Desde então apostamos na potencialidade dos *jogos de escalas* (Revel, 1998) para compreensão das narrativas histórica elaboradas sobre o conhecimento do *local*.

Coincidentemente a professora Vilma de Lourdes Barbosa<sup>6</sup>, da Universidade Federal da Paraíba, estava naquele primeiro semestre de 2012 como professora visitante na FAFICH/UFGM, ofertando a disciplina *Pesquisa e Ensino em História Local*, que foi de grande importância para redefinição do nosso objeto de pesquisa. Por um lado, por permitir uma apreensão geral do contexto historiográfico e educacional ao qual a problemática do ensino de História Local e Regional se vincula; por outro, porque a professora Vilma, ao apresentar uma análise comparativa sobre os currículos estaduais da educação básica e os currículos dos cursos de História das universidades federais da Paraíba e de Minas Gerais apontou para um problema que, de fato, estava sugestionado pelo nosso levantamento prévio no banco de dados da CAPES: os poucos trabalhos acadêmicos no campo do ensino de História que investem na temática local e regional em Minas Gerais.

Foi neste contexto que a professora Vilma colocou uma observação fundamental para os rumos que tomaram essa pesquisa. Segundo ela, o pouco prestígio da história local e regional em Minas Gerais se relaciona a uma perspectiva que confunde a história do estado com a história nacional. Essa observação nos instigou, levando-nos a refletir sobre essa observação do *outro* acerca da *nossa* história, e que oferecia vieses importantes a serem discutidos. Então não damos importância a nossa história local/regional? Mas como, se nos acreditamos, em

---

<sup>5</sup> Projeto citado anteriormente.

<sup>6</sup> A tese de doutorado da professora Vilma de Lourdes Barbosa, intitulada “*Contribuições para pensar, fazer e ensinar a história local*” discute perspectivas teóricas e práticas sobre o trabalho com a História Local, analisando em especial algumas iniciativas empreendidas pelo Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR da UFPB, constituindo-se portanto em referencial importante deste campo de estudos. A tese foi defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 2005

nossa mineiridade, tão *particulares*? O que essa *particularidade* diz então na nossa relação com a história nacional? Aliás, se confundimos as *escalas*, o quê da nossa história é nacional e o que é regional? Como aprendemos essa distinção ou mesmo essa relação? O que media esse conhecimento sobre Minas Gerais?

Esses questionamentos nos levaram a redefinir os percursos propostos inicialmente para esta pesquisa, acreditando na potencialidade da discussão sobre o ensino da história regional de Minas Gerais e do *ser mineiro* na dimensão da educação escolar, entendendo

(...) a especificidade das instituições de ensino, ou seja, o fato de serem locais e meios organizados com vistas a transmitir a um público numeroso e diversificado e por meios sistemáticos conjuntos de conhecimentos, de competências, de representações e de disposições correspondendo a uma programação deliberada. A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e de poder, ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos. (FORQUIN, p. 28. 1992)

Nesse sentido, a centralidade da discussão aqui proposta recai sobre a narrativa histórica apresentada pelos livros didáticos de história regional de Minas Gerais, e como esta, elaborada em um *jogo de escalas* entre diversos elementos – design gráfico, temas, títulos, imagens, atividades, texto – delinea os contornos da formação do estado.

Para tanto a pesquisa se desdobrou em discussões específicas, tendo em vista os seguintes objetivos

1. Compreender a constituição da História Regional na disciplina escolar História em diálogo com as discussões acadêmicas que alteraram, no decorrer do século XX, os objetos e os referenciais teóricos das abordagens regionais;
2. Problematizar o livro didático em suas múltiplas funções, em especial, como orientador de currículos de História Regional para os anos iniciais da Educação Básica, orientados pelos Editais e Guias do Programa Nacional do Livro Didático dos anos 2004, 2007, 2010, 2013.
3. Analisar os livros regionais de Minas Gerais recorrentes no PNLD, problematizando em que medida os aspectos gráficos e estruturais – capa, apresentação e sumário – oferecem indícios para pensar o *jogo de escalas* que compõe o texto didático sobre a história do estado;

4. Analisar os *jogos de escalas* mobilizados por cada obra através de textos, imagens, atividades, para elaborar a narrativa histórica sobre a formação do estado de Minas Gerais no interior da temática aqui denominada *Minas Colonial*, considerando-se a vinculação da mesma ao reclame de uma identidade mineira que coincide de maneira particular com este período histórico.

Compuseram o *corpus documental* desta pesquisa: os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino de História e Geografia nos Anos Iniciais, publicados em 1997; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, publicadas em 2013; os Editais e Guias dos PNLDs 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016<sup>7</sup>; e especialmente os três livros regionais de Minas Gerais que participaram dos referidos PNLDs de forma mais recorrente: *Historia de Minas Gerais, Contos e Encantos Mineiros*, e *Minas Gerais – História*. Esses documentos foram problematizados conforme metodologia e referenciais teóricos apresentados a seguir.

A metodologia desta pesquisa foi orientada pelas proposições de Roque Moraes (2003) pautadas em uma análise que conjuga ferramentas advindas tanto da análise do discurso quanto da análise do conteúdo, denominada *análise textual qualitativa*, que

(...) pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção da compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES, 2003, p. 192)

Essa orientação metodológica compreende os textos que compõem o *corpus documental* da pesquisa como

(...) produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômeno e que podem ser lidos, descritos, e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise (...) são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p. 194)

Nesse sentido, buscamos considerar dentro das nossas limitações essa *polissemia* que perpassa o *corpus* analisado nesta pesquisa, composto por diferentes orientações curriculares e pelos livros didáticos, esse complexo objeto, perpassado desde seu processo de elaboração

---

<sup>7</sup> Deste último apenas o Edital de convocação.

por múltiplas vozes – dentre elas as referidas orientações curriculares – que o compõe enquanto mediador dos saberes escolares.

Procuramos organizar essas vozes em unidades de análise que permitissem contextualizar e compreender os discursos que interferem na elaboração do saber histórico mediado pelo livro didático regional de Minas Gerais. Essas unidades coincidem com os objetivos acima elencados, constituindo cada um dos quatro capítulos dessa dissertação. E no interior desses capítulos as unidades de análise foram desdobradas em categorias de análise, ora estabelecidas *a priori* – como no caso dos capítulos 1 e 2 –, ora orientadas pelas demandas de compreensão que emergiram no decorrer da pesquisa – como nos capítulos 3 e 4. Em um esforço por acompanharmos as propostas da *análise textual*, buscamos

[...] utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes. Cada categoria constitui uma perspectiva diferente de exame de um fenômeno, ainda que se possa examiná-lo de uma forma essencialmente holística. Isso constitui um exercício de superação do reducionismo que o exame das partes sem referência permanente ao todo representa. O desafio é exercitar uma dialética entre o todo e a parte, ainda que dentro dos limites impostos pela linguagem, especialmente na sua formalização em produções escritas. (MORAES, 2003, p. 199)

As categorias de análise, apesar de não serem assim denominadas no decorrer do texto, referem-se aos itens e subitens que organizam o texto, revelando nossos ajustes de foco para compreensão do fenômeno aqui considerado: os contornos do regional na história de Minas Gerais elaborados e mediados pelos livros didáticos regionais.

Buscamos orientar nossas análises a partir de um “movimento cíclico hermenêutico de procura de mais sentidos”, organizando nosso texto a partir de diferentes ajustes e escalas que possibilitassem a compreensão contextualizada do nosso problema de pesquisa, considerando particularmente a complexidade do livro didático de história regional. Como resultado, chegamos ao *metatexto descritivo-interpretativo* que a seguir apresentamos.

No capítulo 1, denominado *História Regional: apontamentos sobre a disciplina escolar em diálogo com outros saberes e conhecimentos*, buscamos contextualizar o debate sobre História Regional, tanto no panorama das discussões acadêmicas quanto como temática de estudos no âmbito da História escolar, especialmente a partir da década de 1960.

Para se pensar a questão regional, foram importantes referenciais teóricos: os estudos de Maria Arminda do Nascimento Arruda (1990), socióloga que se dedicou ao à temática da Mineiridade e do *fenômeno regionalista* enquanto configurador uma identidade regional; a

análise contemporânea feita pelo historiador Durval de Albuquerque Júnior sobre a construção discursiva das regiões; a discussão conceitual proposta por José D'Assunção Barros acerca da compreensão de região e espaço nas interseções com a História; e os artigos de Janaína Amado, Rosa Maria Godoy, Vera Alice Silva e Sandra Pesavento, publicados na coletânea sobre História Regional e Local, *República em Migalhas*, organizada por Marcos Silva.

Já no tocante às particularidades da História, compreendida enquanto disciplina escolar, pautamo-nos em especial nas proposições sistematizadas por Circe Bittencourt no livro *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* (2012), assim como em outras discussões da autora a respeito da temática; e nos estudos de André Chervel (1990), Ivor Goodson (1990) e Dominique Juliá (2002), além de retomarmos os artigos do livro *República e Migalhas* acima elencados.

No capítulo 2, *Livros Didáticos de História Regional: entre prescrições, currículos e avaliações*, problematizamos a complexidade do livro didático enquanto objeto de pesquisa, em especial o livro didático de História. E em seguida, discutimos a presença dos livros didáticos de História Regional no universo do Programa Nacional do Livro Didático, edições de 2004, 2007, 2010 e 2013, na tentativa de compreender como se configura e se legitima esse espaço ocupado por eles. Para tanto, dedicamos especial atenção às orientações dos PCNs Séries Iniciais – História e Geografia e às orientações dos Editais PNLD para elaboração desses livros, e ainda aos balanços publicados *a posteriori* nos Guias dos referidos PNLDs sobre as avaliações dos livros regionais. A partir do Edital PNLD 2016, já publicado, discutimos os novos contornos ensejados para a temática regional em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, publicadas em 2013.

No capítulo 3, *Jogos de escalas: ajustes de foco para contar Minas Gerais*, chegamos, enfim, à análise dos livros regionais de Minas Gerais aprovados pelo PNLD 2013. Para tanto, aprofundamos a discussão teórica acerca dos *jogos de escalas*, conforme propõe Jacques Revel (1998), que orientou nossas investigações sobre o movimento relacional entre a composição visual do livro – com especial atenção para as capas, apresentações e sumários –, e os sentidos da narrativa histórica sobre Minas Gerais.

Pautada nesse referencial advindo da *micro-análise*, que considera a potencialidade das *variações de escalas* como *estratégia de conhecimento* para gerar *efeitos de conhecimento*



diferentes (Revel, 1998), nossa análise problematizou, a partir de diferentes indícios, os encadeamentos suscitados pelas escalas e suas variações presentes nos livros didáticos de história regional. A hipótese, portanto, dessa dissertação, repousa na suposição de serem os variados jogos de escala elementos constitutivos do conhecimento histórico escolar, considerando que a alteração de foco poderá elucidar ou possibilitar diferentes maneiras de interpretação dos fenômenos espaciais, temporais e da agência histórica, amplificando a disponibilidade de movimentos interpretativos aos estudantes e professores.

Nesse primeiro momento de análise das obras didáticas optamos em ajustar nosso foco sobre os aspectos gráficos que, junto com o texto escrito, fazem parte da composição visual do livro-mercadoria. Tal ajuste se justifica por acreditarmos que interferências e proposições advindas da área do design pedagógico contribuem, em especial a partir das últimas décadas, na elaboração de conformações visuais dotadas de significativo potencial informativo e reflexivo na composição da obra didática.

O último capítulo, *Minas Gerais: variações de escalas sobre a formação de uma história*, teve o foco definido a partir das análises apresentadas no capítulo 3, que apontaram como ponte de diálogo manifesta entre as três obras o período histórico denominado colonial, abordado num movimento relacional que indica a constituição das fronteiras de formação de Minas Gerais – em diferentes escalas conforme as escolhas dos diferentes livros – nesse momento histórico.

Retomando o diálogo com Maria Armanda Arruda (1990), problematizamos a especificidade da formação histórica de Minas Gerais e o imaginário social que se funda a partir dela, elegendo alguns *acontecimentos fundadores* e silenciando outros, no movimento de legitimação de uma narrativa histórica que é mediada particularmente pelos livros didáticos, esses *lugares de memória* (NORA, 1993).

Ajustando mais uma vez o foco da pesquisa, prosseguimos analisando em profundidade os respectivos capítulos/unidades que compõem a temática aqui denominada *Minas Colonial* nos diferentes livros. O desejo foi compreender como os *jogos de escalas*, já indicados na composição visual das capas, apresentações e sumários, se materializam na elaboração do texto didático em sua complexidade, e a quais (outros) questionamentos conduzem, tendo em vista a força da tradicionalidade desse período para configuração regional de Minas Gerais, numa perspectiva em que o estado sobressai na narrativa nacional.

A partir desses movimentos de análise, elaborados no decorrer da pesquisa também em um *jogo de escalas*, a reflexão fundamental retomada nas *Considerações finais*, indica para a eleição do período Colonial como contorno canônico do regional em Minas Gerais, num movimento que busca amalgamar diferenças *intra* Minas – pois as *Minas são muitas* – para ressaltar uma dita homogeneidade e força de origem do estado, que lhe garante lugar inclusive na narrativa do nacional.

Para tanto, uma das estratégias observadas nesse *jogo de escalas* é a vinculação da idéia de *mineiridade*, ou seja, a marca do que é então "típico" dos mineiros no discurso histórico escolar a um recorte temporal, a um modo de vida que atravessa os tempos, ensejando um passado que coloniza o presente, atualizado conforme os *regimes de historicidade* vigentes (HARTOG, 2013).

O que apresentamos aqui são reflexões e caminhos de compreensão possibilitados por um recorte analítico dentre outros possíveis. Por mais que o nosso esforço de pesquisa tentasse abarcar todas as possibilidades e aparar todas as arestas, impôs-se o limite *dos tempos* – esse imponderável – lembrando que é necessário fazer escolhas, priorizar alguns aspectos obscurecendo outros, implicando assim em alguns silenciamentos.

## Capítulo 1

### **História Regional: apontamentos sobre a disciplina escolar em diálogo com outros saberes e conhecimentos**

*Minas é a montanha, montanhas, o espaço erguido, a constante emergência, a verticalidade esconsa, o esforço estático; a suspensa região – que se escala. Atrás de muralhas, caminhos retorcidos, ela começa como um desafio de serenidade. [...] O quanto que envaidece e intranquiliza, entidade tão vasta, feita de celebridade e lucidez, de cordilheira e História. De que jeito dizê-las? MINAS: patriazinha. Minas – a gente olha, se lembra, sente, pensa. Minas – a gente não sabe.*  
(Guimarães Rosa)

A finalidade deste capítulo é contextualizar a configuração da História Regional como temática de estudos no âmbito da História escolar. Para tanto, foram analisadas discussões acadêmicas no campo da História que alteraram, no decorrer do século XX, os objetos e os referenciais teóricos das abordagens regionais. Em seguida, discutimos como a temática se define nos currículos de História da Educação Básica, em especial a partir da década de 1960, atendendo a demandas políticas e sociais.

#### **1.1 Por uma História Regional: discursos, disputas e conceitos**

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, marcado historicamente pelo embate político e pelas diferenças socioeconômicas entre suas *regiões*, estudos de História Regional configuram-se ao menos desde a segunda metade do século XIX como campo de discursos e disputas na configuração desses *lugares*. Neste momento, interessa-me compreender como a História Regional é particularizada como temática de estudos da ciência histórica, por demandas políticas e sociais, em especial no decorrer do século XX.

Para tanto, me baseio em especial nos estudos de Maria Armanda do Nascimento Arruda (1990), socióloga que se dedicou ao estudo da Mineiridade e do *fenômeno regionalista* enquanto configurador uma identidade regional; na análise contemporânea feita pelo historiador Durval de Albuquerque Júnior sobre a construção discursiva das regiões, em especial, do Nordeste; na discussão conceitual proposta por José D'Assunção Barros acerca da compreensão de região e espaço nas interseções com a História; e nos artigos de Janaína

Amado, Rosa Maria Godoy, Vera Alice Silva e Sandra Pesavento, publicados na coletânea sobre História Regional e Local, *República em Migalhas*, organizada por Marcos Silva. Esses autores abordam – cada qual com suas especificidades, a configuração da História Regional como campo de estudo, sendo, portanto, importantes norteadores das idéias aqui expostas.

Os artigos da coletânea *República em Migalhas* são reveladores de um momento de reconfiguração das abordagens sobre História Regional, que tem início na década de 1970, marcado pela aproximação conceitual entre a História e a Geografia, e pela revisão de conceitos como região e espaço. Os textos de Durval de Albuquerque Jr. e José D'Assunção Barros são fundamentais por tratarem a questão de uma perspectiva contemporânea. E todos eles contribuem para localizarmos os debates acerca da História Regional em diálogo com o saber histórico escolar, que interessa-nos mais diretamente.

### *1.1.1 Discursos Regionais entre Federalismo e Nacionalismo: Histórias por um Estado*

O *status* conferido à História Regional vem se alterando no decorrer da República brasileira conforme os reclames sociais e políticos que se lhe impõe. Problematizar a história de um país, cujos registros apontam para o caráter separatista das Revoltas Regenciais (1831-1840) e revelam diferenças socioeconômicas e culturais como traços identitários, passa necessariamente por sua História Regional. Conforme Albuquerque Jr.

Os discursos regionalistas surgem na segunda metade do século XIX, à medida que se dava a construção da nação e que a centralização política do Império ia conseguindo se impor sobre a dispersão anterior. Quando a idéia de pátria se impõe, há uma enorme reação que parte de diferentes pontos do país. Este regionalismo se caracterizava, no entanto, pelo seu apego a questões provincianas ou locais, já trazendo a semente do separatismo. (ALBUQUERQUE Jr., 2011, p.60)

De acordo com o autor, a História Regional surge como uma forma de resistência à nação que se impunha por força do Império, com fortes traços políticos e elaborada por intelectuais vinculados a questões localistas em oposição à versão da História Nacional, ditada como modelo pelos intelectuais do Instituto Histórico e Brasileiro, no Rio de Janeiro. Já no século XX, com a proclamação da República, esses mesmos intelectuais localistas falarão de um lugar legitimado, os Institutos Históricos Geográficos fundados nos estados da Nação, que descentralizam a produção do conhecimento histórico, contribuindo para

[...] produção de uma história local, voltada em grande medida para definir as identidades estaduais, num regime que se caracterizava por um federalismo amplo, onde as elites dominantes em cada unidade da federação passam a ter uma importância decisiva na política nacional e buscam construir um discurso que justifique seu domínio sobre cada estado, lançando mão, para tanto, da história (...)” (ALBUQUERQUE Jr., 2007, p.63)

Em linhas gerais, uma história feita por intelectuais locais a serviço de elites políticas e oligarquias em disputa pelo poder na República que se constituía.

Conforme aponta ARRUDA (1990), analisando o contexto das produções acadêmicas que marcaram o fim da década de 1980,

No Brasil a temática regional tem permanecido em posição secundária no panorama da literatura acadêmica que se abeberou no **federalismo e na permanência dos poderes locais**, fonte principal das suas inspirações. Simultaneamente, a peculiar formação histórica, cujos traços integradores foram notáveis, se expressa sobremaneira no **pensamento político brasileiro, privilegiador do centralismo sobre o regionalismo**, mesmo quando este se situa no foco de análise. (ARRUDA, 1990, p.17. Grifo nossos)

A autora nos apresenta um movimento dialético que perpassa a constituição da própria História Regional como campo de estudos. Busca-se a legitimação dos poderes locais, mas com a finalidade de fortalecimento do poder central do Estado. É esse movimento que permite a ascensão de oligarquias locais, ao poder durante a República Velha (1889-1930). Ou seja, o que se constitui não é um “Estado-Soberano, formado de uma pluralidade de Estados, no qual o poder do Estado emana dos Estados-membros ligados numa unidade estatal”<sup>8</sup>, mas um Estado no qual o poder central está em disputa por poderes locais. Esse cenário político delineará o que ARRUDA chama de *um federalismo artificial* (1990:32).

Essa História Regional vinculada às demandas de oligarquias e elites locais pelo poder político será revista a partir da década de 1920 com uma nova agenda política, na qual a pauta é a formação do Estado-Nação. Conforme Albuquerque Jr.

Assistimos, na década de 20, à emergência de um novo regionalismo, não mais aquele difuso e provinciano do século XIX, mas um regionalismo que reflete as diferentes formas de se perceber e representar o espaço nas diversas áreas do país. (ALBUQUERQUE JR., 2011, p.52)

Esse *novo regionalismo* serve a uma bandeira nacionalista, implementada pelo Estado Novo (1930-1945), e teve como premissa conhecer as diferenças regionais do país *para superá-las*, conformando a todos sob uma aparente identidade nacional. Para tanto,

---

<sup>8</sup> Definição de Federalismo segundo BRASILEIRO, Ana Maria. O Federalismo cooperativo. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, n.39, julho 1974, p.84. In ARRUDA, 1990:31-32.

O nacionalismo vai acentuar, na década de 20, as práticas que visavam ao conhecimento do país, de suas particularidades regionais. (...) Os regionalismos são sempre pensados como um entrave a esse processo, embora só se acentuem à medida que **a constituição da nação não era um processo neutro, mas um processo politicamente orientado, que significava a hegemonia de uns espaços sobre outros.** (ALBUQUERQUE JR, 2011, p.54. Grifo nosso.)

Esse momento da História Regional é marcado pelo conhecimento das diversas regiões brasileiras, em um desbravamento feito por *especialistas e curiosos*, como aponta Durval de Albuquerque Júnior. Mas o conhecimento da diversidade do Brasil não implicaria, no período, no re-conhecimento da mesma como integrante e contribuinte da identidade nacional. O que se buscava era eleger uma só bandeira – no caso a de uma região – que pudesse definir satisfatoriamente ao pressuposto unificador do Estado Nação. Nesse contexto, os discursos nacionalistas enunciam o Norte – precário, atrasado e desacreditado – em oposição ao Sul como sinônimo do desenvolvimento e do futuro da nação. Esse Sul tem em São Paulo o ícone, em torno do qual se fundará o *regionalismo da superioridade* apropriando-se de outros elementos como a cultura e as dinâmicas sociais para justificativa dessa região enquanto símbolo do progresso brasileiro.

Albuquerque Jr. pauta suas análises no pressuposto foucaultiano, entendendo que as regiões não pré-existem ao discurso. Nesse sentido “o discurso regionalista não é emitido, a partir de uma região objetivamente exterior a si, é na sua própria locução que essa região é encenada, produzida e pressuposta” (2011, p. 34). Com base nessa orientação, o autor vincula esse *novo regionalismo* à chamada *formação discursiva nacional-popular*, gestada por uma “mudança geral na disposição dos saberes” (2011, p.61) a partir da década de 1920.

Assim, novas demandas sociais, políticas e econômicas, vinculadas em especial a um redimensionamento dos espaços, serão o pano de fundo característico dessa nova história regionalista, mais afeita a estabelecer as semelhanças e preponderâncias simbólicas de uma região ícone frente às outras, extrapolando as barreiras do espaço e do tempo.

Diante da crescente pressão para se conhecer a nação, formá-la, integrá-la, os diversos discursos regionais chocam-se, na tentativa de fazer com que os costumes, as crenças, as relações sociais, as práticas sociais de cada região que se institui nesse momento, pudessem representar **o modelo a ser generalizado para o restante do país**, o que significava a generalização de sua hegemonia. (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 61. Grifo nosso)

Desta feita, *discursos regionais* vindos não apenas da história, mas também da arte, da literatura, dos jornais, serão vozes informantes do papel das regiões na constituição da

identidade nacional. Prosseguindo em sua análise, o autor detém-se em especial nos discursos acerca de Nordeste e acerca de São Paulo. Chama atenção em seu texto para a importância do movimento modernista na configuração deste *novo regionalismo*. Destaca obras como *Macunaíma* de Mário de Andrade e *Os Sertões* de Euclides da Cunha como importantes delineadoras do imaginário sobre as regiões brasileiras, e em especial sobre o *atrasado Norte* e sobre a *São Paulo progressista*.

Interessante notar como, nessa compreensão, um Estado pode figurar como região ao lado de uma macrorregião que perde suas particularidades – afinal, o Norte, ou mais especificamente o Nordeste, é formado por um número considerável de estados – e é abarcado no texto como um todo regional da mesma forma que São Paulo. Problematizações que só são possíveis se acompanharmos o autor na ideia de que é o discurso regionalista que institui a região, que não está dada em essência em sua materialidade física.

Essa vertente da História Regional é marcada também pela dialética Região-Estado. O desafio dos *intelectuais regionalistas* dessa primeira metade do século XX foi conhecer as diferenças para superá-la, em nome de um suposto Estado-Nação. Nesse sentido,

A formação discursiva nacional-popular pensava a nação por meio de uma conceituação que a via como homogênea e que buscava a construção de uma identidade, para o Brasil e para os brasileiros, que suprimisse as diferenças, que homogeneizasse estas realidades. Esta conceituação leva, no entanto, a que se revele **a fragmentação do país, a que seus regionalismos explodam e se tornem mais visíveis**. (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 61. Grifo nosso.)

É nesse sentido que, no âmbito de nosso estudo, se estreita o vínculo entre História e identidade nacional, debate que perpassa ainda hoje questões colocadas à historiografia e ao ensino de História<sup>9</sup>.

As duas abordagens da História Regional enunciadas até aqui diferem em especial nos aspectos eleitos: o primeiro concentra-se na questão política enquanto o segundo já abarca questões sociais e culturais, evidentemente em consonância com as prioridades da ciência histórica da época. Mas o que se altera nesse discurso é o reconhecimento da existência de um “outro”, ainda que o esforço seja o de homogeneizá-lo. Os historiadores vinculados a uma abordagem mais tradicional da temática regional receberam o predicado de *localistas*, por concentrarem-se em aspectos – sobretudo políticos e econômicos – de sua região de pertença.

---

<sup>9</sup> Sobre o assunto ver: SIMAN, Lana Mara de Castro *et al.* **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Autêntica, 2001.

Os historiadores e intelectuais do *novo regionalismo* falaram também do seu lugar de origem, mas se aventuraram no conhecimento de outros lugares e de outras identidades, ainda que no intuito de reforçar determinadas características regionais como padrões a serem almejados pelos demais.

O aprofundamento dessas duas abordagens no decorrer do século XX e em especial a partir da década de 1980 coloca em pauta um problema do qual a História sozinha não daria conta: a compreensão das particularizações sócio-culturais no tempo e no espaço, que apesar do grande esforço homogeneizador empreendido pelo Estado Nacional e acirrado pelo período da Ditadura Militar, não foram silenciadas. Nesse contexto, entre os anos 60 e 80, a História Regional se reveste de uma nova roupagem, e os estudos no campo – com a aproximação da Geografia e de outras ciências fronteiriças à história– delinearam novas possibilidades. Sinalizando o crescimento de pesquisas sobre a temática regional a partir da década de 1980, Maria Arminda Arruda aponta que

É curioso que o interesse tenha sido suscitado numa fase de crescente homogeneização cultural capitalista e no momento em que o perfil centralizador do Estado pós-64 estava definido. Os estudos dessa natureza podem derivar seu significado do reconhecimento do remate final no processo de centralização do poder do Estado e da complexidade da sociedade brasileira, que perdera o derradeiro traço inorgânico. (...) No ápice do autoritarismo brasileiro, amalgamaram-se características passadas e presentes, atribuídas à nacionalidade, com determinadas peculiaridades regionais. (ARRUDA, 1990, p. 20-21)

Sobre essas novas demandas, vindas de uma agenda político-social que se altera também em diálogo com as renovações historiográficas e nas ciências fronteiras discutirei no item que se segue.

### *1.1.2 Revisão de conceitos por uma outra História Regional*

Conseguimos até aqui abordar a questão do *regionalismo* e da História Regional sem nos atermos aos conceitos próprios a esse campo de estudo. De agora em diante não há como prosseguir sem discutir como as noções de espaço e região se alteram, alterando também as possibilidades da abordagem regional a partir da década de 1970. Não que essas dimensões estivessem ausentes dos estudos até aqui abordados – estavam lá como recortes pré-determinados pelas conjunturas políticas ou mesmo como um enfoque *naturalista*. No entanto, não eram considerados como parte interferente na narrativa histórica, assim como se



apresentam em uma vertente dos trabalhos sobre História Regional, produzidos a partir da década de 1970.

A coletânea *República* em Migalhas, organizada por Marcos Silva e publicada em 1990, é reveladora do esforço dos pesquisadores em compreender o desafio teórico que se impunha à História Regional naquele momento. Momento no qual o volume de trabalhos na temática aumentava consideravelmente, em decorrência da expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil, cuja grande parte das pesquisas empreendidas “apoiaram-se nas fontes primárias locais e produziram análises de cunho regional” (PESAVENTO in SILVA 1990:67).

Some-se a isso a demanda de regionalização dos currículos posta pelas políticas em Educação na década de 1980 – assunto que retomaremos com mais cuidado no tópico que se segue. Nesse panorama vinha à tona um desafio do qual os historiadores brasileiros não puderam esquivar: o diálogo com a Geografia no esforço de compreender as relações entre Região e História, a partir da revisão de categorias centrais a esses dois conhecimentos: tempo e espaço.

Assim com a História foi marcada por um movimento de renovação teórica<sup>10</sup> a partir da década de 1970 e em especial 1980, a Geografia não passou ilesa pelas discussões então colocadas em pauta, e ambas mantiveram estreito diálogo, também motivado pelas definições políticas que afetaram os currículos escolares inclusive no Ensino Superior. No início do século XX a abordagem positivista da Geografia, que teve como expoente o alemão Ratzel, pautada numa visão naturalista e determinista do meio sobre o homem, cede espaço à denominada Geografia Humana da escola Lablachiana, em referência à Vidal de La Blache. Este Geógrafo já trabalhava desde 1905 junto a historiadores franceses, e influenciou diretamente os trabalhos de Lucien Febvre, *A Terra e a Evolução Humana*, e Ferdinand Braudel, *O Mediterrâneo* (BARROS, 2005). Ambos os historiadores são reconhecidos por seu pioneirismo na primeira e segunda geração da Escola dos Annales<sup>11</sup>, respectivamente. É a

---

<sup>10</sup> Marcado pelas correntes conhecida como Nova História, na França, e História Cultural na Inglaterra, renovando-se objetos de pesquisa e possibilidades de análises. Uma leitura concisa sobre o assunto pode ser consultada em: VAINFAS, Ronaldo. Micro-história. **Os Protagonistas Anônimos da História**. Rio de Janeiro: Campus. 2002.

<sup>11</sup> *Escola dos Annales* foi um movimento historiográfico fundado na França por Lucien Febvre e Marc Bloch no final da década de 1920. Constitui-se um marco pela aproximação entre a História e as demais Ciências Sociais, no intuito de ampliar a dita *visão positivista* da História, até então preponderante. Mais sobre o assunto ver: BARROS, José D'Assunção. **A Escola dos Annales e a crítica ao Historicismo e ao Positivismo**. Revista Territórios & Fronteiras, vol.3, jan/jun 2010, Cuiabá: UFMT, 2010.

partir desse referencial – a escola Lablachina – que irei problematizar as noções de espaço e região e suas implicações para a História Regional.

A teoria de Vidal de La Blache, apesar de pertencer também a uma vertente naturalista, na qual o meio-ambiente se mostrava ainda mais relevante do que as relações dos homens entre si, propõe uma nova abordagem teórica conhecida como *possibilitismo*. Nessa perspectiva a ciência geográfica passa a considerar em suas análises as *respostas que podiam ser colocadas pelos seres humanos diante dos desafios do meio* (BARROS, 2005:102). Foi essa matriz de pensamento que influenciou a obra *O mediterrâneo*, conforme aponta José D’Assunção Barros, na qual

[...] “meio” e “espaço” são noções perfeitamente equivalentes. Oscilando entre a idéia de que o meio determina o homem, e a de que os homens instalam-se no meio natural transformando-o de modo a convertê-lo na principal base de sua vida social, Braudel termina por associar intimamente a ‘civilização’ e a ‘macro-espacialidade’. (BARROSA, 2005, p. 103)

Já em relação ao entendimento de *região*, conforme análise de Rosa Maria Godoy Silveira (in SILVA, 1990)

A Geografia lablachiana produziu de forma elaborada o conceito de região, considerada, então, em dupla acepção: **unidade de análise geográfica** (instrumento teórico de pesquisa) e **forma de os homens organizarem o espaço terrestre** (dado da realidade), cuja identificação e diferenciação seriam realizadas pelo método indutivo. Tendo por matriz a Geografia Física ou, mais precisamente, a Geologia, o conceito foi ampliado descritivamente das bases físicas para as demográficas, incluindo-se o povoamento histórico e para as bases econômicas. (SILVEIRA in SILVA, 1990, p.21. Grifo nosso)

A região passa a ser compreendida como um recorte espacial – o meio – constituído por variáveis outras que não apenas as naturais: condição climática, relevo, vegetação. A presença do homem nesse espaço é considerada assim a partir da ação dele sobre o meio, mas não na perspectiva das relações sociais que nele se estabelecem.

A assim conhecida Geografia Histórica irá orientar os trabalhos das primeira e segunda gerações da *Escola dos Annales* – conforme abordado anteriormente – , nos quais o espaço geográfico passa a ser compreendido como possibilidade de referência das análises historiográficas. Nas palavras de Barros (2005)

A Geo-História introduz a geografia como grade de leitura para a história, e ao trazer o espaço para o primeiro plano e não mais tratá-lo como mero teatro de operações – e sim como o próprio sujeito da História – possibilita o exame da longa duração, esta história quase imóvel que se desenrola sobre uma estrutura onde os elementos climáticos, geológicos, vegetais e animais encontram-se em

um ambiente de equilíbrio dentro do qual se instala o homem. (BARROS, 2005, p.103)

Parece-nos que nessa primeira aproximação dialógica entre a História e a Geografia, a primeira irá reconhecer mais a influência do meio geográfico sobre o seu devir do que o contrário. Em tal medida que o que está posto é a ampliação da noção da ciência histórica proposta por Marc Bloch como a ação do homem no tempo e no espaço. (BARROS, 2005)

É também nesse contexto que a História Local surge como tendência em pesquisas históricas na França durante a década de 1950. Isso porque, a Geografia Lablachiana permitiu

[...] configurar um conceito de Região que logo passaria a ser utilizado pelos Historiadores para estudo de micro-espacos ou espaços localizados, em muitos sentidos dotados de uma homogeneidade bem maior do que os macro-espacos que haviam sido examinados por Braudel. ( BARROS, 2005, p.107)

Por certo o conceito de Região só poderia ser assim compreendido e aplicado tendo em vista a organização política e geográfica da Europa ocidental, onde as fronteiras regionais – entre províncias, condados, *Lands* alemãs ou *bailiwick* francesas – já se encontravam mais ou menos estabelecidas. Essa tendência permitiu um movimento de análise da região como parte do todo. Nessa compreensão,

A História Local – ou História Regional, como passaria a ser chamada com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais. (BARROS, 2005, p.108)

Assim, entre as décadas de 1950 e 1960, um número grande de monografias com recorte *regional* foi elaborado nas tradições da *Escola dos Annales*, sendo que estas “apresentavam previamente uma Introdução Geográfica e depois vinha a História, a organização social, as ações do homem” (BARROS, 2005, p.108), revelando a incorporação dos conceitos geográficos lablachianos às análises históricas.

Este breve histórico permite assinalar que naquele momento a História Regional configura-se sistematicamente como temática e metodologia de pesquisas da História, e toma parte dos debates conceituais também na Geografia, que logo se verá envolta em novas discussões.

A Geografia de Vidal de La Blache aproximou os historiadores dos geógrafos, mas não obteve sucesso no movimento contrário. No entanto, ao esbarrar nos novos questionamentos postos às ciências humanas na segunda metade do século XX, cobrando-se “operacionalidade para entendimento e transformação da realidade” (SILVEIRA in SILVA, 1990), dentre eles

do espaço geográfico e da relação entre as diversas escalas do mesmo, inclusive a nível global, a Geografia não teve como resistir à aproximação com o pensamento histórico em franca efervescência.

Conforme análise de Rosa Maria Godoy Silveira (1990), no livro *República em Migalhas*, desta “cobrança” no que tange à “questão regional”, gera-se duas correntes: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica.

A Geografia Pragmática foi responsável pela formulação de teorias como a das *regiões nodais, lugares centrais, polos de crescimento, ecossistemas* contribuindo para reforçar a idéia de hierarquização dos espaços a partir de categorias pré-concebidas (SILVEIRA in SILVA, 1990. p. 25). Contudo a configuração dos espaços não é problematizada, tampouco sua historicidade, avançando pouco na compreensão da dimensão social da Geografia, demanda então em voga.

Fluindo por uma outra direção temos a corrente da Geografia Crítica, marcada por uma forte politização do conhecimento, e reconhecimento de que o espaço geográfico é também social, ou seja, é constituído por relações entre os homens, que nem sempre são de igualdade. Foi o francês Yves Lacoste que em 1977 marcou essa virada na concepção do conhecimento geográfico, com seu livro *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*<sup>12</sup>. O conhecimento integrado do espaço e das regiões neste constituídas é considerado então uma forma de poder, na medida em que possibilita uma “intervenção articulada em vários lugares”. Nesse sentido o espaço é compreendido pela dialética entre as formas espaciais e os processos sociais, na qual um influencia na constituição do outro. (SILVEIRA in SILVA, 1990, p.27)

A Geografia Crítica aproxima-se da matriz de pensamento conhecida como materialismo histórico e passa a compreender a espacialidade configurada a partir “do modo como os homens se relacionam com a natureza de forma que cada modo de produzir da sociedade produz simultaneamente uma organização peculiar do espaço”, configurando assim distintas regiões (SILVEIRA in SILVA, 1990, p.27). O materialismo histórico influenciará também a historiografia do período, contudo, nas últimas décadas do século XX mostrou-se insuficiente para as problematizações que emergiam, por não considerar outras dimensões simbólicas – como a cultura – no mesmo patamar que a estrutura econômica.

---

<sup>12</sup>Referência completa: LACOSTE, Yves; FRANCA, Maria Cecilia. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Papirus, 1997.

No momento, vale destacar as proposições de Milton Santos no bojo da Geografia Crítica, balizando o conceito de *espaço social*, considerado este recorte como fato social, ou seja, *produto da ação humana*. Nesse sentido o espaço passa a ser compreendido como dotado de historicidade, em relação dialética com o homem e constituído pela relação dialética entre eles (SILVEIRA in SILVA, 1990).

O geógrafo propõe uma discussão cara à História Regional e em especial a este trabalho: o espaço regional é definido de maneira relacional, em escalas.

O espaço total e o espaço local são aspetos de uma única e mesma realidade – a realidade total – à imagem do universal e dos particulares. A sociedade global e o espaço global se transformam através do tempo, num movimento que, embora interessando igualmente as diversas facções da sociedade e do espaço, é o resultado da interação entre sociedade global e espaço global e de suas diversas funções (...) Lugares e áreas, regiões ou subespaço são, pois, áreas funcionais, cuja escala depende dos processos. (SANTOS *apud* Rosa SILVEIRA, in SILVA, 1990, p.31)

Essas diferentes abordagens geográficas lançam luz sobre importantes aspectos conceituais, dentre eles espaço e região. Mas estão longe de clarear a questão. Mesmo porque essas compreensões disputam espaço ainda hoje nas produções acadêmicas e influenciam em especial a História Regional e o ensino de História, de maneiras distintas.

Conforme assinalou Sandra Jatahy Pesavento (in SILVA, 1990) acerca dos trabalhos sobre História Regional produzidos a partir da década de 1970, a par da discussão e ampliação conceitual inaugurada pela Geografia Crítica, muitas pesquisas ainda permaneciam com abordagens próprias da geografia tradicional. Assim, havia trabalhos pautados em “uma análise ‘macro’ com a generalização de um processo ocorrido numa determinada região por todo o país” enquanto outros se restringiam a uma análise *micro* apresentando a História Regional “como encerrada em si mesma” (PESAVENTO in SILVA, 1990, p. 69-70). Sob nomenclaturas distintas continuavam a reproduzir as mesmas análises desconectadas da dinâmica dos processos sociais sobre as regiões que elegiam.

Denominando este tipo de produções como História Regional Tradicional, Pesavento chama a atenção para o caráter ideológico desses trabalhos, que buscavam garantir a hegemonia de determinada região frente a outras. Como exemplo, aborda o discurso regionalista do Rio Grande do Sul, problematizando a construção identitária do gaúcho. O que a análise da autora nos mostra é que os modos de fazer história regional do início do século XX, assim como o novo regionalismo da década de 1920 para o qual Albuquerque Jr. chama atenção,

permaneciam enraizados ainda na década de 1990, momento no qual estava em curso a renovação da própria História assim como da Geografia, como vimos anteriormente. Nesse sentido, a expectativa era que

o entendimento da história regional deveria se situar no meio caminho entre a totalidade mais ampla na qual se insere (o sistema capitalista) e as variáveis regionais específicas, definidas pelas condições objetivas locais. (PESAVENTO in SILVA, 1990, p.69)

Ainda que essa concepção possa ser também questionada na atualidade – tendo em vista que essa abordagem marcadamente marxista foi ampliada por outras possibilidades de compreensão histórica –, no início da década de 1990 ela representava um grande avanço para a apreensão das regiões como escalas de conhecimento, que deveriam ser compreendidas de maneira articulada entre parte e o todo.

Passados 24 anos da publicação do livro *República em Migalhas*, há mudanças e permanências. Uma dessas últimas é a autocrítica dos historiadores que, trabalhando com História Regional, almejam que essa não seja vista como uma versão menor – ou mesmo simplificada da história. Que seja considerada História, e não “apenas” regional, nos dizeres de Albuquerque Jr. (2011).

Por outro lado, há uma ampliação no referencial teórico, assinalando-se a crescente influência da História Cultural em especial da micro-história, que reconhece e busca compreender o local em sua complexidade sócio-histórica por suas *teias de significados* (GERTZ, 1989) particulares. O conceito de região, então revisto e ampliado, passa a contemplar a dimensão histórica e social na redefinição de suas fronteiras, compreendendo *os espaços como construções humanas*, não mais pré-determinados por condições naturais, políticas ou econômicas, separadamente (ALBUQUERQUE, 2007). Além disso, conceitos como o de *lugar e território* – que demandariam outra revisão bibliográfica que foge aos objetivos desse momento – comporão a narrativa histórica, complexificando cada vez mais a compreensão do conceito de *região*

Os estudos atuais que problematizam ou compreendem as regiões como *construções históricas*, apontam a definição das fronteiras do espaço regional como um processo de conflitos e disputas relacionadas a interesses sociais, políticos e econômicos. Disputas que se dão não apenas no plano material, mas também no campo simbólico, utilizando-se de estratégias discursivas no estabelecimento de fronteiras e das identidades regionais, conferindo uma maior fluidez na delimitação social dos *espaços*.

Nesse sentido, conforme propõe José D'Assunção Barros (2005) o *espaço* pode ser compreendido

[...] como lugar que se estabelece na materialidade física, como campo que é gerado através das relações sociais, ou **como realidade que se vê estabelecida imaginariamente em resposta aos dois outros fatores.** (BARROS, 2005, p.97. Grifo nosso)

Sobretudo como essa dialética entre a materialidade física e as relações sociais que nela se estabelecem – definindo o espaço e sendo por ele definidas. E a *região* segundo esse autor pode ser considerada como um recorte nesse espaço, caracterizada “por uma lógica interna que a singulariza” podendo ser “confrontada com contextos mais amplos” (BARROS, 2005, p.98). Definido de uma maneira relacional, o recorte regional configura-se sob critérios bem estabelecidos e justificáveis. Como discutiremos no capítulo seguinte, essa também passa a ser, em linhas gerais, a noção de região que orienta a elaboração dos livros didáticos de história regional, pelo menos desde 2010.

Como construções sociais, históricas e discursivas, as regiões – recorte espacial que sobre o qual a História Regional compõe sua narrativa – são pensadas “como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos”, superando a idéia de que exista uma “homogeneidade, uma identidade presente na natureza” (ALBUQUERQUE JR., 2011, p.35). E um dos vieses pelos quais os enunciados são divulgados e afirmados como verdades – como fronteiras, não é o ensino de História, e nesse caso, potencialmente o de História Regional? Afinal, retomando o próprio Albuquerque,

Nossos territórios existenciais são imagéticos. Eles nos chegam e são subjetivados por meio da educação, dos contratos sociais, dos hábitos, ou seja, da cultura, que nos faz pensar o real como totalizações abstratas. (ALBUQUERQUE JR., 2011, p.38)

Necessário então problematizar como essas idéias de região chegam até nós através da compreensão do lugar da História Regional no saber histórico escolar.

## **1.2 Ensino de História Regional (ista): percursos no saber histórico escolar**

Janaína Amado, na abertura do livro *República em Migalhas*, aponta que o

estudo regional oferece novas óticas de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História [como os

movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural, etc.] a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade. (AMADO in SILVA, 1990, p. 12-13)

O foco da autora não é de fato o ensino de História Regional na educação básica, contudo suas observações, já naquele momento, estão bastante consonantes com as expectativas que se colocam na atualidade para o ensino de História Regional, como veremos adiante. Amado se refere claramente às pesquisas desenvolvidas no universo acadêmico sobre a temática, como discutido item anterior. Mas os debates acadêmicos e escolares não estabelecem, em determinados momentos e em consonância com outros fatores, diálogos e debates?

Tanto é que a preocupação com ensino de História encontra-se presente em alguns artigos da mesma coletânea. Sandra Pesavento, ao problematizar o aumento das pesquisas deste campo nas décadas de 1980/1990, aponta para “a proliferação de livros de caráter didático que versavam sobre a história regional”, em decorrência das políticas de descentralização dos currículos observadas nesse mesmo período (PESAVENTO in SILVA, 1990, p.67). Enquanto Rosa Maria Godoy Silveira reforça a importância da discussão teórico-metodológica sobre o conhecimento em História Regional, em um momento no qual

[...] o discurso oficial dos que dirigem os órgãos da Educação e Cultura desse país vem acentuando, com maior ênfase desde há dez anos, **a necessidade de regionalização dos currículos e de uma ótica de cultura atenta às peculiaridades regionais**. (SILVEIRA in SILVA, 1990, p.17. Grifo da autora)

As observações constantes do livro *República em Migalhas* permitem sinalizar as aproximações entre os historiadores da História Regional e o debate colocado em pauta com relação ao ensino de História. Mas para problematizar essa *aproximação*, e em que medida ela configura um lugar para o regional no saber histórico escolar, a partir dos currículos formais e, dentre eles, dos livros didáticos de História, é necessário primeiro discutir o que compreendemos por *disciplina escolar*.

### *1.2.1 Disciplina Escolar – uma escolha de abordagem*

A década de 1980 foi marcadamente um momento de reflexões e debates pulsantes tanto no campo da História quanto da Educação, fomentando reformas curriculares embasadas por



novas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre as próprias *disciplinas escolares* constantes nos currículos – e quais currículos. É um momento no qual se reconhece a complexidade do universo escolar, instituição de dinâmicas e saberes próprios em diálogo com demandas sociais, políticas e econômicas com as quais lida, não sem conflito. Momento este acentuado pelo contexto de (re)democratização política então vivenciado no Brasil.

Uma das discussões que afloram nesse período e tem sido cara ao campo da História da Educação e também das pesquisas em ensino, é o debate em torno do significado e da constituição das *disciplinas escolares*. Esse é um conceito importante também para esta pesquisa, exigindo assim um posicionamento de nossa parte, para maior clareza nas proposições que seguem.

No artigo *Disciplinas Escolares: História e Pesquisa*, de 2003, Circe Bittencourt faz um levantamento das principais discussões teóricas em torno do referido conceito e da constituição deste como problemática de pesquisa da década de 1980 em diante. Chama a atenção para a crise do modelo tradicional de escola e a emergências de concepções que compreendiam esta para além de um lugar de reprodução do saber, problematizando sua complexidade e cultura. Nesse sentido, também o currículo assume centralidade nas discussões sobre reformulações do sistema de ensino, sendo concebidos em dimensões distintas, como o currículo formal – prescrito por autoridades e agentes externos à escola – e o currículo real, ou seja, o que se efetiva na prática da sala de aula, na dinâmica entre professores e alunos. É mediante essas reflexões que Bittencourt (2003) situa o surgimento da preocupação de estudiosos com o tema *disciplina escolar*, parte constitutiva dos currículos escolares. Irei destacar aqui as proposições de quatro deles, por estarem em diálogo com a perspectiva que orienta essa pesquisa. São eles: Yves Chevallard, André Chervel, Dominique Juliá e Ivor Goodson.

Yves Chevallard, pensando o ensino de matemática no contexto francês, propôs a compreensão do *saber ensinado* como uma transposição didática do *saber erudito*. Nesses termos, o saber científico oriundo de debates e produções acadêmicas passaria por um processo de didatização mediado pela “noosfera, uma esfera de agentes sociais externos – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias” (BITTENCOURT in OLIVEIRA; RANZI. 2003, p.24), que garantiria uma adaptação do mesmo para os padrões escolares, tidos então como simplificados e inferiores, em uma escala de hierarquização do conhecimento.

Na contramão dessa concepção, André Chervel, outro francês, dedica-se ao estudo da História da Gramática francesa, publicando um dos primeiros trabalhos sobre história das disciplinas em 1977<sup>13</sup>. Já em artigo datado de 1986, o autor sistematiza a compreensão das *disciplinas escolares* enquanto conhecimentos dotados de uma economia interna própria – gênese, função e funcionamento –, estreitamente ligada à finalidade que a sociedade lega à própria escola. Essa por sua vez é compreendida pelo autor como uma *instituição especializada*, à qual a família, a sociedade, a religião delegam *tarefas educacionais*, que se alteram conforme demandas do tempo vivido. Compreendida assim,

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura [...]. **As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.** (CHERVEL, 1990, p. 188. Grifo nosso)

André Chervel destaca ainda o *caráter eminentemente criativo* do sistema escolar que, mesmo na confluência de tantas finalidades que lhe são impostas, constitui-se em uma dinâmica própria com criações particulares, como as *disciplinas escolares*. Essas por sua vez não devem ser concebidas como simplificação da *ciência referência*, mas buscando sua história no próprio contexto escolar.

Porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184)

A crítica feita por Chervel em 1990 encontrou ressonância em trabalhos acadêmicos no decorrer desses 25 anos e foi especialmente aprofundada por Dominique Juliá (1995), que se dedicou à compreensão da *cultura escolar* como objeto do conhecimento histórico e ainda à pesquisa sobre as constituição das disciplinas escolares nesse contexto, também em uma perspectiva histórica. Para tanto, Juliá discute três eixos fundamentais da pesquisa sobre as disciplinas escolares, afirmando que

[...] resulta essencial lembrar que toda a história das disciplinas escolares deve, *em um mesmo movimento*, considerar as finalidades óbvias ou implícitas buscadas, os conteúdos de ensino e a apropriação realizada pelos alunos, tal como pode ser medida por meio de seus trabalhos e exercícios. Há uma interação constante entre esses três pólos que concorrem na constituição de uma disciplina e estaríamos incorrendo diretamente em graves erros se quiséssemos ignorar ou negligenciar qualquer um deles. (JULIÁ in LOPES; MACEDO, 2002, p. 51)

---

<sup>13</sup>Chervel, André. **Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français: histoire de la grammaire scolaire**. Vol. 394. Payot, 1977.

Assim, as finalidades e os conteúdos postos como programa disciplinar e as apropriações que professores e alunos – para Juliá em especial esses últimos – fazem deles, são indispensáveis para a compreensão da história e do funcionamento de determinada disciplina escolar. De fato, os programas normativos e os manuais impressos – por se encontrarem mais preservados e serem mais acessíveis – que dizem sobre as finalidades e conteúdos selecionados para o ensino, acabam por gozar de certo privilégio entre os pesquisadores. No entanto, o autor insiste na importância do investimento em pesquisas que considerem esses três eixos de forma relacional, e em especial, na busca de documentos escolares que sustentem pesquisas dessa natureza e ofereçam indícios acerca das apropriações dos alunos e das práticas em sala de aula mesmo em períodos mais distantes.

Na perspectiva de Juliá as disciplinas integram a cultura escolar, influenciando nesta e sendo por ela influenciadas. Nesse contexto, as disciplinas são *solidárias*, pois

Uma disciplina jamais se encontra sozinha na escola. É solidária em princípio, com outras disciplinas [...]. É solidária, também, com a pressão dos exames e concursos que condicionam o funcionamento das classes que os precedem [...]. É solidária, enfim, com toda uma série de dispositivos pedagógicos, sem dúvida menos formais, mas que contribuem para sua eficácia. (JULIÁ in LOPES; MACEDO, 2002, p. 51)

Por fim, gostaria de retomar os debates da década de 1990, a partir do estudioso das teorias curriculares, o inglês Ivor Goodson, que problematiza compreensão de *matéria escolar* a partir de duas correntes de pensamento: a sociológica e a filosófica, que se desenvolveram no final da década de 1960. Mas ele irá se ater à relação entre o *conhecimento escolar* e a *matéria acadêmica*, com destaque para um movimento inverso ao abordado pelos dois autores citados anteriormente. No artigo *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução* (1990), a partir do exemplo da Geografia, Goodson discute como os profissionais da uma *matéria escolar* podem trabalhar por despertar o interesse da comunidade acadêmica a ponto de se tornar um campo de estudos da mesma. E como essa *ascensão* gera interferências *à posteriori* da disciplina acadêmica na matéria escolar. Mediante isso, o autor aponta que

[...] as matérias e as disciplinas escolares estão em constante fluxo. Portanto, o estudo do conhecimento em nossa sociedade deveria ir além de um processo a-histórico de análise filosófica, em direção a uma investigação histórica detalhada dos motivos e das ações por trás da apresentação e da promoção das matérias e disciplinas. (GOODSON, 1990, p.236)

Em artigo de 2007, no qual aborda a constituição das Ciências enquanto disciplina escolar, Goodson chama mais uma vez atenção para o reconhecimento da historicidade na constituição dos currículos, que se concretiza pelas disputas entre os *disciplinas mães* e *as matérias escolares* em um contexto social mais amplo, no qual se estabelece a

[...] relação entre o conhecimento da disciplina escolar que é aceito, tornando-se dessa maneira “tradicional”, e o conhecimento da disciplina que é rejeitado. Essa é a *interface* entre conhecimento escolar e interesse de grupos poderosos da sociedade. As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. (GOODSON, 2007, p. 244)

A concepção de *disciplina escolar* que orienta este trabalho sinaliza para uma compreensão do conceito em interface também com o conhecimento acadêmico. Mas não somente. Por isso não podemos nos ater apenas às proposições de Yves Chevallard, mesmo porque não compartilhamos da idéia de que o *saber ensinado* advém de uma simplificação do *saber erudito*. Por outro lado, os próprios percursos dessa pesquisa nos mostraram que, no caso da História Regional, há convergências entre o que está em debate no meio acadêmico e os desafios que se colocam ao ensino de história, como veremos adiante. Mas também há uma tradicionalidade da temática regional que se afirma no currículo dos anos iniciais no decorrer do século XX, sinalizando certa autonomia com relação ao conhecimento acadêmico. O que nos leva a dialogar com os demais referenciais.

Tomamos a liberdade de seguir compartilhando também das idéias de André Chervel, Dominique Juliá e Ivor Goodson. Os dois primeiros, em especial, por essa tríade disciplina-escola-cultura, que compreende a disciplina como dotada de uma *vulgata*, ou seja, um *corpus* de conceitos, terminologias organizados de maneira mais ou menos semelhantes, com base no qual o ensino e os materiais didáticos são organizados. Por esse prisma, a *vulgata* pode ser compreendida como o paradigma que vigora em determinado momento acerca das finalidades das disciplinas escolares, que formam por fim “um conjunto cultural amplamente original”. (CHERVEL, 1990)

E o último pela historicidade da qual impregna o currículo e a própria noção de matéria escolar. Buscando essa dialética entre o conhecimento científico e a disciplina escolar, no enalço dos conflitos, negociações e relações de poder. Historicidade sem a qual não poderíamos prosseguir para falar da História, enquanto o disciplina escolar.

Conforme sinaliza Circe Bittencourt (2003), os programas curriculares ao lado dos livros didáticos e das obras da ciência referência são principais fontes investigadas na pesquisa sobre disciplina escolar. Sem desconsiderar que essa documentação contém apenas uma parte dos indícios da gênese, função e funcionamento da disciplina escolar, é também por ela que transitamos, no intuito de compreender como a História Regional se configura como um *lugar* no saber histórico escolar.

### 1.2.2 História Regional – um lugar no saber histórico escolar

Na organização atual das disciplinas escolares, a História Regional é compreendida como integrante do saber histórico escolar, sendo trabalhada em paralelo à História do Brasil nos 4º e 5º. ano da Educação Básica. Nas orientações curriculares oficiais<sup>14</sup> a temática é delimitada com clareza, frisando-se a importância de se considerar as dinâmicas entre esse recorte regional com os demais, assim como com o contexto nacional. Mas esta compreensão da História Regional é muito recente se comparada à *tradição* de um ensino que se afirma no contexto escolar no decorrer do século XX.

Apontando os debates acadêmicos em torno da História Regional a partir da década de 1970, Circe Bittencourt (2012) faz a conexão desta *ciência referência* com as nuances do ensino de História no período, destacando

No caso do ensino, sua característica básica tem sido a de produzir uma história nacional, embora, em seu percurso nas escolas, não tenha deixado de lado o estudo do local, das histórias das cidades, dos Estados e regionais. **O estudo da história da província** (depois Estado da Federação) do aluno, como História do Paraná, do Rio Grande do Norte ou do Rio Grande do Sul, **faz parte de uma tradição escolar brasileira, tendo integrado programas escolares antes do surgimento dos fundamentos piagetianos**. A identidade resultante desse sentimento de pertença à terra natal, à província (depois Estado) ou região antecipou a constituição de uma identidade nacional e justificava (ou justifica) plenamente a inserção das histórias dos Estados ou regionais como conteúdo histórico escolar. (BITTENCOURT, 2012, p.162. Grifo nosso.)

Essa *tradição* da presença de temáticas regionais – no caso da História dos estados – nos currículos das escolas brasileiras é assunto que carece de um maior investimento de pesquisa.

---

<sup>14</sup> Em especial aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais, publicados em 1997 e às orientações expressas nos editais do Programa Nacional do Livro Didático, em especial os de 2010 e 2013, aqui também considerados como orientações curriculares para elaboração de livros didáticos.

O que observamos nos trabalhos que abordam a temática do ensino de História Regional são análises pontuais, bem delimitadas no tempo e no espaço. Como exemplo, citamos o trabalho de Sandra Jatahy Pesavento e Nilse Wink Ostermann sobre o ensino de História do Rio Grande do Sul e a dissertação de mestrado de Luiz Cerri<sup>15</sup>, nos quais os autores discutem o ensino de História e a construção de identidades regionais. Nos dois casos, o que sobressai é a denúncia de uma história de caráter regionalista, com fortes vínculos com a identidade regional que se almeja construir e estabelecer no contexto nacional – sendo uma das principais estratégias a exaltação dessa *pertença à terra natal*, como aponta Circe Bittencourt. Há uma lacuna de pesquisas que se debrucem sobre a historicidade da presença e abordagem da temática regional no contexto da disciplina escolar história.

Para delinear este lugar da História Regional nos currículos da Educação Básica, nos limites desta pesquisa, vou dialogar com a trajetória de configuração da própria História como *disciplina escolar*, uma vez que ambas encontram-se vinculadas.

O percurso da História como disciplina escolar no Brasil vem sendo amplamente discutido tanto na perspectiva da História da Educação, quanto do Ensino de História<sup>16</sup>. Um dos livros bastante didáticos nesse sentido é o *História e Ensino de História*, de Thaís Nivia de Lima Fonseca, publicado pela primeira vez em 2003. A autora traça o panorama de constituição da História enquanto disciplina escolar, em especial no contexto político brasileiro dos séculos XIX e XX. Segundo a autora

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. (FONSECA, 2011, p.42)

É na primeira metade do século XIX que aflora o debate sobre os conteúdos e suas finalidades no currículo escolar, pautado na História Universal, Sagrada e Pátria. É nesse momento que se

---

<sup>15</sup> Referências: CERRI, Luís Fernando. **Non ducor, duco. A ideologia da paulistanidade ea escola**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1996; PESAVENTO, S. e OSTERMANN, N. **A História do Rio Grande: a versão, o mito e a proposta de um ensino crítico**. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 1985.

<sup>16</sup> Sobre o assunto ver: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, 13.25/26 (1992): 193-221; \_\_\_\_\_. **O saber histórico na sala de aula**. Editora Contexto, 1998; MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?**. Campinas, 2000. UNICAMP (Tese de Doutorado); NADAI, Elza. "O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas." **Revista Brasileira de História** 13.25/26 (1992): 143-162;

coloca a questão da formação da identidade nacional, problemática constantemente renovada pelos debates em torno do ensino de história. As elites intelectuais do Império

[...] colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira. Não por acaso essa questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História. (2011:46)

A História escolar de então, baseada no conhecimento produzido pelo IHGB e nos padrões curriculares ditados pelo Colégio D. Pedro II, foi acentuadamente política, de caráter monárquico e nacionalista. Para Fonseca (2011), a Proclamação da República em 1889 pouco alterou, em termos curriculares, o ensino de História, sendo os métodos de ensino a preocupação emergente nesse momento. Contudo, vale ressaltar a criação dos Institutos de História e Geografia a nível estadual, acompanhando a tendência federalista de descentralização da nova República Velha. Assim como o IHGB no século XIX foi o responsável pela produção do conhecimento científico histórico a nível nacional, os IHG's estaduais irão elaborar versões regionais para a história nacional, na disputa por um lugar de destaque na narrativa da República. Esse momento é expressivo na produção de uma história regionalista, conforme discuti anteriormente, que acabou por influenciar também a história ensinada nas escolas.

Dois exemplos expressivos e que já foram analisados em diálogo com o ensino de história são os IHG's de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. No primeiro estado, a fundação do Arquivo Público Mineiro, em 1895, e do IHGMG, em 1907, marca um momento importante da produção e circulação do conhecimento histórico sobre Minas Gerais de interesse da nascente República. Como aponta André Coura Rodrigues em sua dissertação de mestrado sobre os manuais didáticos e a circulação do conhecimento histórico em Minas Gerais nos primeiros anos do século XX essas instituições produziam

[...] uma história local evidenciando o predomínio econômico e político do estado de Minas Gerais sobre os demais estados do regime federalista. O evento da Inconfidência Mineira, seus personagens e heróis receberam especial tratamento e divulgação pelos membros do APM e do IHGMG, sendo apresentado simultaneamente como um evento local e com pretensões de alcance para uma história em âmbito nacional. (RODRIGUES, 2009, p.63)

O trecho acima exemplifica bem a idéia da elaboração de uma História Regional como discurso em disputa política por uma versão histórica que confira a esta ou àquela região –

compreendida aqui como o estado de Minas Gerais – preponderância simbólica no discurso da nação. O *regionalismo* institucionalizado pelo discurso do APM e do IHGM influenciou sobremaneira a disciplina escolar, como aponta André Coura Rodrigues em artigo<sup>17</sup> sobre o tema

O programa da disciplina História do curso primário foi bastante influenciado pelas diretrizes anunciadas pelos dois institutos. O ensino público deveria se apropriar dessas idéias e a escola serviria como divulgadora e afirmadora desses valores e dessa versão historiográfica. Assim, o programa para a disciplina História do Brasil, do curso primário, se constituiu a partir dessas referências. De acordo com o Decreto 1947, de 30 de setembro de 1906, a disciplina deveria conter, sobretudo, temas relacionados aos personagens e fatos locais, associados ao evento da República. (RODRIGUES, sem referência)

O autor aponta também para o currículo da Escola Normal, publicado no ano de 1907, no qual constava o Programa de História de Minas Gerais, que deveria ser trabalhado junto aos futuros professores da República. Destacando ainda que o referido programa

[...] segue uma seqüência linear e evolutiva. Inicia-se com a exploração do território pelos aventureiros de outras províncias e por bandeirantes de São Paulo e encerra-se com temas relativos ao movimento republicano no Estado, notadamente a inauguração da nova capital, símbolo da modernidade republicana. (RODRIGUES, 2009:84)

E pela análise dos livros didáticos então utilizados Rodrigues confirmou mais uma vez a proximidade destes com a narrativa histórica produzida, em especial, pelo APMG. Também no Rio Grande do Sul, os chamados *intelectuais orgânicos do republicanismo* por Sandra Jatáhy Pesavento,

[...] se encarregaram de, pouco a pouco, irem construindo uma determinada imagem da história regional na qual a classe dominante fosse a protagonista principal: o gaúcho, '*monarca das coxilhas*', era símbolo das '*virtudes da raça*': bravura, anseios libertários, honradez. O Rio Grande, região mais '*democrática*' e '*branca*' do país bastava-se a si mesma com a sua disciplina partidária republicana e sua diversificada economia. (PESAVENTO in SILVA, 1990, p.75. Grifos da autora.)

Essa versão da história do Rio Grande do Sul pautada nos grandes feitos e nos heróis da Revolta Farroupilha, elevando os particularismos daquela região do Brasil, foi reforçada durante décadas no intuito de construir uma identidade regional gaúcha supostamente superior às demais regiões do Brasil. Silenciando conflitos e disputas, foi a arma discursiva de uma

---

<sup>17</sup> Artigo apresentado em congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação, Eixo: Cultura e Práticas Escolares. Sem demais referências. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Andre%20Coura%20Rodrigues%20-%20Texto.pdf>



estado econômica e estrategicamente relevante, mas mantido à margem da política nacional, mesmo quando Getúlio Vargas – presidente gaúcho – esteve à frente do Estado Novo, entre 1930-1945 (PESAVENTO in SILVA, 1990).

Flavia Eloisa Caimi (2007), em artigo sobre os livros didáticos de História do Rio Grande do Sul, aponta para a permanência dos estereótipos acima citados em obras que circularam nas escolas gaúchas entre 1990 e 2000. Segundo a autora, essa perpetuação de uma visão ufanista acerca da História Regional se deve, dentre outros fatores, ao distanciamento entre as discussões acadêmicas e a produção escolar, considerando por certo as renovações historiográficas na temática, já discutidas acima.

Esse traço regionalista marca tanto a produção do conhecimento histórico quanto o ensino de História no início do século XX, revelando um contexto de disputas políticas, econômicas e sociais na nascente República, cuja organização encontrava-se ainda descentralizada. Era, assim, o momento pela disputa regional por um lugar de maior relevância na História Nacional.

No entanto, a República segue por novos rumos a partir da década de 1930, marcado pela tentativa de centralização política do contexto brasileiro, na qual caberia ao ensino de História mais uma vez a tarefa de construção de uma unidade e identidade nacional. Conforme Thaís Fonseca,

[...] foram as reformas de ensino nas décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais e colocaram o ensino de História no centro das propostas de formação da unidade nacional, consolidando-a, definitivamente como disciplina escolar. (FONSECA, 2011, p.52)

A Reforma Francisco Campos, em 1931, inaugura o controle nacional dos programas curriculares, dentre eles o da disciplina escolar História. Com isso, o Estado retirava

[...] das escolas a autonomia para elaboração dos programas, que passavam a ser de competência exclusiva do Ministério (da Educação e Saúde Pública). **Essa centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e metodologias, em detrimento dos interesses regionais.** (idem. Grifos nossos.)

Com esse abafamento das histórias regionais nos currículos escolares, no decorrer das décadas de 1930 e 1940 a História do Brasil assumiria centralidade no ensino de História, que, norteado pelas políticas nacionais, pautava-se na “ideia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do

patriotismo e da participação consciente” (FONSECA, 2011, p.54). O Estado Novo estabelecia – ao menos em teoria – finalidades claras ao ensino de História, colocando-o a serviço da construção da ordem e da unidade nacional almejada.

Naquele contexto surgem também as primeiras propostas de trabalho com os Estudos Sociais no Brasil, em substituição à História e à Geografia, nos anos iniciais da escolarização. Esse marco sinaliza o momento no qual as temáticas regionais – que perdem seu prestígio nas políticas educacionais do Estado Novo – se reconfiguram, se deslocam e se instauram no currículo das séries iniciais. Conforme Circe Bittencourt,

O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade. (BITTENCOURT, 2011, p.73)

Assim, os debates políticos e pedagógicos das décadas de 1950 e 1960 acabaram por delinear novos contornos dessa História Regional que, já instituída na cultura escolar, demandava um novo lugar, que não interferisse de maneira dissonante no discurso da nação. Assim, embasada pela pedagogia do *método ativo*

[...] surgiu uma proposta de conteúdo cujo princípio de seleção era dos “círculos concêntricos”. Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais – do mais próximo ao mais distante –, e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. (BITTENCOURT, 2011. P. 75-76)

O regional, que até então se referia à noção do recorte administrativo estadual – também passível de problematizações –, é redimensionado em escalas mais locais, em decorrência de uma pedagogia pautada no desenvolvimento cognitivo e gradual, mas também, num movimento que via no fortalecimento de identidades regionais um importante opositor a idéia de nação que se desejava divulgar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (5.692/71), instituída do período da Ditadura Militar (1964-1985), vai estabelecer os Estudos Sociais como disciplina escolar para todo o 1º. Grau – composto pelos oito primeiros anos da escolarização –, substituição ao ensino de História e de Geografia. Conforme Rosa Fátima Souza,

“Em relação aos conteúdos propriamente ditos, sobressai a compreensão da realidade nacional como exigência para o exercício da cidadania. Efetivamente, como mostra Fonseca (2003), os conteúdos de História e

Geografia foram colocados nesse período a serviço da ideologia do regime militar visando a moldar as mentes e os sentimentos dos jovens avivando o patriotismo. Em relação ao conhecimento histórico prevaleceu a concepção factual e cronológica, a ênfase na sucessão dos eventos e na valorização das “grandes personagens”, associando-se os conteúdos da disciplina à construção da nacionalidade”. (SOUZA, 2008, p.287-288)

Novamente o ensino de História é convocado à formação da identidade nacional, divulgando grandes feitos e seus heróis na constituição da memória da nação. Mas o Regime Militar, no esforço de estabelecer a ordem pela conformação social através da escolarização, permitiu também a emergência de novos atores sociais a partir contexto escolar. Ao estender a obrigatoriedade do ensino para oito anos e, de certa forma, democratizar o acesso ao mesmo, deu visibilidade a grupos sociais até então marginalizadas no processo sócio-histórico e cultural brasileiro.

As chamadas camadas populares, compostas por uma heterogeneidade de sujeitos – negros, índios, mulheres – que não se reconhecem nessa suposta identidade nacional, se verão no direito de reivindicarem também o conhecimento e a representação de suas histórias. O modelo e a ideologia escolar em voga desde a Proclamação da República, não lhes bastava. Não lhes representava. Assim, apesar da crença numa “sociedade aberta, não só tolerante, mas assimiladora das diferenças culturais” (SIMAN, 1999:249) que nos foi ensinada e reforçada durante décadas, algumas vozes começam a apontar para uma identidade nacional bastante dissonante. Composta por um sem número de retalhos, ainda por serem tecidos, em uma outra costura da narrativa histórica e sócio-cultural.

Assim, novos desafios se impõem ao ensino de História, fazendo da década de 1980 um momento de importantes debates e revisões em torno do conhecimento científico e da organização da disciplina escolar, num contexto mais amplo de reformas políticas e educacionais. O processo de (re)democratização abriu espaço para a retomada da regionalização dos currículos, num debate que colocava novamente em pauta as especificidades locais, e a importância da compreensão das mesmas para apreensão desse todo maior que representa o Brasil. Nesse momento, os estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e o município do Rio de Janeiro foram pioneiros em novas políticas curriculares, que propunham também outra abordagem do conhecimento histórico a ser ensinado aos alunos. No caso do estado de São Paulo

Como as propostas surgidas em outras partes do país, ela propunha um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo

seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História. (FONSECA, 2011, p.60)

Pautado numa abordagem temática da História, o currículo de São Paulo buscou romper com a tradicional organização quadripartite da história, herança francesa da qual até hoje sentimos os reflexos. Já o programa de Minas Gerais

[...] foi apresentado como a realização do desejo de uma História ‘...mais crítica, dinâmica, participativa, acabando, assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heróica’. (FONSECA, 2011, p.62)

Essas duas propostas são exemplos da descentralização curricular observada na década de 1980, que enseja também a retomada de histórias regionais na construção do saber histórico escolar, conforme apontamentos de Sandra Pesavento e Rosa Maria Silveira (in SILVA, 1990), destacados no início desse texto. Essas propostas estarão no cerne das reformulações no ensino de História regulamentadas pela LDB 9394/95, promulgada em 1996, assim como dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Geografia, publicados em 1997. E num movimento intenso de reformulação de políticas públicas em Educação, esses currículos orientarão também a reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático, refletindo na elaboração dos livros das diferentes disciplinas e níveis de escolarização, dentre eles os livros de História Regional, como veremos a seguir.

## Capítulo 2

### **Livros Didáticos de História Regional: entre prescrições, currículos e avaliações**

*Sei, um pouco, seus facies, a natureza física – muros montes e ultramontes, vales escorregados, os andantes belos rios, as linhas de cumeeiras, a aeroplanície ou cimos profundamente altos, azuis que já estão nos sonhos – a teoria dessa paisagem. [...] Saberei que é muito Brasil, em ponto de dentro, Brasil conteúdo, a raiz do assunto. Soubesse-a mais.*  
(Guimarães Rosa)

A perspectiva de análise aqui eleita, compreende os livros didáticos de História Regional como aportes programáticos, tradutores e mediadores do saber histórico escolar, sem desconsiderar sua vinculação ao acúmulo advindo das práticas docentes em história, em especial às experiências de professores da Educação Básica, dada a tradicionalidade da temática nos currículos dos anos iniciais.

O que as políticas públicas, e em especial o Programa Nacional do Livro Didático, inauguram no tocante aos livros regionais em particular é o esforço de que as abordagens por eles mediadas não sejam elaboradas com um viés regionalista, que desconsidere o movimento relacional entre as histórias regionais e entre o regional e o nacional, indicando assim novos desafios para autores e editoras na elaboração desses materiais.

Nesse capítulo, problematizo a presença dos livros didáticos de História Regional no PNLD, a partir da compreensão de que estes se legitimam pela tradição, pelas demandas sociais e pelo vínculo com as finalidades do ensino de História nas séries iniciais, conforme estabelecido pelos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e mais recentemente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013).

#### **2.1. Livros Didáticos: esse objeto**

##### *2.1.1 Livros Didáticos: ainda sobre as possibilidades e limites de pesquisa*

O pesquisador Kazumi Munakata (2012) realizou um levantamento acerca da configuração do livro didático como objeto de pesquisa – ou ainda como um *corpus documental* de pesquisa – no decorrer das últimas décadas. Esse campo de estudos cresceu consideravelmente entre o final do século XX e início do século XXI, tanto no Brasil como em outros países, e especial,

na Europa. Se os trabalhos acadêmicos no Brasil que abordavam o livro didático entre as décadas de 1970 e 1980 limitavam-se a cerca de 50 publicações, a primeira década do século XXI registrou cerca de 800 pesquisas relacionadas à temática, um considerável *boom* acadêmico, que tem suas razões de ser.

Alain Choppin (2002) em seu artigo *O historiador e o livro escolar*, observando a realidade europeia, sinaliza a *negligência* por parte dos historiadores europeus até a década de 1980, em reconhecer nos *manuais didáticos* fontes valiosas de pesquisa. Para Choppin, esse desinteresse encontrava-se vinculado a aspectos como: familiaridade com livro escolar que, por sua presença no cotidiano dos sujeitos, não despertava estranhamentos instigadores de pesquisas; por serem “mercadorias perecíveis e objetos de consumo pedagógico”, sujeitas a uma ordem externa que determina sua vida útil – e a dos conteúdos por ele veiculados; e por fim pelo volume de exemplares produzidos em decorrência da democratização do ensino, no caso, da França. (CHOPPIN, 2002).

Outro ponto que o autor destaca para justificar o desprestígio dos manuais como tema de pesquisa na França e em outros países da Europa, foi a concepção do livro didático, em especial no caso da História, como *vetor ideológico e cultural*. Por esse motivo, as primeiras pesquisas sobre o tema, na década de 1960, no bojo das discussões do Pós-Guerra e da Guerra Fria, concentravam-se em denunciar o caráter político e ideológico dos manuais didáticos de História, compreendidos como principais veículos difusores de uma memória social nos ditames do Estado, sem avançar muito nos vieses da elaboração, produção, destinação e uso desses materiais.

A década de 1970 é marcada pela ampliação das discussões em torno dos livros didáticos, que se tornam objetos privilegiados sobretudo dos historiadores da educação. Para Choppin, essa mudança de *status* deve-se ao crescente interesse dos historiadores em questões educativas, às produções sobre a *história do livro*, e por fim ao desenvolvimento de tecnologias que potencializaram o tratamento de dados de pesquisa (CHOPPIN, 2002).

No Brasil, conforme aponta Munakata (2010) foi a tese de Circe Bittencourt<sup>18</sup>, defendida em 1993, que impulsionou o investimento de mais pesquisadores nesse campo de estudos. A

---

<sup>18</sup> A tese “*Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*” defendida por Circe Bittencourt em 1993, foi publicada como livro em 2008 - após algumas adaptações. Referência: BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar: 1810-1910*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

partir das discussões teóricas então em voga<sup>19</sup>, a autora delinea a complexidade e multiplicidade das abordagens possíveis sobre os livros didáticos.

Como já visto em Choppin (2002), e registrado por Munakata (2012) “essa expansão de pesquisas sobre o livro didático não foi apenas um fenômeno brasileiro, mas tendência internacional” (MUNAKATA, 2012, p.182), resultante do reconhecimento dos livros didáticos em suas múltiplas dimensões constitutivas, quais sejam: como objeto de políticas pública, submetidos à lógica de mercado que regem as produções editoriais; como um “dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar”, integrante das dinâmicas e práticas que compõem esse universo singular e, em especial, como um “suporte de disciplinas escolares”, um currículo prescrito sobre o qual incidem as práticas, as escolhas e concepções dos sujeitos que deles se utilizam (MUNAKATA, 2012).

Assim, o livro didático em sua materialidade configura-se em um *objeto cultural* sobre o qual incidem: as determinações de políticas públicas; uma lógica de mercado editorial, marcadamente capitalista; pressões culturais advindas de agendas sociais, das demandas de professores e alunos, e da própria ciência referência, materializadas no discurso de seus múltiplos autores (PALHARES, 2012). Assinala-se assim *a complexidade do manual escolar como produto cultural e editorial* (CHOPPIN, 2002:23). Elaborado na tensão criativa dessas forças externas, o livro didático está voltado para um público e um contexto específicos: alunos e professores no universo escolar. Nesse sentido, encontra-se sujeito a diferentes apropriações, que potencializam ou não seu papel de componente da disciplina escolar. Papel que muda também com relação à disciplina escolar para o qual o livro didático é elaborado, e da qual participa como componente ainda privilegiado na elaboração dos saberes escolares.

Contudo, apesar do esforço em considerar o livro didático em suas múltiplas dimensões, há que se fazer escolhas, e reconhecer as limitações advindas delas e do nosso potencial de análise, pois como aponta Alain Choppin (2002)

O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente desapercibidas aos olhos dos contemporâneos. É

---

<sup>19</sup> Esses novos olhares só foram – e ainda são – possíveis devido ao diálogo com a renovação temática endossada pelos estudos em parte discutidos anteriormente, como dos autores André Chervel (1990) e sua contribuição à História e constituição das disciplinas escolares; Ivor Goodson (1995) e seus estudos sobre o currículo; o próprio Alain Choppin (2002 e 2004), que discute com profundidade as questões dos manuais didáticos, fundamentando as análises aqui propostas; e ainda Roger Chartier (1990), com a discussão dos importantes conceitos de representação e da materialidade dos livros. Esses referenciais foram desdobrados, discutidos e aprofundados por estudos no decorrer das décadas seguintes fundamentando e ampliando as novas abordagens acerca dos livros didáticos.

fascinante – até mesmo inquietante – constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento da nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade [...] nos instiga a ali pesquisá-lo. (CHOPPIN, 2002, p.13-14)

Inevitável assim, conforme assinala CHOPPIN (2002), que o olhar do pesquisador se detenha em uma ou outra faceta com a qual mais se afinize e a partir da qual olha para o livro didático.

Ademais, é importante reconhecer que, “seja qual for a importância que concedermos aos manuais, eles não constituem uma fonte isolada” (CHOPPIN, 2002:14). Eles dialogam com outros documentos curriculares, com políticas públicas e submetido à dinâmica própria do universo escolar – que por sua complexidade, pode, no limite, subverter a ordem do livro didático – e é preciso ter ciência disso<sup>20</sup>.

Mediante esse breve panorama das problematizações e compreensões possíveis acerca do livro didático, podemos assinalar que este objeto, eleito e legitimado pela pesquisa educacional no final do século XX, configura-se ainda na atualidade em escolha privilegiada, principalmente se compreendido em interlocução com outros campos – esforço empreendido por esta pesquisa, que seguimos desdobrando.

### *2.1.2 Livros Didáticos de História – entre funções e lugares*

Em se tratando de pesquisas no campo do ensino de História, o mapeamento realizado por Selva Guimarães e Ricardo Carvalho, em 2010, apontou o livro didático como o terceiro objeto/tema de pesquisa mais eleito no campo, precedido apenas pelo Currículo e a Formação de Professores. As renovações na perspectiva de abordagem do conhecimento em Ciências Humanas, pulsantes nas décadas de 1970 e 1980, contribuíram para que o livro didático de História ganhasse espaço na arena das pesquisas acadêmicas, complexificando cada vez mais sua abordagem.

---

<sup>20</sup> Nesse sentido, os usos e apropriações dos livros didáticos, tema que tem ganhado destaque nas pesquisas sobre ensino de história<sup>20</sup>, são de sobremaneira importantes para compreender o lugar deste no currículo real, na prática do cotidiano escolar. Essa lacuna fez-se sentir nas reflexões aqui propostas, uma vez que o *corpus documental* dessa pesquisa foram os livros didáticos e as políticas públicas e currículos que os orientam. Sobre o assunto, sugerimos consultar: FRANCO, Alécia Pádua. **Apropriação docente dos livros didáticos de história das séries iniciais do ensino**. Campinas, São Paulo: 2009. UNICAMP, Tese de Doutorado. MUNAKATA, Kazumi. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.



Como aponta Tânia de Luca<sup>21</sup>, com a expansão do ensino no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, e a necessidade de se formar em curto espaço de tempo um grande número de professores, o livro didático “assumiu lugar central na prática pedagógica, estruturando e ordenando o ensino das disciplinas escolares” (LUCA, s/d, p.5). Um lugar que foi intensamente criticado, em especial a partir da redemocratização política na década de 1980, quando os materiais didáticos de Estudos Sociais elaborados durante o período militar tornam-se alvo de denúncias e debates, sobretudo em torno de seu caráter ideológico e sobre a generalização do conhecimento histórico por eles apresentado.

A partir da década de 1990 o *lugar* ocupado pelo livro didático de História, nos currículos prescritos e reais, passa a ser problematizado por outros vieses, e como assinala Circe Bittencourt (2011)

Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira. (BITTENCOURT, 2011, p.304)

Naquele momento, abre-se um significativo leque para as discussões sobre o livro didático de história, que abordam, em paralelo aos aspectos formais – ou seja aos elementos que se referem à sua materialidade –, as singularidades deste objeto como *suporte de seleções culturais*, entendendo o conteúdo por ele veiculado como um *currículo semi-elaborado* a sistematizar e legitimar narrativas históricas permeadas por intencionalidades, conflitos e interesses das mais diversas matizes – políticas, sociais, econômicas, culturais (LUCA e MIRANDA, 2004). Nessa perspectiva torna-se visível o elo entre o livro didático e a elaboração do conhecimento histórico escolar. Conforme Bittencourt

A importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editoras têm sempre, na elaboração dos livros, o desafio de criar esses vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. (BITTENCOURT, 2011, p.313)

Compreendido dessa maneira, o livro didático figura como um *depositário* do conhecimento histórico, elaborado para ser manuseado e explorado como um referencial do *conteúdo explícito* da disciplina escolar, como principal mediador da prática escolar. Traduz, sistematiza e media a *vulgata*, através da qual é possível sinalizar as finalidades colocadas à

---

<sup>21</sup> *Texto Complementar “O debate em torno dos livros didáticos de História”*, publicado em versão online pela Universidade Estadual Paulista, sem data. Disponível em <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46193>

disciplina escolar em um determinado momento – histórico, político e sócio-cultural (CHERVEL, 1990). Essa *vulgata* orienta também as concepções pedagógicas acerca de como o conhecimento histórico deve ser abordado no processo de ensino-aprendizagem. (CHOPPIN, 2004:553). Para além de selecionar e organizar o conteúdo explícito, o livro inclui *métodos de aprendizagem da disciplina* (BITTENCOURT, 2011:315), revelados de forma mais direta nos exercícios propostos e no Manual do Professor, este último também portador de uma história específica na trajetória do livro didático no Brasil.

Mas o conhecimento histórico escolar não é unísono, tampouco imparcial. Em suas entrelinhas, de tal maneira emaranhadas e materializadas no livro didático, perpassam conflitos, disputas, silenciamentos e discursos em torno das memórias eleitas como ensináveis e desejáveis, em cada período e sociedade. O livro didático de História, como bem assinalou Pierre Nora (1993), é também *lugar de memória*, e não só de história. Nele são selecionados e cristalizados *acontecimentos fundadores e acontecimentos-espetáculo* – também *lugares de memória* –, no qual se pauta a narrativa histórica na construção de uma memória do que vale lembrar sob apreciação de cada contexto. Há então um duplo movimento de cristalização da memória pelos livros didáticos, na medida em que ele pode ser concebido como um *lugar de memória* que seleciona e legitima outros *lugares de memória* no espaço social. Para NORA (1993)

Na mistura, é a memória que dita e a história que escreve. É por isso que dois domínios merecem que nos detenhamos, os acontecimentos e os livros de história porque, não sendo mixtos [sic!] de memória e história, mas os instrumentos, por excelência, da memória em história, permitem delimitar nitidamente o domínio. Toda grande obra histórica e o próprio gênero histórico não são uma forma de lugar de memória? Todo grande acontecimento e a própria noção de acontecimento não são, por definição, lugares de memória? (NORA, 1993, p.24)

NORA reforça ainda que somente livros nos quais esteja fundado um *remanejamento de memória* e aqueles tomados como *breviários pedagógicos* podem ser considerados *lugares de memória*. Nesta última categoria enquadram-se os livros didáticos de história, pela seleção de memória que empreende, no intuito de mediação da aprendizagem histórica, sendo ainda na atualidade um dos mais importantes vetores de divulgação deste.

Nesse sentido, há uma discussão em pauta na atualidade, porém ainda pouco aprofundada no ensino de História, acerca do papel do livro didático como instrumento de divulgação do conhecimento histórico na perspectiva da História Pública. Campo de estudos já solidificado em países como Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha, a História Pública no Brasil

vincula-se em especial ao reclame de movimentos sociais pelo acesso a documentos históricos – como no caso da abertura dos arquivos do regime militar ou mesmo de arquivos pessoais, que passaram a ser reconhecidos como fontes históricas importantes e passíveis de problematização –, e vincula-se ainda à noção de publicação do conhecimento histórico e à proliferação vivenciada nesse século XXI da instituição desses *lugares de memória* (ALBIERI in ALMEIDA; ROVAI, 2011). A noção de História Pública reconhece e se preocupa com a circulação do conhecimento histórico pelos diversos setores da sociedade, atentando para as diferentes formas de apropriação do mesmo, e sua influência na formação da consciência histórica.

Sobre a relação entre História Pública e ensino de História, Sara Albieri aponta que parte da preocupação da seleção de conteúdos

[...] é transferida para a produção do livro didático. Essa é uma forma de publicação histórica extremamente importante e influente, já que o estabelecimento de um conteúdo curricular e sua expressão no texto didático acabam por balizar a educação histórica básica, aquela que será decisiva na constituição da concepção de história mais disseminada numa cultura. (ALBIERI in ALMEIDA; ROVAI, 2011: 20)

O livro didático nessa perspectiva coloca-se como um instrumento de divulgação científica da ciência Histórica, o que também pode ser problematizado, uma vez que, como temos discutido, a elaboração do livro é processo que transcende a *transposição didática*, e nesse sentido, o livro não se constitui apenas como um meio de divulgação do conhecimento histórico elaborado na academia, mas reelabora esse conhecimento de maneira criativa, em diálogo com dinâmicas próprias ao universo escolar e à História enquanto disciplina escolar (CHERVEL, 1990). Ainda assim, a relevância da compreensão acerca do livro didático que a História Pública permite reside na confirmação de que estes “representam uma das formas mais poderosas de publicação da História. Eles são responsáveis pela ideia de História que impregna o sendo comum de uma cultura e de um povo” (ALBIERI in ALMEIDA; ROVAI, 2011, p.21). São apropriados sob essa ótica como instrumentos de divulgação do saber no território intermediário entre uma cultura especializada e a cultura comum.

Advogando a favor das múltiplas formas de publicização do conhecimento histórico, ALBIERE ressalta que

[...] produzir ficção ou divulgação científica, assim como elaborar livros didáticos, exige muito empenho, porque não é fácil dizer de modo simples o essencial; o processo de publicação envolve decisões cruciais de seleção e reescrita na massa de informação e de interpretação acadêmica disponível.

Quando bem feito, não se trata de um trabalho de “recorte-e-cole” visando a produção em massa, mas de uma tarefa que exige engenho e arte. (ALBIERI in ALMEIDA; ROVAI, 2011: 25)

E em um processo que é criativo e sob o qual atuam múltiplas forças e atores, desde o momento de sua elaboração, edição, seleção e uso. Assim, o livro didático de história, para além de *lugar de memória*, pode ser considerado um instrumento de divulgação do conhecimento histórico na sociedade, orientando perspectivas de apreensão e de provocação dessa mesma memória. Conforme Choppin (2002)

Aqui, sem dúvida, está a especificidade do objeto manual. Um manual não é um livro que lemos, mas um instrumento que usamos. A complexidade do manual – e por conseqüência de sua análise – vem do fato de que ele assume funções múltiplas [...] junto aos diversos destinatários [...] cujas expectativas variam segundo os momentos [...]. (CHOPPIN, 2002: 22)

Essas funções múltiplas inscrevem-se nas funções essenciais do livro didático de História, conforme proposto pelo autor: função referencial – relativa à interpretação que os livros didáticos fazem dos programas oficiais de ensino; função instrumental – que abarca a dimensão do livro enquanto mediador pedagógico; função ideológica cultural – considerada por Choppin uma das dimensões mais antigas e tradicionais, diz do papel simbólico do livro didático enquanto instrumento político na formação identitária da nação, seja por mecanismos explícitos ou implícitos; e, por fim, função documental – uma das mais recentes, que compreende o livro didático como *conjunto de documentos*, que, se devidamente explorados, podem contribuir para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos (CHOPIN, 2004:553). Mesmo que se eleja uma ou outra função como centro de análise, as pesquisas sobre livro didático não devem desconsiderar que no limite o manual é constituído pelo jogo entre essas funções.

Na dinâmica de todas essas funções e concepções, e em especial no diálogo com sua *função referencial e ideológica cultural*, o livro didático de História configura-se como um importante mediador do conhecimento histórico escolar, que divulga e elabora saberes e representações em diálogo com a sociedade na qual se insere.

Seu processo de elaboração é influenciado também e de forma incisiva por regulamentações que, ainda que se digam descentralizadas, são pautadas em políticas curriculares nacionais, dentre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e em especial o Programa Nacional do Livro Didático. Como

essas orientações curriculares influenciam em especial os livros regionais de História, é o tema das discussões que seguem.

## **2.2 Livros Didáticos de História Regional: presença em qual lugar?**

Encontramos registros sobre os livros didáticos de História Regional – sob essa denominação – no Programa Nacional do Livro Didático pelo menos desde 2000, donde reforça a presença desta temática também no currículo das séries iniciais. No entanto, é a partir de 2004 que a presença deste material ganha contornos mais singulares.

A análise dos documentos gerados pelo PNLDs 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016 revela como essa presença vai sendo delineada e consolidada a partir de orientações e critérios cada vez mais específicos, apontando para uma temática tradicional que se empodera através de demandas sociais do tempo presente.

Por isso, buscamos nesse item compreender a quais demandas – em termos curriculares – se vincula a permanência da História Regional no currículo da Educação Básica, materializada pelos livros didáticos regionais. Para tanto, analisamos em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (1<sup>a.</sup> à 4<sup>a.</sup> série) e os Editais e Guias dos PNLDs acima listados, atentando também para as Diretrizes Curriculares Nacionais, documento que mais recentemente orienta as políticas públicas em Educação.

### *2.2.1 Uma questão de currículo*

Como discutido no capítulo anterior, no decorrer das décadas de 1980 e 1990 – período pós Ditadura Militar no Brasil, conhecido pelos debates em torno da redemocratização política no país –, também a Educação ocupou posição central nas discussões e reformas políticas, no bojo de renovações conceituais advindas do campo das ciências humanas. É nesse contexto que a mobilização de profissionais – professores e pesquisadores – dos campos de História e Geografia garante o retorno dessas disciplinas de forma independente ao currículo do Ensino Fundamental, desde suas séries iniciais. Retirava-se assim, ao menos do currículo formal, a disciplina Estudos Sociais, instituída pela LDB 5692/71.

Contudo, apesar da divisão instituída, aponta Sandra Oliveira em 2003, que

Indagações não foram respondidas: como foi (se foi) incorporada pelo professor generalista (que trabalha com todas as áreas do conhecimento) no cotidiano escolar, a mudança de Estudos Sociais em História e Geografia? Essa mudança ocorreu efetivamente na prática pedagógica? O que modificou (se modificou) para os alunos? A dificuldade em se trabalhar com os *Estudos Sociais* está sendo superada pela divisão proposta? O professor generalista compreende as áreas em suas especificidades? Como será realizada a tão propagada articulação entre os conteúdos? (OLIVEIRA, 2003:260)

Passados mais de dez anos dos questionamentos levantados pela autora e quase vinte do retorno da História e da Geografia aos currículos oficiais, as discussões acerca do ensino de História nas séries iniciais se intensificam, revelando as peculiaridades de um campo que é híbrido. No mesmo artigo, Sandra Oliveira registra que

A pesquisa sobre o assunto transita por três áreas distintas: História, Pedagogia e a Psicologia. Os loucos que se aventuram são desprezados enquanto pesquisadores, principalmente, por historiadores e pedagogos. Quando historiadores são questionados em sua competência pelos pedagogos (visto que as licenciaturas em história não habilitam para o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental). Caso sejam pedagogos, as pedras são lançadas por historiadores (visto que a graduação em Pedagogia não aborda questões consideradas fundamentais para os historiadores). (OLIVEIRA, 2003, p.264)

É fato que o espaço de diálogo entre esses dois saberes acadêmicos – Pedagogia e História – tem aumentado, muito em decorrência da configuração do Ensino de História enquanto campo de pesquisas, aproximando pesquisadores e professores em encontros, seminários acadêmicos, cursos de formação, atividades de pesquisa e extensão. A esse respeito vale destacar os eventos bianuais “Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História” e o “Perspectivas do Ensino de História” como oportunidades formativas para apresentação de trabalhos e debates em torno desse saber escolar nos diversos estágios de formação.

Enquanto os pesquisadores do ensino de História debruçam-se sobre a problemática do ensino-aprendizagem nas séries iniciais, voltando-se à compreensão de conceitos fundamentais ao saber histórico – como tempo, espaço, memória<sup>22</sup> –, muitos professores generalistas, em diálogo com outros saberes de sua prática, formação e experiência de vida, vivenciam o conflito entre currículo e prioridades no ensino de competências colocadas para o 1º. e 2º. ciclos da Educação Básica. Nesse contexto, a preocupação com a Alfabetização e o Letramento acaba priorizando algumas disciplinas e reduzindo o currículo de outras, como a

---

<sup>22</sup> Sobre o assunto, ver: SIMAN, Lana Mara de Castro. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. **XX Simpósio Nacional da Anpuh, Florianópolis**, p. 598-605, 1999. \_\_\_\_\_. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. **Quanto tempo o tempo tem**, p. 109-143, 2003.

História e a Geografia. Estas por sua vez são disciplinas que esbarram também na formação desses professores, que nem sempre os habilita as trabalhar com conceitos e dinâmicas que lhe são próprios.

Conforme aponta Sandra Oliveira em sua pesquisa de doutorado, além do ensino de História ocupar uma “posição secundária [...] na divisão do tempo e do espaço escolar” (OLIVEIRA, 2003:267) os professores das séries iniciais não apresentavam clareza quanto aos objetivos do trabalho com a disciplina, o que, conforme sua pesquisa, acabava por interferir nos usos dos livros didáticos de História nos anos iniciais e na construção do saber histórico escolar construído junto aos alunos. Assim, ainda que o foco desta pesquisa não recaia sobre a prática em sala de aula nas séries iniciais, não há como desconsiderar as dinâmicas próprias a esse universo complexo do ensino de História nas séries iniciais, para o qual em última instância o livro didático de História Regional é elaborado. Um contexto no qual o conhecimento histórico escolar é mediado e representado de forma preponderante pelo livro didático, sendo que suas especificidades são por vezes diluídas frente a demandas mais urgentes postas para os anos iniciais da Educação Básica, mas também pela forma como os professores generalistas fazem uso desses materiais.

Por certo, o currículo de História das séries iniciais também reflete debates e discussões em torno do ensino de História, que marcaram a década de 1990. Conforme aponta Sônia Miranda (2004), ancorada em Maria Carolina Galzerani (1998)

A partir dos anos 90, tem se observado, no campo das discussões a respeito da História ensinada, uma grande ênfase nos movimentos de revitalização e valorização da memória e das histórias locais graças à vitalidade dos estudos da chamada História Cultural. **Os atos de rememoração no espaço escolar, feitos por meio de documentos e fontes da história local, passaram a ser entendidos como uma possibilidade de estímulo à criação de reflexões e revisão de sensibilidades**, ao compartilhamento de conhecimentos produzidos de modo a resgatar o sentido da diversidade, obscurecido pela homogeneização promovida nos espaços educativos, e a construir memórias múltiplas, estilhaçadas pela modernidade capitalista. (MIRANDA, 2004, p.52. Grifo nosso.)

O que esse trecho permite sinalizar é a reapropriação de um conhecimento que, desde a década de 1960 – como discutido do item 2 do capítulo 1 – havia se ancorado nas séries iniciais. Em especial das temáticas locais, às quais os professores generalistas recorriam e ainda recorrem – por questões metodológicas e também por certa familiaridade por parte deles e dos alunos – em suas aulas de Estudos Sociais e, no final da década de 1990, de História.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais essas temáticas são reorganizadas e revistas, sobretudo em relação às finalidades do ensino de História nas séries iniciais.

Nesse sentido, afastando-se da idéia de uma identidade nacional uníssona e colocando em pauta a necessidade de se compreender como diversas as identidades que constituem o Brasil, os PCNs para o Ensino de História e Geografia – 1º. e 2º. Ciclos do Ensino Fundamental – publicados pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 1997, apontam como um dos objetivos mais relevantes dos ensino de História

[...] o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. (BRASIL, 1997:26)

Sendo primordial “situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo”. (BRASIL, 1997:26).

Pautado nessas premissas, define-se a “História Local e do Cotidiano” como eixo temático para organização de conteúdos do 1º. Ciclo – 1º. e 2º ano. Ainda muito vinculado à proposta pedagógica dos círculos concêntricos, esse currículo prioriza o trabalho com temáticas do universo imediato no qual o aluno se encontra inserido – a família, a escola, o bairro –, partindo de sua localidade para construção do saber histórico escolar, no intuito de possibilitar que aos alunos ao término dessa etapa

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e espaço
- Reconhecer a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual. (BRASIL, 1997:44)

O que está posto aqui como desafio é o reconhecimento de que o *Local* no qual o aluno está inserido é também histórico, sendo alterado pelas ações dos que nele convivem. Importante destacar aqui que, se o *local* pode – e deve – ser compreendido numa escala relacional – a rua é um recorte local no bairro, o bairro na cidade, a cidade no estado –, na proposta curricular do 1º. Ciclo, o *local* faz referência ao entorno do aluno, os lugares pelo qual ele transita e dos quais ele pode falar com pertencimento, mas ainda sem conceber essa perspectiva relacional.



Trabalhos de pesquisa e extensão<sup>23</sup> tem discutido e experimentado, à luz de referenciais teóricos da *Micro-história*, a potencialidade do trabalho com a História Local no ensino de História. Como assinala Sônia Nikitiuk (2007)

Trabalhar com o local no campo curricular propõe uma outra maneira de pensar o currículo, pois o conhecimento historicizado a partir de uma realidade identitária é pleno de diferentes olhares, de subjetividades, de teias que se entrecruzam num movimento não linear. (NIKITIUK in OLIVEIRA; STAMATTO, 2007:202)

Há que se problematizar, contudo, como se materializam essas possibilidades – que são muitas e legítimas – do trabalho com História Local, já que os professores das séries iniciais, envolvidos com tantas outras demandas, por vezes carecem do aprofundamento acerca de conceitos históricos que rompam com tradições localistas arraigadas no ensino de História para as séries iniciais. Como romper o já instalado *fetichê* do documento, da entrevista, da variação das fontes, e a relativa dependência do livro didático, ampliando o uso desses diferentes aportes do conhecimento histórico na constituição do saber escolar, especialmente no que tange ao ensino-aprendizagem em História Local? Por questões de escolhas, essa pesquisa que nasceu desta problemática, acabou seguindo outros vieses. Mas ficam as indagações, que podem ser retomadas em outro momento.

Com relação à proposta curricular para o 2º. Ciclo, que compreende o 3º. e 4º. ano, o eixo temático sugerido é *História das Organizações Populacionais*, e é nesse contexto que os livros didáticos de História Regional estão inseridos<sup>24</sup>, sendo os PCNs um dos documentos que orientam a elaboração dos referidos livros, especialmente até o PNLD 2013, como veremos adiante. Nele estão expressos como objetivo do ensino de História nesse período de escolarização

**reconhecer algumas relações** sociais, econômicas, políticas e culturais **que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades**, no presente e no passado;

identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes,

---

<sup>23</sup> Estamos nos referindo aos trabalhos desenvolvidos desde a década de 80 pelo Núcleo de Documentação e Informação Histórica e Regional (NDIHR) da Universidade Federal da Paraíba, do qual a professora Vilma de Lourdes Barbosa é uma das coordenadoras; ao grupo de pesquisa “História de São Gonçalo: Memória e Identidade”, formado por pesquisadores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob coordenados dos professores Luiz Reznik, Márcia de Almeida Gonçalves e Alix Pinheiro Seixas de Oliveira que desde 1996 produz materiais didáticos sobre e para o estudo do município.

<sup>24</sup> Esses livros são indicados para uso no 5º. ano também – ou seja, já no 3º. Ciclo, mas como são apresentados no contexto do PNLD de 1ª. à 4ª optamos por concentrar a análise nessa fase da escolarização.

contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;

**identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais** em diferentes tempos;

utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;

valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades. (BRASIL, 1997, p.46. Grifos nossos.)

Apesar da *localidade* ainda se encontrar presente como referência, um ponto de partida, é a noção de relação com outras localidades e em outras dimensões que começa a ser privilegiada nesta etapa do ensino, conforme os PCNs. No trabalho com o eixo temático *História das Organizações Populacionais*

[...] é importante que os alunos dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que vivenciam, enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam **compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais**. (BRASIL, 1997, p.46. Grifos nossos)

Noutros termos, é importante que a criança se localize e se identifique no espaço em que vive entendendo que esse espaço mantém relações sociais, políticas, econômicas e culturais em temporalidades distintas e espaços que podem lhe ser próximos ou distantes, semelhantes ou diferentes.

Assim, só numa dimensão de tempo que se alarga em direção ao passado e numa dimensão de espaço que contempla outras localidades, é que se evidenciam as particularidades locais e o que nela existe em comum ou recriado em relação a outros lugares. (BRASIL, 1997, p.47. Grifos nossos)

O que está posto aqui remete aos *jogos de escalas* – expressão proposta pelo o teórico da *Micro-análise* Jacques Revel (1998) – que compreende como potente a variação das escalas de análise na construção de outras compreensões sobre do conhecimento histórico. Essa noção é muito cara a esta pesquisa, orientando não apenas a investigação do *corpus documental* mas também o desdobramento de nossas análises, como discutiremos de forma mais detida a partir do próximo capítulo. Por ora, interessa-nos compreender como esta dinâmica dos *jogos de escalas* perpassa as concepções curriculares dos anos iniciais, para discutir mais adiante quais as implicações dessa perspectiva teórica na elaboração dos livros didáticos regionais.

As orientações seguem destacando que

Em uma outra perspectiva, **pode-se dizer que é somente no alargamento de fronteiras temporais e espaciais que os sujeitos históricos podem dimensionar a sua inserção e a sua identidade com os grupos sociais maiores**, como no caso das classes sociais, das etnias, dos gêneros, das culturas ou das nacionalidades (...). É, por exemplo, por meio do conhecimento entre o que há de comum entre as diferentes localidades que se espalham pelo território brasileiro, o que há de comum ou de particular entre as populações regionais e locais, o que há de específico nos conflitos, nos ganhos e nas perdas que marcaram a história **que se pode dizer como sendo de um povo (que fornece um caráter de identidade na diversidade)**, que um indivíduo, que nasceu e vive no Brasil, pode dimensionar a sua inserção dentro dessa nação. (Grifos meus. BRASIL, 1997:47)

Assim, a construção de uma *identidade na diversidade*, que seria nesses termos potencializada pelos *jogos de escala* entre diferentes contextos, semelhanças e particularidades, é desafio que perpassa também os PCNs de História para as séries iniciais. No reconhecimento da pluralidade cultural da sociedade brasileira, abre-se espaço para a revisitação e releituras de historiais locais e regionais, também na perspectiva do ensino de História. Histórias das inúmeras e ainda desconhecidas singularidades do povo que faz desse país tão imenso, pequenas pátrias, com dinâmicas e estratégias próprias.

Espera-se ao final do 2º. Ciclo que os alunos sejam capazes de

Reconhecer algumas diferenças e semelhanças que sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais;

Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferença entre os indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo da longa duração;

Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares. (BRASIL, 1997, p.92)

Em outras palavras, espera-se que os alunos consigam perceber diferentes contextos em escalas que se relacionam e fazem parte de um processo histórico que é dinâmico. Nesse sentido, espera-se que as crianças, a partir de um *jogo de escalas*, compreendam o contexto no qual se inserem, mas em relação a outros contextos e espaços, na dimensão de localidades, do Estado, na Nação e no limite, do Mundo.

Os PCNs, publicados há quase vinte anos – já foram revistos e ampliados por novas diretrizes políticas no campo da educação. No entanto, é importante considerar que essas orientações curriculares, elaboradas em uma arena de disputas e debates políticos, pedagógicos e sociais,

[...] inaugura o papel do Estado redemocratizado na proposição dos conteúdos escolares em termos nacionais, define claramente os objetivos do Ensino

Fundamental, no qual novamente percebe-se a presença do corolário do liberalismo social associado aos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a introdução das três gerações dos direitos sociais no texto constitucional e demais documentos legais no Brasil [...] (GATTI Jr. in OLIVEIRA; STAMATTO, 2007, p.26)

Esses documentos constituem assim um marco político em termo de reformas curriculares, inaugurando uma fase de revisões do programa educacional em diferentes níveis de jurisdição. Passado o período de controle ditatorial dos conteúdos do ensino e da organização escolar, seguido por intensos debates e uma importante descentralização das políticas curriculares com a retomada da força política dos Estados brasileiros, o fim da década de 1990 é marcado por uma série de políticas públicas em Educação a nível nacional que, evitando termos impositivos, cuida de zelar – a partir de diferentes frentes – pela maior uniformidade possível no sistema de ensino em todos os seus níveis. Conforme análise apurada de Décio Gatti Júnior

Nessa direção, o Estado brasileiro, por meio de seus órgãos, exerce papel central na definição do modelo e da forma escolar em vigor, preconizando os conteúdos a serem disseminados no conjunto das escolas estatais, confessionais e da sociedade civil do país. Porém, ao exercer essa centralidade na conformação dos processos educacionais, em consonância com o texto constitucional, o faz evitando o emprego de termos que sugiram essa ação centralizadora, tais como parâmetros e diretrizes que, como se pode observar, carregam significado de norma a ser seguida e implantada pelos sistemas de ensino em todo o país. (GATTI Jr. in OLIVEIRA; STAMATTO, 2007, p.28)

Os PCNs então, marcados por embates ideológicos, políticos e sociais, chegam às escolas, professores e alunos, estabelecendo novos conflitos e disputas na reorganização dos currículos até então praticados. No entanto, esses documentos adentram a *cultura escolar* (JULIÁ, 2001) não só em sua materialidade impressa, mas também ao orientar outros currículos, como no caso dos livros didáticos de História e História Regional. Houve nesse sentido uma complexa teia de ações organizadas pelo Estado no intuito de garantir que esses parâmetros educacionais orientassem a narrativa dos materiais didáticos – teia que se reconfigura na medida em que novas demandas são postas em pauta.

Assim, por supor que o livro didático também se estrutura a partir das orientações dos PCNs, e em especial os que são analisados nessa pesquisa, que nos detivemos no esforço em compreender as orientações presentes neste para o ensino de História nas séries iniciais, em especial para o 2º. Ciclo. Esse movimento permitiu identificar diálogos desse currículo com a temática da História Regional, evidenciando a elaboração de livros voltados especialmente para essa abordagem.

Nesse sentido, os livros regionais sinalizam, por um lado, o viés contemporâneo da História Regional nos debates e trabalhos acadêmicos – como discutido no capítulo 1 – e por outro, uma presença com traços de tradicionalidade nos currículos dos anos iniciais da Educação Básica, por certo em intensidades variadas conforme a realidade dos diferentes Estados do país. Essa contemporaneidade de uma temática que tradicionalmente compõe o universo dos saberes escolares, vincula-se à participação ampliada dos diferentes atores sociais na vida pública e, ainda, à evidenciação das relações nem sempre harmônicas entre uma narrativa oficial nacional – que insiste em se reproduzir – e as particularidades das histórias da qual participam os grupos sociais e os sujeitos.

Mas antes de prosseguir com essa discussão, faz-se necessário ainda compreender o processo que orienta e avalia a produção de livros voltados especificamente para a temática regional, que em primeira instância legitima e assegura um lugar a ela no currículo das séries iniciais.

### **2.3. Livros Regionais de História no PNLD: Programa, Editais e Guias**

#### *2.3.1 O Programa Nacional do Livro Didático*

No decorrer da década de 1990, no bojo das discussões apresentadas no decorrer deste texto, o livro didático assumiu papel central dentre as políticas públicas em Educação. Prova disso é a legitimação do Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985, enquanto complexo sistema de avaliação, compra e distribuição de livros para todos os alunos da rede pública brasileira – ao menos em teoria. Assim, “dada a centralidade exercida pela aquisição governamental, o **livro didático** escolar consubstancia-se decisivamente como **portador do currículo escolar** prescrito pelo Estado brasileiro”. (GATTI Jr. in OLIVEIRA; STAMATTO, 2007, p.32).

Por certo, já no período do Estado Novo (1930-1945) surgem iniciativas estatais no sentido do controle da produção, distribuição e utilização de materiais didáticos, como foi o caso da Comissão Nacional do Livro Didático, instituída na década de 1930. (LUCA; MIRANDA, 2004, p.124). É nesse momento que a Educação se destaca

[...] como veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel

estratégico na difusão de valores apregoados pelo regime. (LUCCA; MIRANDA, 2004, p.125. Grifos nossos)

No período ditatorial as ações se intensificam no sentido de controlar e censurar os conteúdos veiculados pelos livros didáticos, reforçando o caráter de *vetor ideológico e cultural* desses materiais. Some-se a isso a produção em grande escala dos mesmos, tendo em vista a massificação do ensino que marca o período, e teremos um cenário no qual

cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva. (LUCCA; MIRANDA, 2004, p.125)

Com a redemocratização política na década de 1980, é aberto um intenso debate no âmbito da Educação e da História, que evidencia o controle político e ideológico exercido até então sobre os materiais didáticos, colocando em pauta a revisão e reelaboração das políticas públicas em torno dos mesmos, até então em voga.

A partir da década de 1980, na conjuntura da reconstrução democrática, algumas tímidas ações no âmbito da Fundação de Assistência ao Estudante tangenciaram a discussão acerca dos problemas presentes nos livros didáticos distribuídos pelo território nacional. Esse movimento coincidiu com importantes debates a respeito dos programas oficiais de História, levados a efeito, sobretudo – mas não exclusivamente – nos estados de Minas Gerais e São Paulo. (LUCCA; MIRANDA, 2004 p.126. Grifos nossos.)

Pouco a pouco o Estado brasileiro retoma sua centralidade na condução dos debates e formulação de políticas públicas em Educação, que marcam a década de 1990. E se até o ano de 1994 a incumbência do PNLD era fundamentalmente regulamentar a compra e distribuição dos livros didáticos, a partir desse momento o programa ganha contornos mais específicos. Como aponta Marco Antônio Silva (2012), baseado em Maria da Encarnação Spósito<sup>25</sup> (2006),

No que se refere ao livro didático, o passo mais decisivo que antecedeu o atual sistema de avaliação foi dado em 1994. Na época, o MEC nomeou uma comissão de especialistas em diversas áreas do conhecimento para avaliar a qualidade do conteúdo programático e os aspectos pedagógicos e metodológicos dos 10 títulos mais solicitados pelos professores de 1ª. a 4ª. série em 1991. O relatório apresentado no final dos trabalhos concluiu que é urgente que o Estado Brasileiro resgate os seus direitos de consumidores e não mais adquira os livros que decisivamente não contribuam com o

---

<sup>25</sup> Referência: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

desenvolvimento do educando de acordo com os fins e objetivos da Educação Nacional. (SILVA, 2012, p.812)

A consequência direta da avaliação feita pelo Estado em 1994 é o lançamento, a partir de 1995, de um Edital prévio com a finalidade de regulamentar e orientar a inscrição de livros didáticos em um processo avaliativo orientado por critérios de natureza conceitual, política e metodológica. A princípio, esta avaliação estava a cargo da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), mas desde 2001 encontra-se dividida entre as Universidades Federais, sob supervisão dessa mesma secretaria (BATISTA, 2003), hoje sob a denominação de Secretaria da Educação Básica (SEB). Após a avaliação, que envolve logística apurada por parte do governo e um número considerável de coordenadores e pareceristas, são elaborados os *Guias do PNLD*, compêndios que apresentam um panorama do processo avaliativo, destacando-se mudanças, permanências e desafios mediante as obras analisadas. Conforme aponta Yara Alvim em sua dissertação de mestrado sobre o processo avaliativo do PNLD,

O Guia de Livros Didáticos constitui-se como o produto final do processo de avaliação realizado a cada edição do PNLD, no qual encontramos elementos oriundos das deliberações elaboradas pelas equipes de avaliadores durante o processo de avaliação das obras didáticas. Trata-se de um material público, destinado a informar aos professores acerca do universo de livros didáticos aprovados em cada edição do PNLD e auxiliá-lo na escolha dos livros didáticos disponíveis para adoção nas suas respectivas escolas (ALVIM, 2010, p.44)

No *Guia* é publicada também a Ficha Avaliativa elaborada com base nos critérios elencados pelo Edital de chamada ao qual se refere, e ainda as coleções/livros aprovados, com breve resenha sobre os mesmos.

Os *Guias do PNLD* são distribuídos nas escolas públicas, para orientar a escolha dos professores do material didático a ser adotado no ano letivo seguinte. No entanto nos alerta Batista (2003), que o peso desse instrumento na escolha efetiva dos professores deve ser relativizado. Isso porque, conforme pesquisa realizada junto a professores de português e matemática do 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série, há fatores outros que influenciam de forma mais determinante neste processo: há casos em que os Guias não chegam nas escolas, ou chegam apenas 1 ou 2, dificultando o acesso de todos os professores – o que pode vir a ser complicado pela própria gestão da escola; há ainda questões relativas à autonomia dos professores, que tendem a recusar interferências em escolhas próprias à sua prática; e por fim, há casos de professores que ainda não compunham o quadro de efetivos na escola, ou lecionavam aquela disciplina, no momento da escolha dos livros. Por vezes, os *Guias* são utilizados apenas para confirmar a

escolha previamente feita, ou mesmo para checar a avaliação ali contida, sem influenciar diretamente no processo de escolha. Em sua pesquisa exploratória, o autor conclui que, por parte dos professores “o princípio básico de avaliação de um livro – seja ele de Português ou Matemática – parece ser sua adequação ou não a esse esquema didático ao qual o professor está familiarizado” (BATISTA, 2003:150). Nesse contexto, o *Guia do PNLD* não parece desempenhar um papel central. Como vemos, há também aqui muito que se problematizar – e relativizar.

Ciente da dinâmica desses múltiplos fatores, que irão desempenhar por certo um papel de relevância na chegada do livro didático à escola, Batista faz um balanço positivo do PNLD, considerando que,

Em função da avaliação prévia dos manuais, as escolas passaram a dispor de livros de maior qualidade, isentos de erros conceituais, de preconceitos, de diferentes formas de proselitismo, de propostas de ensino pouco enriquecedoras para o trabalho docente e o aprendizado do aluno. Os dados relativos a esse processo de avaliação, demonstrando uma intensa renovação de títulos e autores, um aumento, em geral, do número de títulos recomendados e uma correspondente diminuição, também geral, do número de títulos excluídos, evidenciam as conseqüências positivas dessa política pública. (BATISTA, 2003, p.151)

Dessa maneira, ainda que não se possa objetivar como livros didáticos serão apropriados na *cultura escolar*, fato é que o PNLD exerce influência determinante em sua materialidade, revelando-se um processo complexo, no qual múltiplos atores encontram-se envolvidos, em suas diferentes etapas: elaboração e publicação dos Editais; elaboração dos livros didáticos; cadastramento dos mesmos no processo avaliativo e pré-análise; avaliação pedagógica dos livros didáticos, seguida da elaboração dos *Guias*; escolha dos livros pelos professores; recepção e usos desses materiais didático no universo escolar.

A cada triênio são lançados novos editais que contemplam, a cada publicação, as três etapas da educação regular<sup>26</sup>: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na discussão que prossegue, irei me concentrar nos PNLDs –

---

<sup>26</sup> Atualmente, há também o PNLD para a Educação de Jovens e Adultos, Campo, Indígena, assim como os Programas da Biblioteca Escolar (PNBE), que avaliam obras de diferentes natureza – literárias, paradidáticas, temáticas – destinadas a compor um acervo disponibilizado pelo governo nas escolas públicas, além de sua versão Periódicos. Evidencia-se assim o investimento massivo do governo – e que tem aumentado – na avaliação e aquisição de livros voltados para o público escolar. Nesse sentido já está em pauta toda uma discussão sobre avaliação e aquisição de Livros Digitais.



Editais e Guias – de 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016<sup>27</sup>, destinados às séries iniciais e nos quais constam as chamadas e respectivas indicações para os livros didáticos regionais de História.

### 2.3.2 Editais e Guias do PNLD Anos Iniciais – a presença dos Livros Regionais

Os Editais elaborados para convocação do PNLD influenciam diretamente tanto a elaboração dos materiais didáticos inscritos no programa, quanto à avaliação dos mesmos, visto que é a partir dele que a Comissão Técnica elabora as Fichas Avaliativas, que serão preenchidas pelos pareceristas.

Nesse sentido, uma série de forças atua direta ou indiretamente na constituição das diretrizes expressas por esses Editais. Dentre elas, destacamos a LDB 9495/9 – seguida das leis que a alteram como no caso da 11.645/08 referente ao ensino de História Indígena e Afrobrasileira-, os PCNs, que estabelecem previamente o currículo desejável das diversas disciplinas da Educação Básica, e mais recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2013. E há ainda os *Guias* publicados pós-avaliação, cujos balanços, resenhas e críticas influenciam – senão os professores – por certo os autores dos Editais e das obras didáticas, sinalizando a necessidade de revisões conceituais e gráficas nas obras avaliadas. Nesse sentido, o Edital do PNLD dialoga com o Guia anterior a ele – pensando aqui os documentos referentes ao mesmo período da escolarização –, procurando abarcar em sua concepção novas orientações com base nas críticas e pontos vulneráveis apontados por este.

Há também as agendas sociais, pressionando a cada regime de renovação dos livros didáticos. E ainda os sujeitos implícitos sob as siglas da SEB (Secretaria de Educação Básica) e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que na condição de autores elaboram – a partir de seu *lugar social* – demandas advindas dos mais distintos lugares.

O Edital PNLD configura-se assim como um catalisador das orientações e critérios para elaboração dos livros didáticos, que são por excelência o currículo de maior acesso ao universo escolar. Como aponta Chervel (1990), um dos primeiros movimentos para compreensão dos conteúdos de determinada disciplina e suas finalidades, é a análise do

[...] corpus documental constituído pela série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares,

---

<sup>27</sup> Deste último apenas o Edital foi aqui analisado, uma vez que o processo encontra-se, nesse momento, na fase de chamada para inscrições.

fixando os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios, etc. (CHERVEL, 1990, p. 188-189).

É nesse universo que se inscrevem os Editas e os Guias do PNLD, que considerados dessa maneira, são potentes para sinalizar alguns aspectos do *lugar* conferido à História Regional no saber histórico escolar, a partir da análise de sua presença nesses documentos. Uma presença tradicional, mas que ganha novos contornos a partir de 2004, acompanhando também o movimento de saída dos Estudos Sociais do âmbito do PNLD.

Tânia de Luca e Olien Bezerra apresentam em artigo datado de 2006 um balanço dos livros de História avaliados pelo PNLD entre 1996-2004, sinalizando como as políticas de avaliação dos livros didáticos tendem acompanhar o movimento do paulatino retorno da História e da Geografia como disciplinas autônomas ao currículo dos anos iniciais. Nesse sentido, os autores apontam que

No mês de maio de 1998, iniciaram-se os preparativos para nova avaliação dos livros de 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série, a terceira do gênero, o PNLD 2000/2001. A primeira tarefa foi a reorganização dos critérios de avaliação, pois as disciplinas de História e Geografia encontravam-se, ainda, agrupadas na área de Estudos Sociais. No entanto, já há alguns anos, tal junção vinha sendo contestada do ponto de vista científico e pedagógico, e constituía-se em uma bandeira de luta de associações de historiadores e geógrafos desde os anos de 1970. Embora se tenha conseguido consenso quanto à necessidade da reintrodução das disciplinas História e Geografia, grande parte dos livros didáticos ainda se destinava aos Estudos Sociais, o que levou o MEC a optar por uma avaliação de cunho misto. ((BEZERRA; LUCA in SPOSITO, 2006, p.41)

Assim, todos os livros deste programa, sejam eles de Estudos Sociais, História – em volume separado ou em conjunto com a Geografia – e livros regionais foram contabilizados como *livros inscritos*, mesmo pelo no balanço realizado por Bezerra e Luca (in SPOSITO, 2006).

A categoria *Livros Regionais* só aparece no artigo a partir do PNLD 2004, programa no qual também não são mais aceitos os livros de Estudos Sociais. No entanto, comparando a presença do livro regional nos PNLDs 2000/2001 e 2004 Bezerra e Luca chamam atenção para

Um dado preocupante, que afeta o segmento de livros da 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. séries, diz respeito àqueles de conteúdo regional/local, que tradicionalmente são utilizados na 3<sup>a</sup>. ou 4<sup>a</sup>. séries. Constatou-se um descompasso na oferta de livros regionais entre os PNLDs 2000 e 2004. Nenhum dos livros regionais que foram excluídos no PNLD 2000 teve edição reformulada para nova inscrição. Com a retirada e o pouco empenho das editoras que tradicionalmente se apresentavam no segmento de livros regionais, houve uma palpável diminuição quantitativa de livros inscritos, que passaram de 34 para 24 [...]. Essa situação preocupa os responsáveis pelas Secretarias de Estado,

pois cria dificuldades para as escolas que não tem condições de preparar seus próprios materiais didáticos a fim de municiar professores e alunos. (BEZERRA; LUCCA in SPOSITO, 2006:48)

O trecho acima reafirma a tradicionalidade da temática regional, apontando ainda preocupação dos autores no pouco interesse das editoras por essas obras, tendo em vista a importância que os materiais representam nas esferas estaduais, subsidiando professores e alunos no trabalho com esta temática. O que reforça o nosso interesse em investigar como a História Regional é reconfigurada enquanto currículo para os anos iniciais da Educação Básica, a partir das orientações aos livros didáticos no universo do PNLD. Pois, como podemos visualizar já no gráfico abaixo, no decorrer dos PNLDs 2007-2010-2013 essa situação é contornada, ao menos em número de livros ofertados pelo programa, dando margem, no entanto, a novos questionamentos e novas orientações.

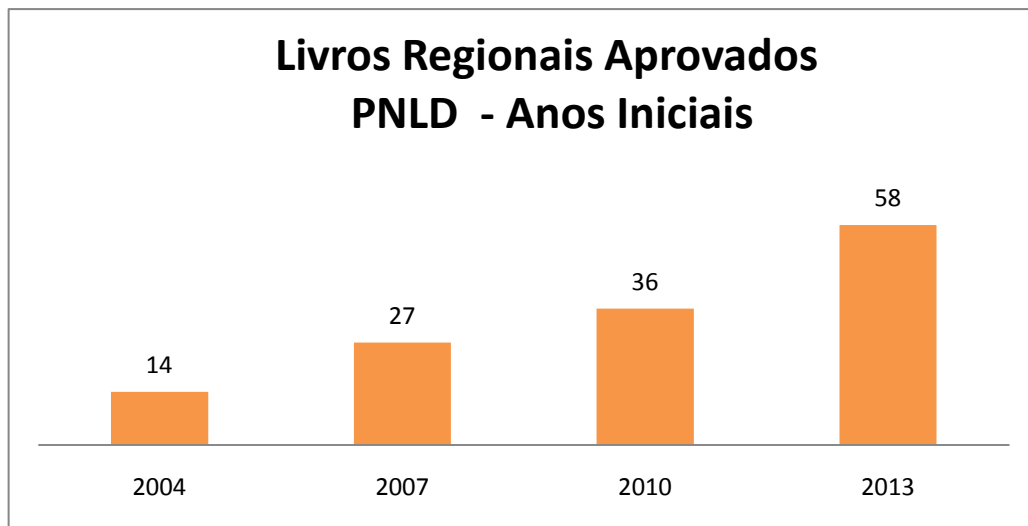


Figura A – Gráfico de Livros Regionais x PNLD / Fonte: Autoria Própria

Mediante esse contexto, escolhemos analisar os Editais e Guias dos PNLDs dos Anos Iniciais a partir do programa de 2004 até o último Edital lançado recentemente, do PNLD 2016.

Como dito anteriormente, o Edital do PNLD 2004 já não admitiu mais a inscrição de obras de Estudos Sociais no processo avaliativo, mas permaneceu avaliando volumes únicos de História e Geografia, além de avaliar separadamente os livros regionais para as duas disciplinas. A partir de 2007 as obras de História e Geografia passam a ser elaboradas e avaliadas por coleções separadas, enquanto os livros regionais são inscritos como volume único, para ser usado no 4º. Ano do 2º. Ciclo ou do 5º. Ano do 3º. Ciclo, assim permanecendo

nos Editais de 2010 e 2013. Já o Edital 2016, recém publicado, reflete novas preocupações, problematizando os contornos da obra regional, muito em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, como discutiremos adiante.

A análise das orientações para elaboração dos livros regionais nos cinco Editais revela como estas foram se consolidando no decorrer destes dez (10) anos de avaliação – 2004 a 2014<sup>28</sup> –, revelando uma preocupação crescente por parte dos gestores desse processo – incluindo professores de história que coordenam o programa – em definir os contornos do que deve ser considerado regional e a forma de abordagem deste nos livros didáticos.

No primeiro Edital da série, referente ao PNLD 2004 – constam apenas duas breves referências genéricas à categoria de livros regionais, quais sejam

3.1.1.3 Somente será aceito o cadastramento de coleção completa, inscrita sob um mesmo título, exceto nos seguintes casos:

a) livros de destinação regional de Geografia ou História. Entende-se por livros de destinação regional aquela obra didática voltada para a análise de realidades locais, estaduais e/ou regionais; (BRASIL, 2002, p.2)

#### 1. DEFINIÇÕES

[...]

1.7. **Livros de destinação regional** – livros didáticos cujo conteúdo destina-se ao estudo de aspectos históricos e/ou geográficos de realidades locais, estaduais e/ou regionais. ((BRASIL, 2002, p.17. Grifo nosso)

E, nas orientações para elaboração de livros de Geografia, consta de maneira um pouco mais explícita

No Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, serão aceitos livros avulsos de destinação regional, cujo conteúdo está voltado para o estudo de realidades específicas e que contemplem as características locais do quadro natural, da sociedade, da cultura e da economia. Esses livros pautar-se-ão pelos mesmos princípios das coleções, proporcionando aos alunos a possibilidade de compreensão do espaço geográfico sem distorções, tais como falsos ufanismos, preconceitos ou estereótipos, articulando o local às escalas regionais, nacionais e internacionais. (BRASIL, 2002:35)

Ainda que essas orientações possam se adequar bem aos livros regionais de História, a questão ainda se coloca de maneira muito incipiente, e quase que perdida no texto de um Edital que é, por sua natureza, longo. Fato é que, mesmo sem orientações explícitas, 24 livros regionais foram inscritos e avaliados pelo PNLD 2004, dos quais 10 foram excluídos. Os 14

---

<sup>28</sup> Na verdade, se quisermos ser mais precisos, chegaremos aos 12 anos, pois o Edital é lançado dois anos antes do Guia do PNLD. Portanto, o Edital de convocação de obras para o PNLD 2004 foi publicado em 2002.

livros de História Regional aprovados – todos com ressalvas<sup>29</sup> – e apresentados pelo referido *Guia*, contemplavam 9 dos 26 estados da Federação e também as cidades de São Paulo e Porto Alegre<sup>30</sup>. Dentre estes, um era sobre o Estado de Minas Gerais. No Guia PNLD 2004 está registrado que

O resultado da análise das coleções e livros regionais mostra que o grau de aproximação aos critérios estabelecidos é muito variado. Dentre as coleções, nenhuma atingiu o patamar requerido para ser indicada como Recomendada com Distinção, e apenas quatro foram recomendadas. A situação dos livros regionais é ainda mais crítica, destacando-se apenas aqueles com ressalvas, enquanto os recomendados estão ausentes. Esta constatação talvez possa ser explicada pela mudança ainda demasiadamente recente nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com a supressão dos Estudos Sociais, e manifesta a necessidade de um esforço redobrado, por parte dos autores e editores, para que haja melhoria dos livros didáticos de História. (BRASIL, 2003, p. 37)

Assim, o *Guia 2004* aponta a necessidade de uma redefinição e melhora dos livros regionais, por não se adequarem ainda a esse novo contexto de autonomia entre as disciplinas de História e Geografia, sinalizando uma maior vinculação destes a temáticas próprias dos Estudos Sociais.

Já no próximo Edital de chamada para livros regionais – PNLD 2007 –, além de orientação semelhante ao *item 3.1.1.3* do PNLD 2004 transcrito acima, ao fim da seção dedicada aos critérios de eliminação das obras de História, a questão dos livros didáticos regionais é assim abordada:

Os livros regionais, destinados ao ensino de História, em seus recortes locais (municipal estadual), devem garantir os **mesmos critérios acima** relacionados. No estudo das suas especificidades de **recorte histórico geográfico**, não devem apresentar regionalismos, ou seja, visões estereotipadas da diversidade brasileira, seja por meio do texto ou imagens utilizadas. (BRASIL, 2006, pág. 53. Grifos nossos)

Os *mesmos critérios acima* fazem referência às orientações para elaboração das coleções didáticas de História, às quais os livros didáticos regionais devem acompanhar em termos de metodologia e concepção do conhecimento histórico. O que vai diferenciá-lo são as

---

<sup>29</sup> Até 2003 os Guias apresentavam estrelas ilustrando a classificação da obra: três para os Recomendados com Distinção, duas para os Recomendados, uma para os Recomendados com Ressalvas, e nenhuma para os Não Recomendados. A partir de 2004 as estrelas são retiradas do Guia, em função de uma pré-influência destas na escolha do professor, colocando em segundo plano a leitura das resenhas. A partir de 2007 também essa classificação é suprimida do texto do Guia, sendo a resenha elaborada de maneira mais detalhada, com vistas a potencializar o julgamento do professor acerca da obra.

<sup>30</sup> Os estados contemplados no decorrer dos PNLDs 2004, 2007, 2010 e 2013 podem ser visualizados no Anexo 1 – Tabela Livros x Estado x PNLD

*especificidades do recorte histórico geográfico*, a cargo dos autores da obra. No entanto, o Edital não orienta em qual/quais escalas esse recorte poderá ser feito.

O Guia do PNLD 2007 aprovou 27 obras de história regional, mas não menciona o número de livros inscritos para avaliação, sendo mais uma vez utilizada para obras regionais Ficha Avaliativa idêntica a das coleções. São contemplados 14 estados da Federação brasileira e ainda 2 cidades, sendo 3 desses livros sobre Minas Gerais. O texto do *Guia* ressalta a persistência de abordagem e conteúdos que em muito se aproximam dos Estudos Sociais, apesar de notar alguns avanços nos livros apresentados, em relação ao PNLD anterior. Assim

Em geral, o que observamos em relação aos Livros Didáticos de História Regionais é que a sua maioria não incorpora as renovações nas áreas de História e da Pedagogia, escrevendo uma História relacionada paralelamente à História do Brasil. Quando não trabalham assim em toda a obra, **quase sempre destinam um capítulo, ou um encarte** com muitas páginas, para a História político-administrativa, quando não **para temas da antiga disciplina Estudos Sociais**, como símbolos nacionais, personagens ilustres da região e elementos do folclore local. (BRASIL, 2006, p.23)

Por um lado, percebe-se aqui a força da tradição de uma disciplina – os Estudos Sociais – que permaneceu oficialmente no currículo prescrito quase três décadas, e por certo persistiu (persiste?) no currículo real, pós LDB 9394/96. Pode-se, assim, sinalizar o esforço dos autores e das editoras em readequar conteúdos abordados no âmbito dessa disciplina nos referidos livros regionais, para os quais as orientações permaneciam insipientes. Por outro lado, há o reclame por parte daqueles que coordenam o processo de avaliação de uma maior aproximação das obras regionais com as *renovações nas áreas de História e Pedagogia*, indicando como desejável a elaboração destes livros a partir dos debates em torno da definição de região e de História Regional, como discutido no capítulo 1.

Nesse sentido, merece destaque o movimento observado por parte dos autores do Edital PNLD 2010, revelando um esforço em definir com maior clareza a abordagem desejada por parte dos livros regionais. Pela primeira vez, no contexto das orientações às coleções didáticas de História, o Edital dedica espaço particular às obras regionais de História, esclarecendo que

Os livros denominados regionais são impressos que registram a experiência de **grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais**, seja na **dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil** e que são utilizados em situação didática no ensino de história. A produção de tais livros deve respeitar os mesmos critérios acima relacionados e também, **não podem, em nenhuma hipótese, incorrer nos seguintes equívocos:**

- **Deixar de explicitar os conceitos de local e/ou região empregados na obra;**

- **Interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando identidades locais como superiores ou inferiores**, veiculando regionalismos xenófobos e estimulando o conflito entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas;
- **Abordar a experiência regional isoladamente**, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macro-escala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais;
- **Abordar a experiência local, apenas, como repetição** abreviada de processos históricos em macro-escala, ocorridos para além das fronteiras regionais.
- **Abordar a experiência local, apenas, em seus traços pitorescos e anedóticos**, assemelhando o livro didático a um roteiro para visita turística  
(BRASIL, 2008, pág.41, Grifos nossos)

É latente a aproximação das orientações para os livros regionais às discussões então em voga sobre a História Regional, aqui apresentadas no capítulo 1. Nesse sentido, vale destacar a preocupação expressa no Edital em reforçar que o recorte regional se relaciona a identidades estabelecidas por *fronteiras espacial e socioculturais*, podendo ser eleito na *dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil*, desde que na obra esteja claro o conceito de *local/regional* no qual os autores se pautaram para fazer tal recorte.

Logo em seguida, o Edital destaca que

Além de evitar os equívocos anunciados acima, o manual do professor deve conter:

- justificativa sobre o valor do ensino de história local/regional;
- informação sobre a metodologia de ensino de história local/regional;
- sugestões teóricas para auxiliar ao professor no seu trabalho de **estabelecer relações entre o particular e o geral, o próximo e o distante, a experiência local e a experiência nacional/global**;
- as informações sobre existência e sugestões para a utilização dos lugares de memória dos repositórios de fontes sobre a experiência local/regional.  
(BRASIL, 2007, pág.41. Grifos nossos)

Assim, o Edital PNLD 2010 traz elementos que possibilitam visualizar com mais clareza quais as expectativas estão postas para os livros regionais de História. Há um esforço em definir a perspectiva teórico e metodológica da História Regional para os autores e editores em primeira instância e para os professores que deles se utilizarão. Essas orientações aproximam-se também do texto dos PCNs para o segundo ciclo do ensino fundamental, colocando como centralidade do trabalho com escalas regionais “estabelecer relações entre o

particular e o geral, o próximo e o distante, a experiência local e a experiência nacional global”, conforme destacado no trecho acima.

Com base no Edital PNLD 2010 foi elaborada pela Comissão Técnica uma Ficha de Avaliação para as obras didáticas regionais. No entanto esta é praticamente idêntica à ficha das coleções didáticas, variando apenas um item ou outro conforme as orientações transcritas acima. Ainda assim, o Guia PNLD 2010 refletiu as mudanças apresentadas no Edital, revelando que a equipe de avaliação das obras regionais atuou tendo em vista que

hoje, no ensino de História, aborda-se a experiência do local com suas especificidades sem se perder a relação com acontecimentos nacionais e internacionais. Espera-se que o livro didático regional desempenhe um papel primordial na compreensão dessa relação. (BRASIL, 2009, p.12)

O trecho em destaque coloca de maneira clara a função do livro regional enquanto mediador da aprendizagem histórica em um *jogo de escalas*, que compreenda como os espaços sócio-históricos e culturais em suas diferentes dimensões se relacionam, constituindo assim de maneira complexa a trama histórica. É um desafio que demanda de autores/editoras a seleção e organização de temas que potencializem esse jogo, no sentido de registrar as especificidades da *região* sem, contudo, perder de vistas as relações em escala que ela estabelece internamente e externamente. Voltaremos a essa discussão, no capítulo seguinte.

A agenda social de reconhecimento da diversidade histórica e sócio-cultural do Brasil se firma assim como desafio das abordagens regionais nos livros didáticos de forma explícita a partir do PNLD 2010, sendo notável a participação de especialistas em histórias regionais/estaduais nesta avaliação.

Foram inscritas nesse Edital 72 obras regionais, das quais 64 seguiram para avaliação pedagógica – oito obras foram excluídas na pré-análise. Destas 36 foram aprovadas e constam no Guia PNLD 2010 para escolha do professor, sendo que 17 dos 26 estados brasileiros, 3 cidades e ainda o Distrito Federal foram contemplados nessa edição – o estado de Minas Gerais teve 3 obras aprovadas. Interessante registrar aqui que, apesar de o recorte regional ser pré-determinado pelo Edital, podendo se estabelecido de maneira relacional, a partir de *fronteiras espaciais e socioculturais*, os livros aprovados em sua grande maioria referem-se a estados, alguns poucos a cidades, sendo que não há presença de livros sobre regiões político-administrativa do Brasil em nenhum dos *Guias* aqui analisados.

Conforme balanço apresentado pelo Guia PNLD 2010



Com os livros regionais de História inscritos no PNLD 2010 e avaliados pedagogicamente, houve exatamente o contrário do que aconteceu com as coleções: uma incidência maior em livros participando pela primeira vez (64%) do que de reinscrições (36%). Isso pode indicar um interesse novo por parte das editoras e autores em relação aos materiais didáticos, consequência de uma **tendência no ensino de História de valorização local e das histórias regionais como fundamental para o ensino de História nas séries iniciais**. (BRASIL, 2009:17)

Mas sinaliza também que o esforço do Edital de chamada em definir conceitos básicos para a elaboração da obra pode ser considerado positivo – acabou incentivando um número maior de editoras a se *arriscarem* na empreitada. Ademais, indica também que as editoras já estão compreendendo esta demanda e congregando autores das distintas regiões do país para elaboração de livros regionais que são, em pacotes, inscritos por elas. Assim, uma mesma editora produz livros – com o mesmo padrão gráfico e orientação pedagógica – para diversos estados do Brasil, como pode ser constatado nos Guias, em especial de 2010 e 2013<sup>31</sup>.

Fato é que o PNLD 2010 sinaliza para uma nova *vulgata* do ensino de História Regional, em especial de seus livros, orientados para o trabalho com recortes geográficos em diálogo com a realidade de alunos e professores, atendendo ao movimento de renovação do ensino de História nos anos iniciais, em consonância com os PCNs de História.

Na seqüência, o Edital PNLD 2013 segue basicamente as mesmas orientações que seu antecessor, sendo suprimida apenas a parte de orientações específicas para o manual do professor e com mudanças mínimas no concernente ao português. Vale destacar também como os termos regional/regionais perpassam o texto de todo o Edital, indicando a importância que esse conceito vem assumindo, não apenas na História, mas nas políticas públicas em Educação de uma maneira geral. E o Guia PNLD 2013 vem somar a essa percepção.

No referido *Guia* há uma preocupação mais visível em deixar claro o processo de avaliação e o panorama atual sobre as obras regionais de história. Em seu texto introdutório, os critérios eliminatórios referentes a esses livros são retomados, conforme publicados no Edital. O que sinaliza a preocupação de reforçar o desafio posto para essas obras e fazer com que estes preceitos cheguem também ao professor. No caso da Ficha de Avaliação das obras regionais, esta voltou a ser a mesma que para as coleções, mais uma parte adicional, dedicada apenas a estes livros.

---

<sup>31</sup> Destacam-se nessa investida as Editoras FTD, Moderna, Ática e Base Editorial.

Foram inscritos no processo avaliativo do PNLD 2013, 65 Livros Didáticos Regionais, dos quais 58 foram aprovados, sendo 2 sobre o Distrito Federal, 1 sobre Belo Horizonte e 1 sobre a cidade de São Paulo; os 54 livros restantes contemplam 21 dos 26 estados da Federação<sup>32</sup> além do Distrito Federal, sendo que as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul foram contempladas em sua totalidade. O Estado com o maior número de livros aprovados foi Minas Gerais (8 - sendo 7 sobre o estado e 1 sobre sua capital), sobre os quais retornarei no capítulo seguinte.

O Guia PNLD 2013 reforça assim a identificação estabelecida no decorrer dos quatro programas entre *recorte regional e estado*, pois mais uma vez as obras apresentadas, em sua maioria, correspondem a essas fronteiras político-administrativas. Além disso, no decorrer desses quatro programas há uma crescente no número de estados contemplados, o que não se observa com relação às cidades. Os dados podem ser observados no gráfico abaixo.

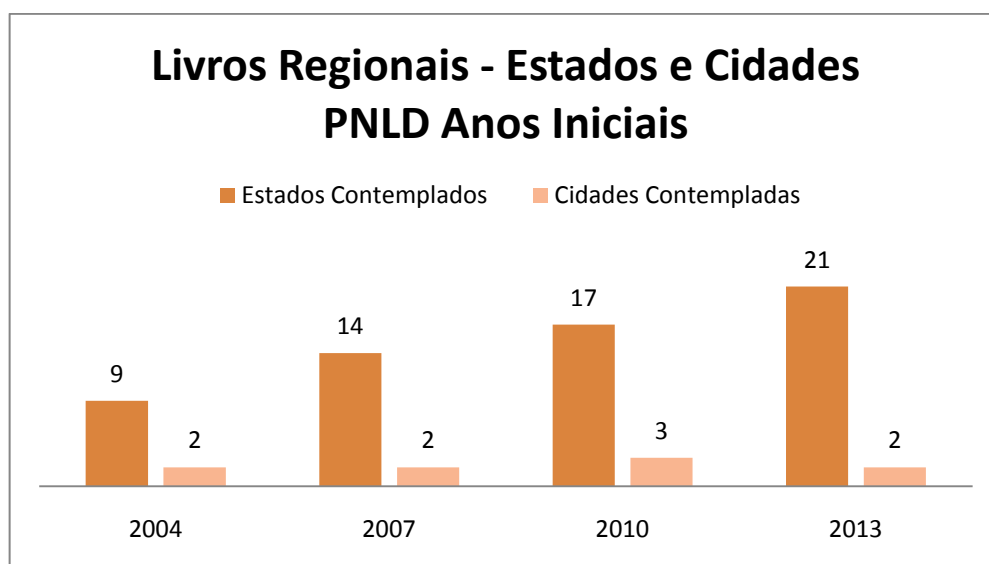


Figura B – Gráfico Cidades e Estados Contemplados x PNLD/ Fonte: Autoria Própria

Importante destacar que o Distrito Federal também passa a ser contemplado a partir do PNLD 2010 e se mantém no PNLD 2013, em ambos com duas obras para escolha do professor. A cidade de São Paulo conta com a regularidade de uma mesma obra aprovada no decorrer de todos os PNLDs<sup>33</sup>. A cidade de Porto Alegre é contemplada por dois livros no PNLD 2004, enquanto o estado do Rio Grande do Sul não obteve nenhuma obra inscrita. Nos PNLDs

<sup>32</sup> Não constam no Guia PNLD 2013 livros dos seguintes estados: Amazonas, Rondônia e Acre (Região Norte); Alagoas e Sergipe (Região Nordeste).

<sup>33</sup> A obra é *Gente de São Paulo, São Paulo da Gente – História*, de autoria de Eliana Caboclo e Irene Barcelos, Editora Brasil. Nos PNLDs 2007 e 2010 é elaborado livro da mesma natureza sobre a cidade do Rio de Janeiro.

seguintes sai a cidade, aparece o estado. A cidade do Rio de Janeiro também é contemplada pelos PNLDs 2007 e 2010, sendo que neste último aparece também a cidade de Londrina, ao lado de outros quatro livros sobre o Paraná. Este integra o grupo dos sete estados que foram contemplados em todos os PNLDs, ao lado de: Bahia, Ceará, Pernambuco, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo. Três da região Nordeste, três da região Sudeste e um da região Sul, sendo que essas duas últimas tem, desde o PNLD 2007, todos os seus estados contemplados<sup>34</sup>.

Vale ressaltar mais uma vez que nos Editais que o estado não está estabelecido como recorte regional, no entanto, os dados indicam como no decorrer dos quatro PNLDs essa vinculação se consolida entre os autores/editoras.

Retomando o PNLD 2013, as 58 obras aprovadas foram organizadas em três conjuntos, se assemelhando quanto: as que desenvolvem o conteúdo a partir do povoamento e da ocupação do estado, abordado também as lutas sociais que configuram aquela região; as que abordam a história regional relacionada à História do Brasil; e por fim, as que também seguem a periodização da história brasileira, mas com enfoque maior nas questões locais.

A partir das avaliações realizadas, o *Guia* aponta o descompasso dos livros regionais com relação às coleções – enquanto essas apresentaram renovações significativas no decorrer dos quatro PNLDs, os livros regionais ainda encontram-se marcados por *questões não resolvidas* que acabam por resultar em uma *defasagem qualitativa* (BRASIL, 2012:26). O *Guia* chama atenção ainda para o uso desse material de forma paralela às coleções, sem, contudo, deixar claro qual o lugar ele deveria ocupar no currículo escolar.

Dentre as questões que ainda permaneceram em aberto com relação à concepção do Livro Regional de História – conforme avaliação do *Guia PNLD 2013* –, a primeira dela

[...] **relaciona-se ao próprio conceito de local/regional** selecionados pelos autores. Esse conceito, por ser basilar para esse tipo de obra, precisa ser explicitado e discutido no Manual do Professor. **Expor os motivos para se trabalhar com o recorte espacial** escolhido e esclarecer as propostas a serem desenvolvidas para o estudo do local/regional **são fundamentais para o uso desse material em sala de sala [sic!] e para compreensão de sua permanência nas escolas.** (BRASIL, 2012, p.26, Grifos nossos)

Nesse sentido que *Guia PNLD 2013* faz um alerta – para professores e/ou editores? – da necessária compreensão dos termos local/regional para que o uso das obras com esse recorte

---

<sup>34</sup> Informações detalhadas podem ser consultadas no Anexo 1 – Tabela Livros x Estado x PNLD

possam ter sentido e as mesmas permaneçam no universo escolar. E prossegue ressaltando o problema da

[...] **desconexão entre os conteúdos** e as habilidades trabalhados nos livros regionais para o 4º. e 5º. anos e o livro de História, da coleção, em uso na sala de aula. **Os processos históricos locais/regionais são apresentados, em algumas obras, de forma isolada, sem diálogo com a História brasileira, e em outras, como processos repetidos e compactados dessa mesma história.** De modo geral, a maioria das obras regionais repete os temas já trabalhados na coleção. (BRASIL, 2012:26)

Assinala-se assim reiteradamente, no decorrer do Guia PNLD 2013, a preocupação com a compreensão dos recortes regionais na dinâmica estabelecida com outras localidades, dentro do espaço social maior, que é o Brasil. As ponderações do *Guia* sinalizam assim quais os novos contornos almejados para a História Regional no currículo dos nos anos iniciais mediado de forma particular pelo livro didático. Esses *novos contornos*, delineados no Edital do PNLD 2016, estabelecem diálogo com os debates atualmente em pauta nas políticas em Educação, cujas idéias encontram-se sistematizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013).

Esse documento revisa as orientações dos PCNs e avança na proposição de um currículo multicultural, oferecendo novos elementos para pensarmos o interesse na permanência dos livros de História Regional no PNLD. Tem como fundamento o *Direito à Educação*, compreendido a partir do *direito à igualdade civil e do direito à diferença*. Assim,

Trata-se, por tanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural. (BRASIL, 2013, p.105)

Coloca-se então como desafio para a educação garantir, na perspectiva dos Direitos Humanos, um tratamento igualitário dos cidadãos que não exclua o reconhecimento e respeito às diferenças – sejam elas culturais, de gênero, de idade, orientação sexual, etnia, dentre outras, no combate contra mecanismos de exclusão social, traços ainda marcantes em nossa sociedade.

Nesse contexto, o currículo é compreendido como

[...] constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir a identidade dos estudantes. O foco nas

experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. (BRASIL, 2013, p.112)

Compreendido assim, o currículo do ensino fundamental deve ser organizado por

[...] uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. (BRASIL, 2013, p.113)

A *base nacional* diz assim do *direito à igualdade* enquanto a *parte diversificada* se relaciona ao *direito à diferença*, garantindo coesão ao currículo a partir também de um *jogo de escalas*. Neste documento está proposta a reorganização dos componentes curriculares em cinco *áreas do conhecimento*, quais sejam: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. (BRASIL, 2013:114). Destacando que

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular seus conteúdos a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, à abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. (BRASIL, 2013, p.115)

É nesse contexto de desdobramentos possíveis da *parte diversificada* do currículo dos anos iniciais que a presença dos livros regionais é reafirmada, ainda que seu espaço seja redefinido pelas orientações constantes no Edital PNLD 2016, que já apresenta mudanças consonantes com as Diretrizes aqui discutidas.

Este Edital orienta pela primeira vez a elaboração de livros de Ciências Humanas e da Natureza, nos quais as três disciplinas deverão ter seus conhecimentos abordados de maneira integrada. Assim, neste Edital,

3.1.16. Poderão ser inscritas coleções de Ciências Humanas e da Natureza que sejam variantes das coleções de História, Geografia e Ciências com configuração remanescente do PNLD 2013, bem com permitida a inscrição de coleções de História, Geografia e Ciências cujo conteúdo tenha sido aproveitado na elaboração das obras integradas de Ciências Humanas e da Natureza;

3.1.17. As obras de História, Ciências e Geografia poderão ser inscritas nos dois formatos: coleções com conteúdos específicos de cada disciplina e/ou coleções com conteúdos integrados das três disciplinas. (BRASIL, 2014, p.3)

Em termos práticos, é possível que as alterações na organização dos conteúdos não tenham impactos significativos, ao menos nessa primeira avaliação assim estruturada, já que o próprio Edital admite não só a apresentação de coleções no antigo formato, como também o aproveitamento de conteúdos das mesmas para elaboração dos livros integrados. Ainda assim, o Edital PNLD 2016 já apresenta orientações e critérios próprios para a área denominada Ciências Humanas e Naturais, atendendo às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

No caso dos livros regionais as mudanças também são sensíveis. As orientações do Edital PNLD 2016 incorporam os avanços dos programas anteriores, mas redefinem alguns aspectos com base nas novas orientações, atentando para essa *parte diversificada do currículo* que compreende também os livros regionais. Assim, os contornos são redefinidos, e as orientações determinam que as obras regionais abordem em um único volume e de maneira integrada conhecimentos das áreas de História e Geografia, articulando-os a expressões da arte e cultura do recorte selecionado. Nele está descrito que

### 3.5. LIVRO REGIONAL ABRANGENDO ARTE CULTURA E GEOGRAFIA

1. O Livro Regional constitui **um volume** que aborda os **conhecimentos de História e Geografia de forma integrada e articulada, incluindo aspectos da arte e da cultura da região em foco**. De modo geral, os livros denominados regionais registram a experiência de grupos que se identificam por fronteiras espaciais e socioculturais, seja na dimensão de uma cidade, um estado ou uma região do Brasil e que são utilizados em situação didática no ensino de História e Geografia. A produção de livros regionais deve respeitar os mesmos critérios das coleções e deve:
  - a) focalizar a região como uma característica central de análise, cujo **recorte espacial poderá prescindir dos limites político-administrativos de estados e município**, critério comumente utilizados na delimitação regional;
  - b) **trabalhar preferencialmente as noções iniciais de região, que envolvem também aspectos do senso comum**, uma vez que os conceitos de região e regionalização, voltados para a gestão do território, são mais abordados no sétimo ano do ensino fundamental;
  - c) localizar corretamente fatos e fenômenos geográficos, utilizando representações gráficas variadas;
  - d) **romper com a estrutura de monografia regional**, que, geralmente tem abordado processos naturais e sociais de maneira fragmentada;
  - e) correlacionar os aspectos históricos, naturais, culturais, econômicos e sociais, focalizando a **relação de identidade dos habitantes com a região selecionada**;
  - f) **abordar a diversidade étnica da população brasileira** e a importância dos povos indígenas brasileiros, dos afrodescendentes e dos imigrantes

- internos e externos na produção social da região delimitada, ao longo do tempo;
- g) propiciar atividades para o entendimento das relações entre a sociedade e a natureza, **articulando e contextualizando os fenômenos em diferentes tempos históricos e escalas espaciais** (municipal, estadual, nacional e mundial)
  - h) utilizar diferentes linguagens na abordagem do regional (BRASIL, 2014, p. 65-66. Grifos nossos)

As orientações quanto aos equívocos nos quais o Livro Regional não deve incorrer permanecem as mesmas dos Editais 2010 e 2013, sendo que o Edital 2016 ainda ressalta que “o Livro Regional poderá ter seus componentes integrados ou justapostos desde que as atividades e exercícios propostos sejam integrados” (BRASIL, 2014, p.3). Ainda que os Livros Regionais devam obedecer também *aos mesmos critérios que as coleções*, as orientações acima transcritas aparecem em texto próprio, específico para essas obras e não mais inseridas no espaço destinado a História ou Geografia, como nos Editais anteriores.

Se a noção de escalas e da correlação entre elas ainda está posta como desafio para esses materiais didáticos, o Edital avança um pouco mais, propondo aos livros que estabeleçam recortes regionais que não necessariamente coincidam com os políticos administrativos, tendo em vista a quase exclusividade de obras regionais com recortes estaduais observadas nos PNLDs anteriores. Assim, sinaliza para a constituição de fronteiras que se dão também no espaço simbólico, fronteiras culturais que não necessariamente coincidem com as geográficas, ou políticas. É um desafio que está em pauta também nas ciências referência, que tem avançado nesse sentido em especial nas últimas décadas, como discutido no capítulo 1. E é um desafio renovado pelas Diretrizes Curriculares, que apontam para a inclusão demandas provenientes das agendas sociais em pauta por uma *sociedade mais democrática e solidária*, atentando que

Mais ainda: o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver **empatia e respeito pelo outro**, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. (BRASIL, 2013, p.115)

Assim, a permanência dos livros regionais nesse PNLD 2016 sinaliza para a potencialidade creditada ao mesmo na mediação de um conhecimento histórico particular, por ser elaborado a partir desse recorte regional. Vinculando essas produções também às demandas sociais desta agenda de reconhecimento da pluralidade cultural e das diversidades regionais nesse país continente. Visto por esse prisma, os livros regionais nessa nova configuração podem ser potentes na articulação de escalas espaciais e recortes simbólicos distintos, permitindo de fatos que outros sujeitos e configurações históricas possam estar presentes nas narrativas didáticas. Mas essas mudanças em termos de currículo prescrito – se existirem – só serão mensuráveis em 2015, quando da publicação do Guia PNLD 2016.

Esse histórico da presença dos livros didáticos nos PNLDs – que tem seu ponto alto nas expectativas do que ainda está por vir nessa próxima edição – é revelador de uma temática que tem sua presença tradicionalmente legitimada no conhecimento histórico escolar para os anos iniciais, revestida agora das novas roupagens do século XXI.

Assim, cabem ainda alguns questionamentos às obras didáticas, no sentido de compreender como o desafio desse *jogo de escalas* foi compreendido pelos autores e perpassa a narrativa histórica que apresentam, elaborando um *lugar regional* a partir de algumas escolhas históricas. Para essa discussão nos concentramos partir do capítulo seguinte no referencial teórico relativo aos *jogos de escalas* e na análise dos Livros Regionais de Minas Gerais, também em um *jogo de escalas*.



## Capítulo 3

### Jogos de escalas: ajustes de foco para contar

#### Minas Gerais

*Sendo, se diz, que minha terra representa o elevado reservatório, a caixa-d'água, o coração branco, difluente, multivertente, que desprende e deixa, para tantas direções, formadas em caudais, as enormes vias: O São Francisco, o Paranaíba e o Grande, que fazem o Paraná, o Jequitinhonha, o Doce, os afluentes para o Paraíba, e ainda; - e que, desde a meninice de seus olhos d'água, da descrição de brejos e minadouros, e desses monteses riachinhos com subterfúgios, Minas é a doadora plácida.*  
(Guimarães Rosa)

#### 3.1. Jogos de escalas, fronteiras relacionais

Como discutimos no capítulo anterior, nas orientações dos Editais PNLD – em especial de 2010 e 2013 – para os livros regionais, não há uma delimitação prévia, única ou fixa, sobre qual espaço, foco ou quais fronteiras, devam ser considerados, nesse contexto, como regional. O que merece destaque nessas orientações é a importância de que a narrativa histórica da região eleita seja construída em uma perspectiva relacional, que considere esta em suas especificidades, mas sem perder de vista as dinâmicas sócio-históricas que estabelece com outras regiões em *escalas* variadas.

A partir dessas orientações, a escolha do recorte regional dos livros didáticos fica a cargo dos autores e editoras, que irão delimitar esse *espaço* a partir de demandas múltiplas, como: os currículos oficiais e os tradicionalmente em prática; os critérios estabelecidos nos editais vigentes e ainda as avaliações veiculadas pelos *Guias* anteriores; as concepções de história dos próprios autores, advindas de sua formação acadêmica e de sua prática profissional. A demarcação do que se estabelece como regional em cada obra a ser inscrita no PNLD, vincula-se, portanto a eleição de fronteiras e a relações entre os limites e expansões que se estabelecem a partir dessas delimitações, construindo *barreiras simbólicas* que demandam

[...] toda uma produção discursiva, a elaboração de toda uma mitologia, a criação de um dado imaginário, a elaboração de uma dada memória e a escritura de uma dada história que vai tornando essa região visível e crível. (ALBUQUERQUE JR., 2007, p.32-33)

A centralidade da discussão proposta por Durval Albuquerque Jr. é a construção da imagem do Nordeste em contraposição às demais regiões brasileiras, problematizando as conseqüências sócio-históricas e econômicas dessa consciência regional para os nordestinos. Já em relação aos livros didáticos regionais, como indica a análise dos Guias PNLD 2004, 2007, 2010 e 2013 no capítulo anterior, esse termo vem sendo comumente associado às fronteiras político-administrativas dos estados da Federação brasileira, conquanto haja abertura para que seja problematizado por outros prismas.

Seja na perspectiva regional de uma Macrorregião, como o Nordeste, ou de um estado, como Minas Gerais, as fronteiras simbólicas que demarcam, alargam ou estreitam o termo região definem figuras, temas, signos e processos que conferem a esse espaço sentidos variados, conforme elucidada a pesquisa empreendida por Albuquerque Jr. As demarcações político-administrativas, preponderantes em livros didáticos de história regional, expressam opções hegemônicas instituídas na tradição didática brasileira, em conformidade também com orientações sugeridas nos Editais e em práticas docentes da área. Contudo, há que se considerar as maneiras como o regional se expressa nos livros didáticos, perscrutando os contornos do regional a partir de uma análise que leve em conta os movimentos simbólicos, culturais, identitários e sociais, que, ao lado dos contornos políticos, delineiam formas interpretativas e descritivas de sua composição.

Entendemos que os livros regionais configuram-se como mediadores de um conhecimento histórico elaborado no movimento de definição de fronteiras – espaciais e simbólicas – a partir do saber histórico escolar, no desafio de considerar a História do estado em uma perspectiva relacional com a História do Brasil, conforme orientações dos editais PNLD, mas também a partir de recortes e formas interpretativas que levam em conta outras possibilidades de manipulação das realidades culturais, identitárias, sociais e econômicas que possibilitam recortar o regional. Portanto, é válido questionar quais espaços, acontecimentos, temas, personagens as narrativas históricas dos livros regionais elegem nesses múltiplos movimentos de definição do regional e, através de quais *jogos de escalas* estabelecem essa perspectiva relacional?

Para orientar esses questionamentos e compreender as possibilidades dessa dimensão relacional nos aproximamos das reflexões propostas pelo historiador Jacques Revel, teórico da *Micro-análise*, acerca do conceito dos *jogos de escalas*. Entendemos que este referencial pode contribuir para a problematização do currículo da História Regional mediado pelos

livros didáticos, elaborados na confluência das orientações expressas pelas políticas públicas e das renovações historiográficas observadas no decorrer das últimas décadas, especialmente a partir da chamada *Micro-história*.

A *Micro-história* é considerada uma vertente da História Cultural<sup>35</sup>, e aponta para uma nova configuração e dinâmica do processo sócio-histórico, em contraponto a outras perspectivas de estudos desenvolvidos até então. Isso porque tanto a orientação positivista, pautada na idéia de uma possível assepsia na conduta do historiador na produção do conhecimento histórico – este balizado em fatos e feitos políticos e econômicos, quanto à idéia de uma história totalizante divulgada pela *Escola dos Annales* no decorrer de suas três gerações de estudiosos, continuavam a relegar aos bastidores da trama histórica os personagens da vida cotidiana. A *Micro-história* surge então como um instrumental teórico e metodológico a orientar investigações por outros vieses.

Apesar da grande heterogeneidade das produções neste campo, são postulados como a variação das escalas de análise, a problemática do foco sobre os sujeitos que participam da trama histórica e o valor conferido à narrativa e à capacidade interpretativa do historiador, que definem a *Micro-história* enquanto campo de produção do saber (LEVI in BURKE, 1992; REVEL, 1998).

Nesse sentido os micro-historiadores italianos dialogam com a antropologia interpretativa proposta por Clifford Geertz (1989), pautada na *descrição densa* para uma análise pormenorizada da trama sócio-cultural na qual um indivíduo se inscreve (VAINFAS, 2002). Há aqui aproximações e distanciamentos metodológicos, como apontam Levi (1992) e Lepetit (1998), uma vez que a antropologia interpretativa concretiza-se por meio do trabalho exaustivo de descrição do microcosmo em que as relações de uma determinada comunidade se constituem e são constituídas. Já a *Micro-história*, mais precisamente a *Micro-análise*, conforme a compreensão de sua vertente francesa cujo um dos representantes é o historiador Jacques Revel, interessa tanto o ajuste do foco sobre uma escala específica, quanto um *trabalho de contextualização múltipla*, compreendendo que

[...] cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e, portanto, se inscreve em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global. Não existe portanto hiato, menos ainda oposição,

---

<sup>35</sup> Apesar de considerar sua grande relevância, não é nossa intenção enveredar-nos pela discussão e polêmicas em torno da renovação historiográfica. As reflexões que aqui apresentamos estão pautadas sobretudo, na leitura de VAINFAS, 2002.

entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma **modulação particular da história global**. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrosociais: é [...] uma **versão diferente**”. (REVEL in REVEL, 1998, p.28. Grifos nossos)

Nesta análise historiográfica o contexto *micro* é compreendido como uma nova forma de *modulação* que pressupõe a redução da escala de análise como estratégia para apreensão de uma *versão diferente* da narrativa histórica, mas que carrega em si observações elucidativas de um contexto que é global. Nesse sentido, conforme propõe Revel (1998), não é a oposição entre as narrativas do local do global que permite visualizar outros vieses do conhecimento histórico, mas o reconhecimento e a compreensão de ambas em uma perspectiva relacional. Perspectiva que se concretiza, no limite, pela atuação dos próprios sujeitos nos variados contextos em que se inserem e transitam.

Essa compreensão nos aproxima dos critérios que orientam a elaboração dos livros didáticos regionais, apontando para a potencialidade que o recorte regional oferece na compreensão tanto de sua dinâmica interna e particular, quanto das relações e reflexos dessa, compreendida sob múltiplos contextos. Mas esse referencial teórico se configura também como importante *lente de análise*, a partir da qual pretendemos ajustar focos investigativos sobre os livros regionais de Minas Gerais, buscando visualizar as diferentes *escalas* que, em *jogo*, compõe os sentidos da narrativa histórica por eles mediadas.

Por isso, a noção de escalas – originária da Geografia – apropriada pelo historiador Jacques Revel (1998) como fundamentação teórica e metodológica das pesquisas em *Micro-análise*, é central às reflexões propostas por essa pesquisa. Revel (1998) afirma que

[...] a escolha de uma escala particular de observação produz **efeitos de conhecimento**, e pode ser posta a serviço de **estratégias de conhecimentos**. Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama [...]. Notemos desde já que a dimensão do “micro” não goza, nesse sentido, de nenhum privilégio especial. É o **princípio da variação** que conta, não a escolha de uma escala em particular. (REVEL in REVEL, 1998, p.20. Grifos nossos)

No caso dos livros regionais aqui analisados, o *foco* sobre o qual se constitui a narrativa histórica eleita pelos autores/editoras é o estado de Minas Gerais. Nesse sentido, o estado constitui-se o eixo em torno do qual se ajusta a narrativa histórica mediada pelo livro didático, possibilitando uma *variação de escalas* que, privilegiando a dimensão regional, considera também as relações que esta estabelece internamente e com outros contextos, em especial

com o recorte nacional. Mas as *variações de escalas* não se referem apenas às dimensões espaciais ou político-administrativas. Elas dizem também de perspectivas de abordagem para determinados assuntos, acontecimentos, temas, colocando em evidência determinadas nuances conforme as escolhas que orientam a construção do conhecimento histórico escolar nos livros didáticos. Indicam, assim, os sentidos da narrativa histórica, num movimento que, encadeado, cadenciado, ou fluido, leva a *efeitos de conhecimentos* particulares conforme as *variações* empreendidas, gerando, evidentemente, também efeitos de silenciamentos. Pois todo efeito de sentido é também acompanhado de efeitos de silenciamentos.

Nesse *jogo de escalas*, temas tradicionais podem ser revisitados e novos temas podem emergir, num exercício de elaboração da História de Minas Gerais que compreenda tanto as relações que constituem o estado de maneira peculiar, quanto aquelas que o vinculem de maneira mais direta à história no país, em dimensões que são múltiplas e também simbólicas.

E é esse *movimento relacional*, que implica no *ajuste de foco*, na *variação de escalas* e no *jogo* entre elas, que constitui a narrativa histórica dos livros didáticos regionais para contar Minas Gerais, que interessa a essa pesquisa. Como podemos percebê-lo? Quais os indícios que apontam para ele? Quais focos e escalas privilegiadas nesse movimento? E no limite, quais os diferentes sentidos encadeados pelos diferentes ajustes de foco sobre a História de Minas Gerais?

Porque, como aponta Paul Ricouer (2007),

“A idéia chave ligada à idéia de variação de escala é que não são os mesmos encadeamentos que são visíveis quando mudamos de escala. [...] Ao mudar de escala, não vemos as mesmas coisas, maiores ou menores, em caracteres grandes ou pequenos [...]. Vemos coisas diferentes”. (RICOUER, 2007:221-222).

Nossa análise visa assim à problematização dos encadeamentos suscitados pelas escalas e suas variações presentes nos livros didáticos de história, compreendendo que os efeitos de sentido serão diferentes para cada situação de abordagem. Ao ajustar em escala micro o foco de análise de um dado fenômeno, estamos compreendendo que as narrativas dos livros didáticos estarão apresentando não exatamente uma diminuição ou redução da potência com que a abordagem se realiza, mas, antes, esse ajuste pode ensejar diferentes formas de compreensão e produção do conhecimento histórico que uma narrativa suportada pelo par local-global (muitas vezes em oposição ou de forma estanque) não traria ao processo pedagógico. A hipótese, portanto, dessa dissertação, repousa na suposição de serem os

variados jogos de escala elementos constitutivos do conhecimento histórico escolar considerando que a alteração de foco poderá elucidar ou possibilitar diferentes maneiras de interpretação dos fenômenos espaciais, temporais e da agência histórica, amplificando a disponibilidade de movimentos interpretativos aos estudantes e professores.

### 3.2. Os livros regionais de Minas Gerais: ajustando o *corpus* da pesquisa

Minas Gerais foi um dos estados contemplados por obras regionais em todas as quatro últimas edições do PNLD – 2004, 2007, 2010 e 2013, sendo que no último programa foi o estado com o maior número de obras aprovadas – um total de oito

No PNLD 2004 apenas um livro foi aprovado: *Interagindo com a História – Minas Gerais*, que participou também do PNLD 2007, ao lado das novas inscrições: *Minas Gerais – História e História de Minas Gerais*. No PNLD 2010 as duas últimas obras são reapresentadas para escolha dos professores ao lado de uma nova inscrição, o livro *Contos e Encantos Mineiros*<sup>36</sup>. Essas três obras também participam do PNLD 2013, em conjunto com outras cinco novas inscrições, sendo uma delas sobre a cidade de Belo Horizonte. Temos assim o seguinte quadro referente a este PNLD

| <b>Livros Regionais sobre Minas Gerais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - 2013</b> |                 |               |  |
|--|-----------------|---------------|--|
| <b>Título da Obra</b>  | <b>Editora</b>  | <b>Edição</b> | <b>Autores</b>   |
| História de Minas Gerais   | Saraiva         | 3a. Edição    | Helena Guimarães Campos<br>Ricardo de Moura Faria  |
| História Minas Gerais:<br>História Regional  | Ática           | 3a. Edição    | Francisco Maria Pires<br>Teixeira  |
| Contos e Encantos Mineiros   | Base Editorial  | 3a. Edição    | Anésio José de Oliveira<br>Eliany Maria Silva de Assis   |
| História de Minas Gerais<br>para Crianças  | Editora Moderna | 1a. Edição    | Fernanda Ferreira da Cunha<br>Neto<br>Marina Freitas<br>Sandra C. Victor dos<br>Santos                     |
| História nas trilhas de Minas  | Editora FTD     | 1a. Edição    | Cláudia Regina Fonseca<br>Miguel Sapag Ricci<br>Dilma Célia Mallard<br>Scaldeferri<br>Soraia Freitas Dutra |

<sup>36</sup> Mais informações podem ser consultadas no Anexo 2 – Tabela Livros de Minas Gerais x PNLD

|   |                  |            |                              |
|---|------------------|------------|------------------------------|
| Hora de Construir: História de Minas Gerais | Editora FAPI     | 1a. Edição | Amélia Pereira Batista Porto |
|   |                  |            | Marco Antônio Silva          |
| Minas, uma história                         | Editora Dimensão | 1a. Edição | Renato Pinto Venâncio        |
|   |                  |            | Selva Guimarães Fonseca      |
| História de Belo Horizonte                  | Editora Lê       | 1ª. Edição | Helena Guimarães             |
|   |                  |            | Sílvia Diogo                 |
|   |                  |            | Adriana Coelho de Souza      |

Figura C – Tabela Livros Regionais de Minas Gerais, PNLD 2013/Fonte: Autoria Própria

Cada um desses livros apresenta uma organização particular, resultado das escolhas e concepções dos vários autores envolvidos em sua produção, constituindo-se assim em fontes de pesquisa muito potentes e plurais. Para a análise aqui proposta elegemos os três livros que apresentam maior reincidência no PNLD: *História de Minas Gerais*; *Minas Gerais – História*; e *Contos e Encantos Mineiros*. Esse ajuste foi feito considerando que esses livros, já tendo passado por outros processos de avaliação no universo do PNLD, possivelmente apresentem maior sintonia com o que preconizam os Editais do programa, especialmente com relação à atualidade da temática regional nas propostas curriculares da educação básica. Nesse sentido, acredita-se que podem oferecer inícios que permitam compreender os *jogos de escalas* que entre temas e tramas compõem a narrativa histórica sobre Minas Gerais.

### 3.3. Índícios de escalas e sentidos da narrativa: o livro em seus aspectos gráficos e estruturais

Como mercadoria, o livro didático demanda especial atenção com relação aos aspectos gráficos que o compõem, revelando como interferências e proposições advindas da área do design pedagógico contribuem, em especial a partir das últimas décadas, na elaboração de conformações visuais dotadas de significativo potencial informativo e reflexivo na composição da obra didática.

A preocupação com o design de livros no Brasil, segundo estudo de Rafael Cardoso, data de fins da década de 1910 e início da década de 1920, antecedendo em alguns anos as proposições artísticas advindas com o Modernismo. Essa preocupação revelou-se em especial na elaboração de capas, e, conforme Cardoso

No que tange à produção de livros com capas ilustradas, o caso brasileiro é surpreendente tanto pelo pioneirismo quanto pela originalidade. Em poucos outros lugares do mundo desenvolveu-se tão cedo, tão rapidamente e com

tanta riqueza se soluções, a arte de integrar imagem e texto nas capas dos livros. (CARDOSO in CARDOSO, Rafael. 2005, p. 164)

Esse pioneirismo é parte de um contexto de transformações na indústria gráfica nacional, no qual editoras brasileiras passaram a assumir cada vez maiores parcelas de um mercado, no qual até então prevaleciam importações. Como destaca Rafael Cardoso

Na verdade, há questões muito mais amplas por trás da transformação da indústria gráfica entre as décadas de 1900 e 1930, que envolvem desde fatores tecnológicos e comerciais como a importação de máquinas e a implantação de novas fábricas de papel (Melhoramentos, Klabin) até fatores socioculturais como o crescimento dos centros urbanos e a ampliação do cenário literário profissional, com sensível impacto sobre o público leitor [...] (CARDOSO in CARDOSO, Rafael. 2005, p. 168)

A ampliação do mercado consumidor de obras literárias demandou nesse sentido um maior investimento nas capas e ilustrações, com vistas a suprir a diminuição da qualidade do material de impressão utilizado nessas novas mercadorias. Nesse sentido,

A ilustração de capas, portanto, está inserida em um amplo esforço para tornar mais atraentes as novas edições mais baratas em brochura. Distanciando-se do tradicional culto ao livro como objeto de luxo, bem encadernado, com bom papel e acabamento artesanal, as edições populares das décadas de 1910 e 1920 empreendem uma nítida tentativa de compensar com um projeto gráfico vistoso a má qualidade de seus materiais e o seu péssimo acabamento. (CARDOSO in CARDOSO, Rafael. 2005, p. 177)

No entanto, irá demorar algumas décadas até que esse pioneirismo do design gráfico sobre as capas de livros – e outros de seus elementos – passe a atuar também sobre os livros didáticos. Conforme aponta Didier de Moraes em sua dissertação de mestrado sobre o design de livros didáticos no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, os livros escolares, apesar de já ocuparem lugar privilegiado no tocante aos rendimentos das editoras, pelo menos desde o início do século XX, não vão contar com

[...] o mesmo investimento em visualidade encontrado em livros de literatura. Embora grande parte da produção livreira do país seguisse as convenções estabelecidas pela tradição da composição tipográfica, é nas obras de literatura que aparecia o maior cuidado com a composição, a contratação de artistas plásticos como ilustradores e capistas e mesmo projetistas dos livros. Na primeira metade do século passado, editoras como Ariel, Martins Fontes, José Olympio, entre outras, produziram brochuras de qualidade, tanto na composição do miolo quanto no uso de ilustrações e desenho de capa. Com raras exceções esses investimentos não vão ocorrer nos livros escolares. (MORAES, 2010, p. 42)



Essa análise sugere como explicação o fato desses livros não demandarem maiores esforços em sua propaganda e comercialização, uma vez que sua natureza e finalidades específicas já lhe garantiriam saída e rentabilidade.

Independentemente da mencionada qualidade que poderia ter um didático, sua dupla condição de livro com pouco *status* intelectual mas de venda garantida parece pesar. Para ele se reserva primordialmente a sobriedade da transmissão de conteúdos curriculares e a consideração de que seu público não pediria mais do que isso. Pás as vendas, se contava com a autoridade intelectual do autor e a seriedade de seu texto, dispensando investimento em capas como atrativo. (MORAES, 2010, p. 43)

No entanto, algumas décadas mais tarde esse panorama se alterará com a expansão da educação pública na década de 1970 e o conseqüente aumento do mercado de livros escolares, associado ao fato de ter o Estado assumido em larga escala a aquisição de obras para distribuição às escolas públicas do país. Esse crescimento da indústria editorial didática, no Brasil, desenrola-se num contexto de transformações da própria indústria cultural, com a visível elaboração de discursos voltados em especial para o público infanto-juvenil.

É nesse novo contexto de crescimento da indústria cultural, com mensagens e imagens dirigidas às crianças e aos jovens que se dá o crescimento da população escolar e dos instrumentos de ensino, principalmente o livro escolar. Crianças e adolescentes de quase todo o país viam televisão com seus programas e publicidade, consumiam gibis e outras revistas, além de objetos produzidos especialmente para suas idades, e... livros didáticos. (MORAES, 2010, p. 56)

Essa dimensão do livro escolar como objeto de consumo e produto da indústria cultural foi motivo de críticas em especial no decorrer das décadas de 1980 e 1990, como discutido no capítulo 2. No entanto, no fim do século XX e início desse século XXI, pesquisas sobre o livro didático têm se detido na importância dessas particularidades que fazem do livro uma mercadoria peculiar<sup>37</sup>, para compreender inclusive como as demandas externas interferem em sua conformação visual enquanto mediador do saber escolar. Nesse sentido, reconhece-se que a elaboração de livros didáticos

[...] envolve uma miríade de pessoas que o realizam como mercadoria: autor, editor, chefe de arte, copidesque, preparador de texto, revisor, diagramador, as várias categorias profissionais de gráficos, divulgador, avaliador, diretor de escola, professor, aluno e pais, só para mencionar as mais óbvias. A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há p capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas. A

---

<sup>37</sup> Sobre o assunto ver: MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo: PUC, 1997. 1997. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação), PUC.

mercadoria é a síntese, a cristalização de relações sociais entre os seres humanos, mediados por coisas [...] (MUNAKATA, 2012, p.64)

Esses diferentes profissionais atuam sobre determinadas escalas na composição visual dos livros didáticos, que, postas em *jogo*, visam atender às finalidades didáticas e comerciais a serem atendidas por essas mercadorias. Por isso, elegemos como primeiro ajuste de foco desta análise, os projetos gráficos dos livros didáticos de Minas Gerais, compreendendo este não apenas como

[...] a aplicação aleatória de elementos artísticos como a ilustração, mas sobretudo uma tentativa sistemática de diferenciar o livro como produto industrial, agregando-lhe um grau de programação visual capaz de enriquecê-los como objeto de comunicação não verbal. (CARDOSO in CARDOSO, Rafael. 2005, p. 193)

É nessa perspectiva de busca pela compreensão dos aspectos gráficos e da estruturação dos livros como meio semióticos de construção de sentido que analisamos a seguir as capas, apresentações, sumários que compõe o *corpus* dessa pesquisa. Livros aqui compreendidos como elaborados de forma multiautoral, em um processo compartilhado especialmente entre autores, editores, designers e ilustradores (PALHARES, 2012).

### 3.3.1 As capas

Mas, além dos aspectos puramente funcionais, o design do livro pode se ocupar de objetivos motivacionais, criando formas para interessar e prender a atenção do leitor a partir da emoção e a referência ao universo do leitor.

Isso se expressaria não só no interior do livro, mas em sua capa, e na relação desta com o interior, como porta de entrada que é para ele. No livro como mercadoria, esses objetivos motivacionais se expressam na capa, antes da experiência com a leitura, por meio do design. Mas para realizar o trabalho de induzir à venda, o design precisa representar e construir sentidos que envolvem os significados expressos no conteúdo textual e na sua relação com a cultura escrita e visual bem como com o mundo interior do leitor. Com isso, capas são também objetos da cultura. (MORAES, 2010, p.49)

Como *porta de entrada* para os livros didáticos, as capas elaboradas por diagramadores e ilustradores – por vezes organizados em empresas de design –, apresentam importantes indícios para problematizar quais aspectos, no caso dos livros de Minas Gerais, são eleitos como *objetivos motivacionais* que, além de ser uma *referência ao universo do leitor* ainda atenda aos objetivos de venda. Elementos que, dispostos em um *jogo de escalas*, oferecem indícios para pensarmos as representações culturalmente alicerçadas sobre o que deve ser abordado em um livro de História de Minas Gerais. E especialmente sobre quais composições

visuais são capazes de diferenciar a partir da capa, os livros de Minas Gerais entre si e em comparação aos demais livros regionais.

A partir dessa compreensão analisamos os elementos que compõe as capas dos três livros aqui analisados: *História de Minas Gerais*, *Contos e Encantos Mineiros*, *Minas Gerais – História*, aos quais nos referiremos também a partir das siglas HMG, CEM e MGH, respectivamente.

Em todas as capas – que podem ser observadas na página seguinte, as finalidades do livro mercadoria estão registradas, informando aos leitores potenciais que se trata de um livro de História Regional, Volume Único, que pode ser utilizado para o 4º. ou 5º. ano. Como se trata de livros de divulgação das editoras, essa informação também recebe considerável destaque, à qual ainda é agregado o código da coleção, facilitando assim o preenchimento da ficha de escolha por parte dos professores. O nome das editoras, dos autores e a qualidade *Manual do Professor* também estão registrados nas capas.

Com relação aos livros das *Figuras 1 e 3*, seus títulos estampados em destaque na capa indicam o recorte estadual como foco da obra – Minas Gerais. Já na imagem 2, o título deixa esse recorte subentendido, ao optar pelos adjetivos *Mineiros*, na composição do título, que tem um traço mais poético.

Pensando os elementos eleitos para se estabelecer essa relação entre o universo íntimo do leitor e o conteúdo do livro, merece destaque o fato de que todos os livros trazem em suas capas imagens que fazem referência ao estilo conhecido como barroco mineiro, gênero arquitetônico vinculado ao período aurífero do século XVIII, indicando o diálogo com uma temática que, tradicional e culturalmente ocupa lugar central na narrativa histórica sobre Minas Gerais.

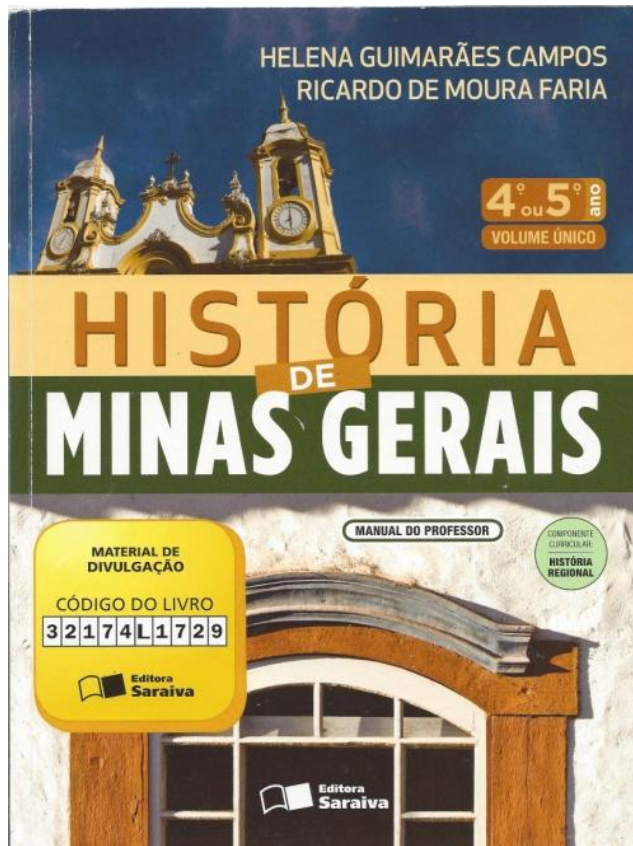


Figura 1 – Capa HMG

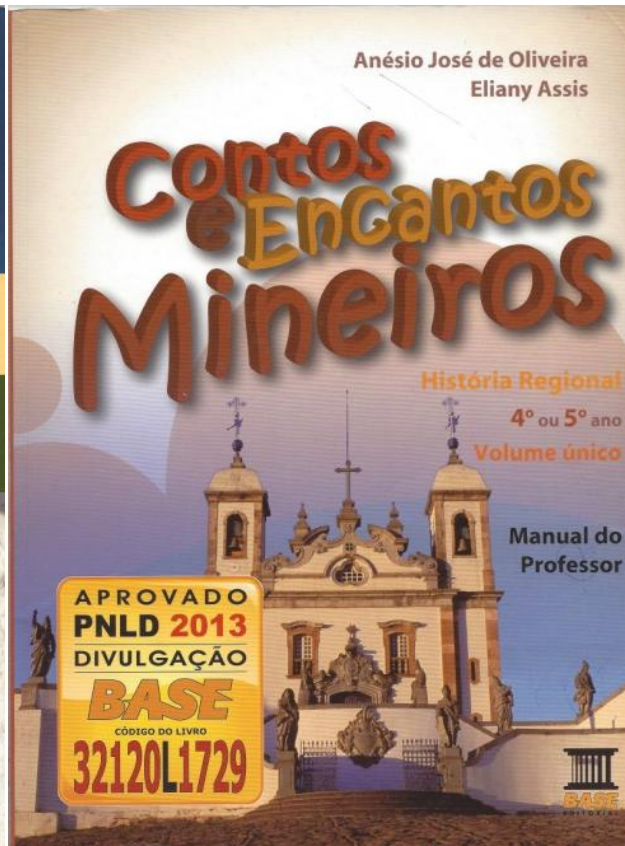


Figura 2 – Capa CEM

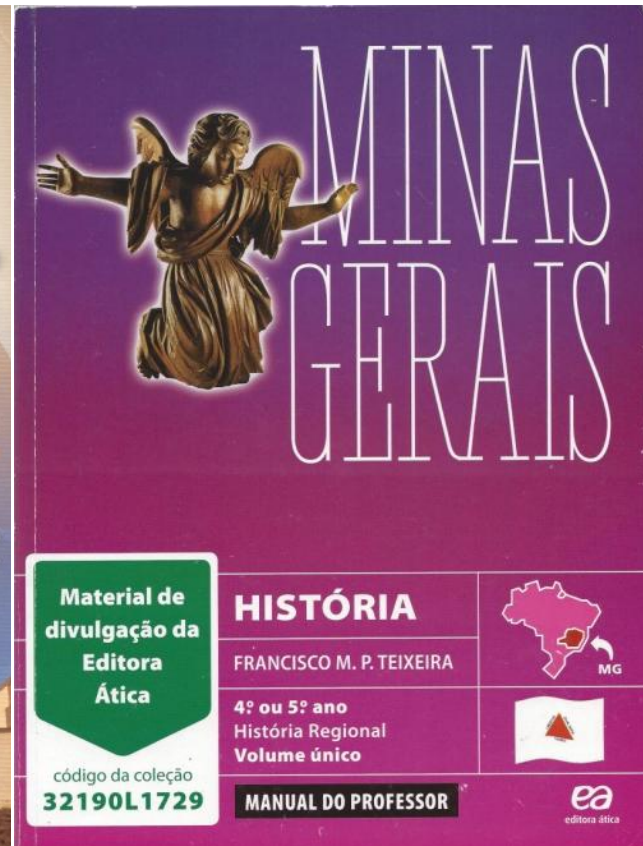


Figura 3 – Capa MGH

Na *Figura 1*, a metade superior da capa do livro *História de Minas Gerais* reproduz a imagem da Igreja Matriz de Santo Antônio em Tiradentes, construída em estilo barroco característico do século XVIII e na metade inferior traz uma janela com destaque para o retábulo entalhado em madeira, fazendo referência também ao período colonial. As imagens são divididas pelo título do livro, *História de Minas Gerais*, centralizado em primeiro plano. Interessante que o artigo “de” está sobreposto entre as duas palavras, indicando um *jogo de escalas* em que a História abordada não está vinculada necessariamente e/ou apenas a Minas Gerais. Não constam nos créditos as referências das imagens, sendo a capa elaborada pela *Commcepta Design*.

Já na *Figura 2*, referente ao livro *Contos e Encantos Mineiros*, vemos a Igreja de Bom Jesus do Matosinhos, localizada em Congonhas e conhecida pelos profetas esculpidos por Aleijadinho<sup>38</sup> em tamanho real, que também remete ao período colonial em Minas Gerais. Não há referência no livro sobre os créditos da imagem reproduzida, sendo que a capa foi de responsabilidade da *Trust editorial*. Na parte superior da capa, sem encobrir a imagem, vemos o título *Contos e Encantos Mineiros*, impresso em perspectiva, destacando cada palavra em cores distintas. A opção pela palavra *Mineiros*, ao invés de Minas Gerais, é também indício de escalas, sugerindo um ajuste não sobre o estado, mas sobre sua cultura – indício reforçado pelas outras palavras que compõem o título – contos e encantos.

Por último, o livro *Minas Gerais – História* tem no primeiro plano de sua capa na parte superior esquerda, um anjo barroco que ilumina o título da obra, o nome do estado, impresso com destaque a partir do canto superior direito. Conforme referências que constam nos créditos, este é o *Anjo Esvoaçante*, uma das peças pertencentes ao Museu da Inconfidência em Ouro Preto. Essas duas imagens em um fundo lilás compõe 2/3 da capa. O terço inferior comporta todas as demais informações acima especificadas e ainda um mapa do Brasil com destaque para o estado de Minas Gerais tendo ao lado a sua bandeira. Em escalas distintas recorta-se o estado: no título, impresso com destaque; no mapa, destacado do contexto brasileiro; e na imagem, vinculando este regional a um período histórico e uma determinada manifestação cultural.

A capa de todos os três livros elegem elementos do passado colonial de Minas Gerais, ou mineiro, particularmente importante tanto em escala regional quanto nacional. Importante em

---

<sup>38</sup> Aleijadinho foi o apelido pelo qual ficou conhecido Antônio Francisco de Lisboa, um dos principais nomes do estilo artístico conhecido como Barroco Mineiro, cujas origens remetem também ao século XVIII.

termos econômicos – tendo em vista a extração aurífera que marca o período; políticos – por gestar a Inconfidência Mineira que a *posteriori* será apropriada pelo discurso de legitimação mineira no contexto republicano; e culturais – pois todas as peças são exemplares do *barroco mineiro*, gênero arquitetônico que se tornou referência do século XVIII nas Minas Gerais dialogando particularmente com questões da religiosidade mineira.

Essas capas são a *porta de entrada* para a leitura e utilização das obras, oferecendo informações que, dentro de suas limitações, foram eleitas como convite para se estudar da história sobre a região de Minas Gerais. No entanto, como destaca Didier Moraes,

[...] a tarefa de impor à capa a obrigação de transmitir um sentido “primordial” que sintetizaria o alcance da obra como estratégia de convencimento está em princípio destinada ao fracasso.

Como todos os sentidos veiculados por uma obra só são acessíveis a quem efetivamente lê-la, a capa pode se reservar um papel mais modesto e ao mesmo tempo mais difícil, o de ser um índice mais ou menos imaginativo e livre do que o leitor vai encontrar no interior do livro. (MORAES, 2010, p. 51-52)

No caso dos livros didáticos a capa é de fato um índice à disposição de seus leitores, mas sua tarefa é compartilhada por outros elementos gráficos e composições visuais e textuais, no desafio primeiro de convencimento ou sedução do público-docente para adotá-lo como mediador do saber escolar. Outro desses *índices* é a apresentação do livro que, direcionada a alunos e professores, é um convite a que se conheça a história ali elaborada, sendo por isso o próximo elemento que analisamos.

Por certo, entendemos que a leitura, manuseio e utilização dos livros didáticos não seguem exatamente a ordem expressa de suas páginas. Não estamos sugerindo que a leitura e o uso pedagógico da obra se realizam de maneira sequencial ou encadeada. A sequência dessa análise é sustentada, contudo, pelo suposto de que há apostas, por parte das Editoras, de quais são os elementos mais visíveis, mais facilmente disponíveis aos docentes (num primeiro plano, os que escolhem as obras no processo do PNLD), e que se oferecem com maior rapidez e poder de atratividade àqueles que obtiverem um primeiro contato com a obra. Assim, supõe-se diferentes destinatários também para o livro didático, sendo, no atual contexto, os avaliadores do PNLD e os docentes os destinatários prioritários no âmbito do processo avaliativo. Os estudantes são destinatários centrais das obras sob crivo dos dois primeiros sujeitos envolvidos. Assim, o que se considera na análise aqui empreendida leva em conta

esse cruzamento de destinação das obras, mas tem por foco prioritariamente os docentes, que são aqueles que elegem as obras num processo posterior à avaliação e para os quais são elaboradas algumas estratégias particulares de convite à leitura e à escolha da obra didática regional.

### 3.3.2 *As apresentações*

Dois dos três livros analisados contam com um texto de apresentação, convidando o leitor a conhecer a história de Minas Gerais, são eles: *Contos e Encantos Mineiros e Minas Gerais - História*. As páginas das referidas apresentações são reproduzidas abaixo:



# Apresentação

## Caro aluno

Este livro que agora chega às suas mãos foi elaborado com a intenção de dar-lhe informações importantes sobre fatos políticos, econômicos, sociais e culturais que possibilitaram a formação do estado de Minas Gerais.

Por meio de viagens que este livro pode oferecer, você descobrirá como se formaram as raízes do povo mineiro tendo em vista importantes manifestações socio culturais.

Num primeiro momento, você descobrirá a Pré-História de Minas Gerais pelos vestígios deixados por nossos antepassados. Depois, você conhecerá de que forma indígenas, africanos e europeus modelaram a realidade atual. Finalmente, você terá contato com a história de vida de alguns mineiros conhecidos ou anônimos que, de uma forma ou de outra, contribuíram e contribuem para a formação de nosso estado.

Minas Gerais nasceu da exploração do ouro. A ambição fez não só uma “corrida do ouro” desenfreada para locais com veios auríferos, mas também provocou o assentamento de famílias que vinham em busca de melhores condições de vida.

Creemos que uma das maiores contribuições deste livro é fazer-lhe ser, identificar-se e sentir-se um pouco mais mineiro de acordo com as sábias palavras de um dos nossos maiores cronistas, Fernando Sabino:

*“Ser mineiro é dormir no chão para não cair da cama. Mineiro não dá ponto sem nó. Não conversa, confabula. Não combina, conspira. Não se vinga... Ser mineiro é dizer “uai”, é ser diferente, é ter marca registrada, é ter história”.*

Os Autores

Figura 4 – Apresentação CEM

# Apresentação

## Caro aluno

Oh! Minas Gerais,  
Oh! Minas Gerais,  
Quem te conhece não esquece jamais,  
Oh! Minas Gerais!

Os versinhos acima formam o refrão – a parte repetida – da canção que virou hino não oficial do estado de Minas Gerais.

A canção fala da terra dos mineiros, das serras encravadas entre vales e neblinas, dos sertões poeirentos pontilhados de buritis. Serras e sertões onde vive uma gente simples e hospitaleira, com seu jeito de ser e com sua história.

Uma história que vem de longe. Faz parte da história do Brasil, mas tem características inconfundíveis. É dela que vamos falar neste livro. Porque, conhecendo a história de Minas, conheceremos melhor a nossa terra e a nós mesmos. E a própria história do Brasil, é claro.

E aí, a nossa famosa canção ficará ainda mais bonita.

*Um bom ano para todos!*

*O autor*

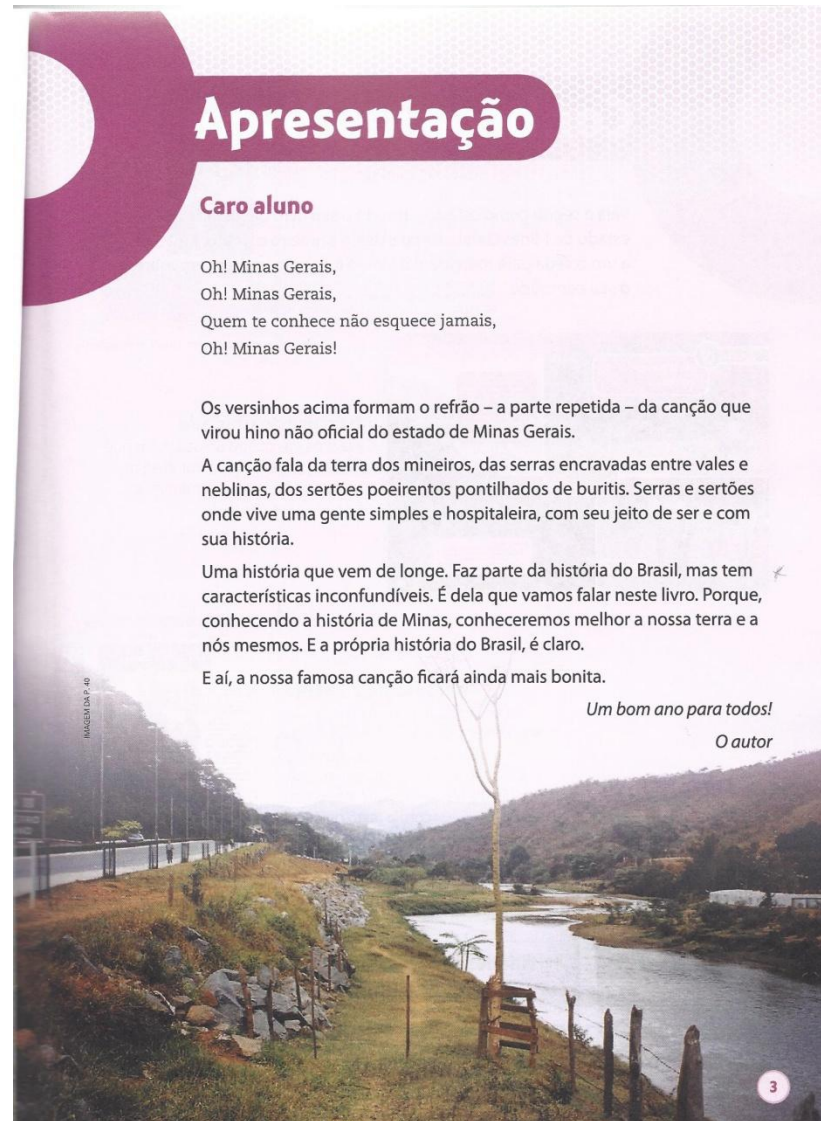


Figura 5 – Apresentação MGH



Do primeiro texto, *Figura 4*, sobressai a preocupação dos autores em deixar claro que o livro aborda a *formação* do estado a partir de vários fatores – políticos, econômicos e sociais – e em especial a *formação das* “raízes do povo mineiro tendo em vista importantes manifestações sócio-culturais”. Já indicando que a questão da *formação social* será o foco priorizado pela obra, compondo os sentidos da narrativa que elabora sobre o regional.

Já na apresentação é estabelecido que “Minas Gerais nasceu da exploração do ouro”, ainda que anteriormente sinalize que a Pré-História de Minas Gerais será abordada pelo livro. A formação de Minas Gerais vincula-se nessa perspectiva a um evento específico, conforme trecho destacado abaixo

Minas Gerais nasceu da exploração do ouro. A ambição fez não só uma “corrida do ouro” desenfreada para locais com veios auríferos, mas também provocou o assentamento de famílias que vinham em busca de melhores condições de vida (Apresentação, CEM)

Esse esclarecimento dado *a priori* indica a dicotomia entre pré-história e história, e, mesmo reconhecendo eventos mais longínquos no território mineiro, reforça a formação da História de Minas Gerais a partir do evento da descoberta das pedras preciosas. Um ajuste de foco que diz muito das representações sobre esse estado, vinculando-o reiteradamente a seu passado colonial.

E então, encerrando a apresentação destaca-se a finalidade desse livro regional

Creemos que uma das maiores contribuições deste livro é fazer-lhe ser, identificar-se e sentir-se um pouco mais mineiro de acordo com as sabias palavras de um dos nossos maiores cronistas, Fernando Sabino

“*Ser mineiro é dormir no chão para não cair da cama. Mineiro não dá ponto sem nó. Não conversa, confabula. Não combina, conspira. Não se vinga... Ser mineiro é dizer “uai”, é ser diferente, é ter marca registrada, é ter história*”.  
(Apresentação CEM)

O trecho foi reorganizado pelos autores do livro no intuito de destacar peculiaridades próprias ao *ser mineiro*, diferenciando essa identidade regional por características que dizem da sua personalidade. Há, conforme a passagem, uma maneira peculiar de planejar, agir e vigiar que confere ao mineiro a marca da diferença: essa mineiridade que insiste em sobressair, configurando nas narrativas dos livros algumas marcas de uma identidade regional. Identidade que é legitimada por uma história de *contos e encantos*, sendo que a primeira imagem escolhida de forma a nos vincular a esse texto – a imagem da capa – faz referência a um período que pode ser considerado simultaneamente marca da formação, da ascensão e da

continuidade histórica de Minas Gerais. Nesse sentido, a apresentação amplifica o texto da capa, e, em um *jogo de escalas* considera que estudar a História de Minas Gerais pode ser também um aprendizado de sua mineiridade, com origens no período colonial.

No livro *História de Minas a Apresentação – Figura 5* – tem como pano de fundo uma fotografia atual do Rio das Velhas, uma das primeiras regiões na qual foi encontrado o ouro, num movimento que estabelece diálogo entre *presente e passado*. O autor também recorre ao texto literário, utilizado aqui logo no início da apresentação. O trecho escolhido foi o refrão da música Oh! Minas Gerais

Oh! Minas Gerais,  
Oh! Minas Gerais,  
Quem te conhece não esquece jamais,  
Oh! Minas Gerais (Apresentação MGH)

A música, considerada como *hino não oficial do estado*, é a referência escolhida para falar da “terra dos mineiros [...] onde vive uma gente simples e hospitaleira, com seu jeito de ser e com sua história”. Assim o autor convida os alunos a conhecer essa história “que faz parte da História do Brasil, mas tem características inconfundíveis”, ressaltando a importância dela para que *nos* conheçamos e para que conheçamos também a História do Brasil. A música, o texto e a imagem compõem assim novo convite à leitura do livro, utilizando múltiplas linguagens que, em um *jogo de escalas*, busca falar diretamente ao universo emocional dos alunos e professores, aos que conhecem Minas e aos que ainda não conhecem.

Nas apresentações dos dois livros há a idéia de que o *ser mineiro* constitui-se a partir de sua história, remetendo-nos a uma identidade que se ancora nesta narrativa e que dela faz determinados usos, configurando sentidos de pertencimento ou de diferença. Em *jogos de escala*, o que está no centro dessas abordagens é tanto a História de Minas como a história de cada um, evidenciando a diferença (de linguagem, de jeito de ser) como condição de pertencimento, quase que como uma confirmação da mineiridade pela reatualização dos gestos, dos modos de ser e de relacionamento entre os diferentes sujeitos a partir da História regional.

O livro História de Minas Gerais não tem uma apresentação *stricto sensu*, mas, como veremos no tópico seguinte, esta é feita a partir de uma parte introdutória que antecede os capítulos do livro.

### 3.3.3 Os sumários

Compondo ainda esta *porta de entrada* para o texto didático, os sumários são índices importantes, que, aliando o texto escrito com demais elementos gráficos, estruturam o conteúdo abordado em informações visuais que possibilitem uma primeira apreensão deste por parte de seu leitor. Nesse sentido, os sumários dos livros didáticos podem ser considerados primeiro indício explícito das escolhas feitas pelos autores na organização do conhecimento histórico escolar, e das escalas através das quais estes se organizam. Assim, unidades e capítulos indicam os temas priorizados como fio condutor da narrativa histórica e, no caso dos livros regionais, sinalizam em especial para as relações e variações de escalas eleitas nesse contexto.

Sobre essa dinâmica estabelecida por uma dada seqüência – capítulos, unidades, títulos, subtítulos, número de páginas, imagens – incidem estilizações realizadas pelos profissionais do design gráfico, delineando a comunicação visual a partir desses elementos tanto no conjunto da página, quanto de forma separada. De acordo com MORAES (2010)

Todos os elementos e configurações materiais e plásticas presentes na simples página de texto certamente informam alguma coisa isoladamente, mas na verdade aparecem combinados e sua percepção se dá pela totalidade dos efeitos dessa combinação (MORAES, 2010, p. 34)

Essa composição visual antecipa assuntos, temas, provocam o leitor ao conhecimento do livro, criam expectativas. O sumário, aliás, além de apresentar uma visão panorâmica dos assuntos tratados, pode criar no leitor um motivo adicional para ir ao livro em qualquer uma de suas partes, instaurando um modo de leitura por consulta e não somente por leitura linear. Nem sempre os livros didáticos possuíam sumários. Eles têm maior destaque com o processo de transformação dos livros no mercado editorial, adotando configurações mais contemporâneas. A própria inserção do Sumário num livro didático sugere que o estudante poderá folheá-lo, buscando informações ou assuntos independentemente de uma progressão ou seqüência, ou pré-requisito, especialmente quando se trata do livro de História.

Portanto, a organização dos sumários diz não só da estrutura do texto didático, mas é em si uma informação a ser interpretada pelos leitores, revelando também as “intenções ideológicas e pedagógicas dos autores” (CHOPPIN, 2004, p. 559), que orientam os *sentidos da narrativa* que apresentam. Pode-se assim compreender os *sumários* como uma *página complexa*, na qual textos, imagens e outros elementos combinados ressaltam que

[...] seu caráter visual e sua leitura não é exclusivamente lingüística. Como são grandes as possibilidades de combinação bem como a variedade e as características que pode ter cada elemento – desenho das letras, estilos das ilustrações e fotografias, uso de cores, organização espacial, etc. – a possibilidade de significados comunicados visualmente parece ser bem maior, e efetivamente o é. [...] Enfim, aqui também, conteúdos são transmitidos antes da leitura propriamente lingüística. (MORAES, p.34)

A análise dos sumários dos livros de Minas Gerais recaiu então sobre essa complexidade da comunicação visual que, perpassada pelas técnicas do design gráfico, organiza os conteúdos e destaca elementos no intuito de orientação e convencimento dos seus leitores<sup>39</sup>. Nesse sentido as imagens, os títulos, a disposição dos elementos gráficos utilizados nos sumários são expressivas da ordem do discurso e dos sentidos da histórica que perpassam a obra didática. A composição visual resultante dos diversos elementos gráficos, determinando o que vem primeiro e o que vem em seqüência, o que se encontra em destaque, o que é utilizado como ilustração ou como pano de fundo, indica as concepções históricas em torno da abordagem regional que orientam o livro. O sumário, portanto, é elucidativo não apenas da organização do texto, mas também dos sentidos da narrativa e dos efeitos de sentido que se pretende criar.

Merecem ainda especial atenção os títulos – dos capítulos, unidades, itens – que, por sua vez, também são componentes discursivos importantes, pois convidam o leitor ao estudo, estimulam, enunciam ou antecipam conteúdos, constituem sentidos à leitura e ao estudo, provocam questionamentos, que podem ser potencializados a partir de determinados recursos gráficos.

Vamos então aos sumários, cujas imagens reproduzimos no decorrer do texto, começando pelo livro *História de Minas Gerais*:

---

<sup>39</sup> Não desconsideramos aqui a autonomia do leitor no processo de leitura, certas de que por fim é ele que, a partir de suas experiências sócio-culturais confere sentido ao texto e organiza as formas de interpretá-lo. No entanto, como o foco dessa análise recai sobre o texto, seus aspectos gráficos e estruturais, não iremos problematizar essa dimensão no contexto dessa pesquisa.

# Sumário

**Preparando nosso estudo**

**O município, o estado, o país**

Onde estamos? ..... 8

As mudanças no território brasileiro ..... 19

Os períodos da História do Brasil ..... 22

As atividades econômicas e a expansão do território ..... 23

**Capítulo 1**

**Os primeiros habitantes de Minas Gerais**

O que vamos estudar ..... 27

O território em tempos muito antigos ..... 28

Uma terra cheia de índios ..... 34

Influências culturais ..... 39

**Capítulo 2**

**A capitania de Minas Gerais**

O que vamos estudar ..... 47

O Brasil nos primeiros tempos ..... 48

Os primeiros tempos na região das minas ..... 53

O duro trabalho nas minas ..... 57

Fiscalizar, fiscalizar, fiscalizar... ..... 59

Como as pessoas se alimentavam na região mineira ..... 62

As tropas e o comércio unem as regiões ..... 64

Trabalho escravo e trabalho livre ..... 68

O dia a dia de uma sociedade urbana ..... 70

Os mineiros ousaram falar de liberdade ..... 81

*Ilustrações: Angelo Abu*

Figura 6 – Sumário HMG, Parte I

**Capítulo 3**

**Minas Gerais no século XIX**

O que vamos estudar ..... 86

Enfim, a independência ..... 88

A época dos imperadores ..... 89

Minas e o Império ..... 90

Como a riqueza era produzida na Província ..... 94

Do trabalho escravo ao trabalho livre ..... 98

O cotidiano e as manifestações culturais ..... 101

Grandes mudanças a caminho ..... 110

**Capítulo 4**

**Minas e a República**

O que vamos estudar ..... 116

É a República que chega! ..... 118

Minas e a República do café com leite ..... 120

Uma nova capital para uma nova era ..... 120

Quatro décadas de mudanças econômicas ..... 124

A República brasileira após 1930 ..... 128

Minas no Brasil após 1930 ..... 130

Novos rumos da economia mineira ..... 137

Uma sociedade cada vez mais urbana ..... 141

Manifestações culturais ..... 146

Para terminar... ..... 152

Sugestões de livros ..... 153

Sugestões de museus para visitar ..... 156

Bibliografia ..... 159

Figura 7 – Sumário HMG, Parte II

Em comparação aos demais – como veremos no decorrer da análise – o livro *História de Minas Gerais* apresenta um sumário organizado de forma mais concisa. São quatro capítulos antecidos por uma introdução, que se desdobram em itens, cujo número varia conforme cada parte. A partir da leitura visual poderíamos considerar todas as partes do livro como capítulos, pois os elementos gráficos que os organizam são os mesmos: Ícones-imagens; títulos e itens, cada um em uma forma tipográfica distinta; tabulações que, além de ligar os itens às respectivas páginas, também dividem as partes nas quais se organizam o livro. A comunicação visual organiza assim a informação no que se pode denominar conjuntos temáticos, relacionados à periodização histórica brasileira a partir da qual a História de Minas Gerais é abordada.

No entanto, ajustando o foco de análise para os títulos percebe-se que há uma diferenciação entre o primeiro conjunto temático e os demais. Este tem a função de *introdução*, sendo denominado *Preparando o nosso estudo*, enquanto os demais são nomeados – *Capítulo 1, 2, 3 e 4*. Além disso, todos os capítulos são iniciados com o item *O que vamos estudar*, o que não observamos nesse primeiro conjunto. Essa diferenciação aponta para a escolha desta narrativa histórica em oferecer alguns elementos introdutórios que, *a priori*, devem potencializar a compreensão dos alunos sobre a abordagem regional que segue. Vale destacar que esse também é o livro que não conta com uma *Apresentação* prévia ao texto.

Essa parte introdutória, cujo subtítulo é *O município, o estado, o país*, tem como ícone-referência uma mapa com o contorno do Brasil dentro do qual se destaca o contorno de Minas Gerais. Título e imagem indicam assim o ajuste de foco desta introdução, que recai sobre a contextualização do estado e seus municípios em relação ao espaço geográfico brasileiro e aos períodos da História do Brasil. Nesse sentido, o texto didático é organizado a partir dos seguintes itens: *Onde estamos?; As mudanças no território brasileiro; Os períodos da História do Brasil; As atividades econômicas e a expansão do território*. Itens que indicam a relação de escalas que perpassa a obra didática, na qual o Brasil se constitui referência nas dimensões de sua história, território e economia, que orientam os sentidos da narrativa sobre Minas Gerais.

A primeira página do sumário é composta ainda pelos capítulos 1 e 2, cujos títulos são *Os primeiros habitantes de Minas Gerais* e *A capitania de Minas Gerais*, respectivamente.

Comparado aos demais, o capítulo 1 é o menor do livro. Tanto em número de itens quanto em número de páginas. Ainda assim a presença desse capítulo é significativa, pois indica um reconhecimento da chamada pré-história como parte da história de Minas Gerais, em diálogo com renovações historiográficas recentes. O ícone-referência traz a representação de uma gravura rupestre, no intuito de remeter o leitor ao período tradicionalmente conhecido como pré-história, ainda que esse termo não seja utilizado no texto escrito do sumário.

Além do item *O que vamos estudar*, comum a todos os capítulos, outros três compõem o capítulo 1: *O território em tempos muito antigos; Uma terra cheia de índios; Influências culturais*. Se a referência a Minas Gerais aparece no título capítulo, não se observa o mesmo nos demais itens, elaborados em uma escala genérica, na qual sobressaem como referência o território, os índios, a cultura. Outro aspecto interessante é a ênfase do primeiro item em localizar esse período histórico *em tempos muito antigos*, demarcando *a priori* o afastamento entre esse passado e o passado que em será abordado em seguida. *Passados em escalas diferenciadas*.

O título do capítulo 2, *A capitania de Minas Gerais*, indica um salto histórico entre *passados* na narrativa do livro didático. Aterrissa-se assim que no período conhecido como Brasil Colônia, ajustando-se o foco sobre a organização político-administrativa da região de Minas Gerais. Se por um lado o capítulo 1 reconhece uma história de Minas Gerais em *tempos muito antigos*, por outro, se desloca deste para um passado datado no século XVII, deixando um vácuo histórico de séculos e séculos, que diz inclusive das escolhas e silenciamentos para se contar a história de Minas Gerais. O ícone-referência que representa o capítulo 2 representa homens trabalhando com a bateia, indicando os primeiros tempos da extração mineral na região de Minas Gerais.

Não sem mais o capítulo 2 é o maior do livro em número de páginas, e um dos maiores em número de itens, intitulados: *O que vamos estudar; O Brasil nos primeiros tempos; Os primeiros tempos na região das minas; O duro trabalho nas minas; Fiscalizar, fiscalizar, fiscalizar; Como as pessoas se alimentavam na região mineira; As tropas e o comércio unem as regiões; Trabalho escravo e trabalho livre; O dia a dia na sociedade urbana; Os mineiros ousaram falar de liberdade*.

Diferente do observado no capítulo 1, referências a Minas Gerais podem ser percebidas nesses títulos: região das minas, região mineira, os mineiros. Indicando um movimento de

delimitação de fronteiras territoriais e simbólicas do que virá a constituir a Capitania de Minas Gerais. Também aqui a contextualização parte da História do Brasil, indicando o movimento relacional que perpassa a construção dessa narrativa.

A segunda página do sumário traz os capítulos 3 e 4, organizados em uma composição visual idêntica a da página anterior.

O capítulo 3, *Minas Gerais no século XIX* é composto pelos itens: *O que vamos estudar; Enfim, a independência; A época dos imperadores; Minas e o Império; Como a riqueza era produzida na Província; Do trabalho escravo ao trabalho livre; O cotidiano e as manifestações culturais; Grandes mudanças a caminho*. O ajuste de foco neste capítulo se dá em uma escala temporal: o século XIX, situado entre o período de formação da Capitania (capítulo 2) e o período de consolidação do estado na República (capítulo 4). Nessa escala destacam-se temáticas relativas à organização social, política, econômica e cultural de Minas Gerais no contexto do Brasil Império.

O último capítulo, *Minas e a República*, está organizado nos seguintes itens: *O que vamos estudar; É a República que chega!; Minas e a República do café com leite; Uma capital para uma nova era; Quatro décadas de mudanças econômicas; A República brasileira após 1930; Minas no Brasil após 1930; Novos rumos da economia mineira; Uma sociedade cada vez mais urbana; Manifestações culturais*. A palavra *República* se destaca em diferentes itens, indicando um ajuste de foco que considera as variações de escalas no contexto político e econômico do período.

As últimas seções do livro são: *Para terminar; Sugestões de livros; Sugestões de museus para visitar; Bibliografia*.

Finalizando as duas páginas referentes ao sumário há uma linha composta por ilustrações que dialogam com os temas abordados pelos itens e que se repetem no decorrer do texto, sendo ícones ou semióforos para abrir abordagens ou temas no interior do livro.

O próximo sumário analisado é o do livro *Contos e Encantos Mineiros*, cujas duas páginas são reproduzidas a seguir



# Sumário

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>UNIDADE 1</b> | Os sinais da Pré-História brasileira em Minas Gerais<br>A Pré-História do Brasil em Minas Gerais..... 8   |
| <b>UNIDADE 2</b> | A influência Cultural indígena em Minas Gerais<br>O modo de vida indígena..... 20<br>A sociedade indígena..... 23<br>A chegada dos europeus à América..... 24<br>As comunidades indígenas de Minas Gerais - ontem e hoje..... 26<br>Algumas das atuais comunidades indígenas de Minas Gerais..... 29<br>O povo Krenak..... 29<br>O povo Pataxó..... 30<br>O povo Pankararu..... 31<br>O povo Xacriabá..... 32<br>O povo Kaxixó..... 32<br>O povo Maxahali..... 33<br>O povo Mokuriñ..... 34<br>O povo Aranã..... 35   |
| <b>UNIDADE 3</b> | A contribuição africana na formação Cultural brasileira e mineira<br>A África viva antes dos europeus: a diversidade étnica e o intercâmbio dos povos africanos..... 44<br>A visão europeia sobre a África negra..... 47<br>A escravidão africana na América: como tudo começou?..... 48<br>A origem dos escravos africanos..... 50<br>Mas quais eram, afinal, as identidades dos africanos trazidos para o Brasil?..... 52<br>Por que o Brasil se tornou o maior mercado de escravos africanos?..... 53<br>Diferenças entre o tipo de escravidão existente na África e a implantada pelos europeus..... 55<br>O Quilombo do Campo Grande e o Quilombo do Negro Ambrósio..... 56<br>Os dialetos negros de Minas Gerais..... 60<br>Os quilombos de Minas Gerais: realidade atual..... 61 |
| <b>UNIDADE 4</b> | Brasil Colônia: a formação do estado de Minas Gerais<br>A chegada dos portugueses à América..... 72<br>O sistema de capitanias hereditárias..... 73<br>A formação das expedições bandeirantes..... 75<br>Das serras mineiras à formação do estado mineiro..... 77<br>As cidades mineiras foram se formando..... 77<br>A formação da primeira cidade mineira..... 79<br>A Guerra dos Emboabas e a formação da Capitania de Minas Gerais..... 80<br>Nem só de ouro vive o homem mineiro: o Distrito Diamantino..... 82<br>A instalação das Casas de Fundição..... 82<br>A Revolta de Vila Rica em 1720..... 83<br>Das serras mineiras ecoa o ideal de uma nação: a Inconfidência Mineira de 1789..... 84  |

Figura 8 – Sumário CEM, Parte I

# Sumário

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>UNIDADE 5</b> | O trabalho e a sociedade de Minas Gerais do século XVIII<br>O trabalho na Minas colonial..... 96<br>A sociedade colonial mineira..... 99<br>O preconceito com o trabalhador..... 100  |
| <b>UNIDADE 6</b> | Cultura mineira: suas diversas tendências<br>O folclore mineiro..... 108<br>A congada..... 109<br>A cavalhada..... 111<br>O artesanato em Minas Gerais..... 112<br>As carrancas do São Francisco..... 113<br>A arte barroca mineira do século XVIII..... 114<br>Alejadrino: o mestre da escultura barroca brasileira em Minas Gerais..... 115<br>Manuel da Costa Ataíde: o mestre da pintura barroca mineira..... 117   |
| <b>UNIDADE 7</b> | A Contribuição do imigrante na formação étnica e cultural de Minas Gerais<br>Os imigrantes..... 124<br>Os italianos..... 126<br>Os espanhóis em Minas Gerais..... 128<br>A presença alemã em Minas Gerais..... 130<br>A imigração árabe em Minas Gerais..... 130<br>Os japoneses em Minas Gerais..... 131   |
| <b>UNIDADE 8</b> | A história de Minas nas várias histórias mineiras<br>Personalidades e personagens mineiros..... 136<br>Carlos Drummond de Andrade..... 136<br>Antônio de Almeida..... 138<br>Darcy Ribeiro..... 138<br>Zulmira de Oliveira Santos..... 139<br>Juscelino Kubitschek de Oliveira..... 140<br>Antônia Ribeiro de Almeida..... 141<br>Tancredo de Almeida Neves..... 142<br>Marina Raposo..... 143<br>Santos Dumont..... 144<br>Guimarães Rosa..... 145<br>Fernando Sabino..... 145<br>Ziraldo..... 146<br>Bernardo Joaquim da Silva Guimarães..... 147 |
|                  | Glossário..... 150<br>Sugestões de leitura..... 151<br>Referências..... 152<br>Revistas e periódicos..... 152<br>Sites consultados..... 152   |

Figura 9 – Sumário CEM, Parte II

Este livro está organizado em oito unidades, divididas em itens – sendo que a unidade 2 é a única que conta também com subitens. A composição visual desse sumário investe na diferenciação tipográfica como recurso para conferir destaque a determinadas palavras nos títulos de suas Unidades. Essa pode ser considerada uma estratégia de ajuste de foco, indicando quais escalas privilegiadas no interior das unidades. A estilização das páginas e identificação dos números das unidades é feita por recursos gráficos, sem a utilização de imagens.

Acompanhando os indícios da capa e em especial do título do livro, o sumário é composto por elementos que indicam o foco temático com ajuste de escalas sobre a formação política, social e econômica de Minas Gerais, a partir da influência de diversas culturas.

A primeira unidade, intitulada *Os sinais da Pré-História **brasileira** em Minas Gerais*<sup>40</sup>, indica um *jogo de escalas* entre parte de uma história que é *brasileira* e como esta se desdobra em *Minas Gerais*, a partir de seus *sinais*. Esse movimento é reforçado no único item da unidade cujo título praticamente se repete – *A pré-História brasileira em Minas Gerais*.

As unidades 2 e 3, intituladas *A influência **cultural indígena** em Minas Gerais* e *A contribuição **africana** na formação **cultural** brasileira e mineira* discutem em uma perspectiva histórica a influência/contribuição da cultura indígena e africana em Minas e no Brasil, e inclusive a situação atual dos povos indígenas e dos remanescentes quilombolas. Problematizam os conflitos nos quais essa população esteve envolvida desde o período da colonização, revelando especial atenção à agenda social em pauta pela lei 11.645/08.

Nesse sentido, os itens da unidade 2 indicam para a contextualização da sociedade indígena em um foco mais geral no período que antecede a chegada dos portugueses, a partir dos itens *O modo de vida indígena* e *A sociedade indígena*; e com a chegada deles, no item *A chegada dos Portugueses à América*; aproximando o foco sobre Minas Gerais nos dois últimos itens, *As comunidades indígenas de Minas Gerais – ontem e hoje* e *Algumas das atuais comunidades indígenas de Minas Gerais*. Esse último item é o único de todo o livro que está organizado também em subitens, sendo esses sobre os diferentes povos indígenas. Nesse sentido o foco vai se aproximando no decorrer do item numa variação de escalas que se movimenta de um período histórico mais distante até os dias atuais, na mesma medida em que se ajusta da sociedade, para a comunidade e por fim para os povos indígenas.

---

<sup>40</sup> Iremos destacar em negrito as palavras destacadas na diagramação do sumário.

Movimento semelhante é observado nos itens que compõe a unidade 3, sendo a maior parte dedicada à História da África e da escravização africana tendo como referência a relação estabelecida com os europeus – *A África viva antes dos europeus: a diversidade étnica e o intercâmbio dos povos africanos; A visão européia sobre a África negra; A escravidão africana na América: onde tudo começou?; A origem dos escravos africanos*. Em seguida há um ajuste de foco sobre a escravização africana no Brasil e sobre os africanos escravizados, indicada pelos itens: *Mas quais eram, afinal, as identidades dos africanos trazidos para o Brasil? Por que o Brasil se tornou o maior mercado de escravos africanos? Diferenças entre o tipo de escravidão existente na África e implantada pelos europeus*. O ajuste de foco sobre Minas Gerais aparece nos três últimos itens. São eles: *O Quilombo do Campo Grande e o Quilombo do Negro Ambrósio; Os dialetos negros de Minas Gerais; Os quilombos de Minas Gerais: realidade atual*. Um foco, diversas escalas, o jogo. Ao ajustar a narrativa sobre o recorte regional da obra – Minas Gerais, os itens indicam uma aproximação de escalas tanto na dimensão temporal quanto no interior da temática da escravidão, abordando formas de resistências desenvolvidas pelos africanos escravizados nesse contexto.

A Unidade 4 é intitulada **Brasil Colônia: a formação do estado de Minas Gerais**. Aqui é interessante registrar que, em um livro cuja estruturação indica que a periodização histórica não é prioridade, os únicos recortes temporais considerados em interlocução com a História de Minas Gerais são a Pré-História e o Brasil Colônia, com especial atenção para este último. O que dá indícios da legitimidade e tradição vinculada à História de Minas Gerais nesse período, cujos itens podem também ser organizados, considerando-se o movimento de escalas, em três partes. A primeira delas, trata da colonização portuguesa do Brasil, justificando a expressão em destaque no título da unidade – **Brasil Colônia**, a qual se relacionam em específico os dois primeiros itens: *A chegada dos Portugueses à América e O sistema de capitanias hereditárias*. Os cinco itens que seguem ajustam o foco sobre a formação da Capitania de Minas Gerais, em escalas variadas: *A formação das expedições bandeirantes; Das serras mineiras à formação do estado mineiro; As cidades mineiras foram se formando; A formação da primeira cidade mineira; A Guerra dos Emboabas e a formação da Capitania de Minas Gerais*. A última parte aborda temas variados através dos itens: *Nem só de ouro vive o homem diamantino; A instalação das Casas de Fundição; A Revolta de Vila Rica em 1720; Das serras mineiras ecoa o ideal de uma nação: A Inconfidência Mineira de 1789*.

Assim como no livro *História de Minas Gerais*, também neste a parte que se refere à história de Minas Gerais no período colonial encerra relacionando a Inconfidência Mineira à Independência, em um movimento que retoma a relação entre a História regional e nacional. No entanto, esse movimento relacional coloca o estado de Minas Gerais em posição particular na História do Brasil, resultado de construções que *a posteriori* construíram essa narrativa que vincula o movimento da Inconfidência à Independência brasileira, com representações ancoradas na figura de Tiradentes<sup>41</sup>. Narrativa esta mediada também e especialmente pelos livros didáticos. É um *jogo de escalas* que interessa particularmente a manutenção de determinadas memórias que asseguram o lugar regional no contexto nacional.

A Unidade 5, *O trabalho e a sociedade de Minas Gerais do século XVIII*, assim como observado no livro *História de Minas Gerais*, elege o recorte temporal como foco, e ainda a temática do trabalho como escala de abordagem, como indicam os três itens nos quais se organiza: *O trabalho na Minas colonial, A sociedade colonial mineira, O preconceito com o trabalhador*.

Já as unidades 6 e 7, retomam a questão cultural no contexto mineiro, atentando particularmente para influências dos imigrantes da formação de Minas Gerais.

A primeira, *Cultura Mineira: suas diversas tendências*, tem com itens: *O folclore mineiro; A congada; A cavalhada; O artesanato em Minas Gerais; As carrancas do São Francisco; A arte barroca mineira do século XVIII; Aleijadinho: o mestre da escultura barroca brasileira em Minas Gerais; Manuel da Costa Ataíde: o mestre da pintura barroca mineira*. No título da unidade merece destaque o termo *Cultura Mineira*, indicando que é sobre ela que se ajusta o foco. Nesse sentido, chama atenção como em alguns itens a palavra mineiro/a aparece reforçando essa vinculação identitária. Já nos três últimos itens que se referem a arte barroca, além do termo mineiro como particularização dessa manifestação cultural, chama atenção a construção do título sobre o escultor Aleijadinho, que o vincula a arte barroca brasileira em Minas Gerais. Nessa frase a variação de escalas confere outro sentido ao adjetivar o barroco como brasileiro, conferindo a Minas Gerais a dimensão de espaço no qual esta arte se manifesta. Ou ainda, que se manifestou de tal forma e com tal importância, que os limites de pertencimento se expandiram para o contexto nacional.

---

<sup>41</sup> Sobre o assunto ver: FONSECA, Thais Nívia de Lima. *Da Infâmia ao Altar da Pátria: memória e representações da inconfidência mineira e de Tiradentes*. 2001.

Por fim, vale ainda destacar o título do item *As Carrancas do São Francisco*, onde observamos mais um ajuste tanto em relação ao item anterior, que abordou o artesanato de uma maneira geral, quanto neste, que delimitar o pertencimento das *carrancas* ao *São Francisco*, importante rio que banha o Vale do Jequitinhonha, tornando esta uma manifestação cultural que diz de um contexto ainda mais particular.

A unidade que segue, intitulada *A contribuição do imigrante na formação étnica e cultural de Minas Gerais* é composta por sete itens, sendo que o primeiro, *Os imigrantes*, indica uma abordagem geral do tema com vistas a introduzir os diferentes grupos étnicos que vieram para o Brasil, abordados nos seguintes itens: *Os italianos; Os espanhóis em Minas Gerais; A presença alemã em Minas Gerais; A imigração árabe em Minas Gerais; Os japoneses e Minas Gerais*.

Na última unidade da obra observamos outro movimento de ajuste de foco, agora sobre histórias mineiras, mais especialmente, seus personagens. *A história de Minas nas várias histórias mineiras* é o título dessa unidade cujo primeiro item é *Personalidades e Personagens mineiros*, sendo seguido por outros treze itens que abordam histórias de pessoas famosas e “anônimas”, que tem como título o nome de cada uma delas.

A estruturação do livro *Contos e Encantos Mineiros* indica assim para uma obra cujo sentido da narrativa é discutir a formação econômica, política e principalmente cultural do Brasil e de Minas Gerais, considerando o primeiro como matriz geradora e o segundo como um recorte regional que, em um *jogo de escalas* entre suas dinâmicas particulares pode contribuir para compreensão deste contexto mais amplo, o nacional. A obra é encerrada pelas seções: *Glossário; Sugestões de Leituras; Referências; Revistas e Periódicos; Sites consultados*.

Por fim chego ao sumário do livro *Minas Gerais – História*, cuja composição visual destaca-se pela conjugação entre elementos gráficos, organização das unidades e utilização de imagens, constituindo páginas complexas no intuito de informar os leitores sobre o conteúdo abordado pelo livro.

Cada um das quatro unidades é dividida em quatro capítulos, com um número mais ou menos equivalente de itens, sendo que um deles, intitulado *Gente e coisas de Minas*, repete-se em todos eles. Cada um desses conjuntos – unidade, capítulos, itens – compõe, junto com uma imagem de fundo, uma página do sumário. Esta obra não aborda a Pré-História de Minas Gerais, o que dá indícios, por um lado, de algumas dissonâncias que ainda existem com

relação à temática, em muito relacionada a pouca importância desse período histórico nos currículos oficiais dos diferentes níveis de ensino. E por outro, do ajuste de foco escolhido pelos autores para elaborar a História de Minas Gerais, como discutirei no decorrer da análise.

A seguir as duas primeiras páginas desse índice:



# Sumário

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Unidade I Minas Gerais</b>                                  | <b>10</b> |
| <b>Capítulo 1 – Os mineiros e sua terra</b>                    | <b>12</b> |
| Os mineiros  | 14        |
| A terra dos mineiros   | 15        |
| Um jeito de ser e de viver                                     | 16        |
| <b>Gente e coisas de Minas – Receita de mineiridade</b>        | <b>17</b> |
| <b>Capítulo 2 – Brasileiros de Minas Gerais</b>                | <b>19</b> |
| A população mineira  | 19        |
| Mulheres e homens, crianças, jovens e idosos                   | 21        |
| Cidadãos brasileiros   | 22        |
| <b>Gente e coisas de Minas – Vida de menino, vida de poeta</b> | <b>24</b> |
| <b>Capítulo 3 – Um estado brasileiro</b>                       | <b>25</b> |
| Minas no Brasil  | 26        |
| Minas no Sudeste   | 27        |
| O país, o estado e os municípios                               | 28        |
| <b>Gente e coisas de Minas – O grande rio brasileiro</b>       | <b>30</b> |
| <b>Capítulo 4 – Minas e o Brasil</b>                           | <b>31</b> |
| Histórias cruzadas   | 32        |
| Uma história que começou mais tarde                            | 32        |
| O conhecimento histórico                                       | 34        |
| <b>Gente e coisas de Minas – Doces memórias</b>                | <b>36</b> |

Figura 10 – Sumário MGH, Parte I

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Unidade II As Minas do ouro</b>                                   | <b>38</b> |
| <b>Capítulo 5 – O ouro e os diamantes</b>                            | <b>40</b> |
| Os paulistas e o ouro  | 41        |
| A descoberta dos diamantes   | 43        |
| A extração, o comércio e o contrabando                               | 44        |
| A Estrada Real   | 48        |
| <b>Gente e coisas de Minas – Os mineiros à mesa no tempo do ouro</b> | <b>51</b> |
| <b>Capítulo 6 – Riqueza e pobreza nas Gerais</b>                     | <b>52</b> |
| Dos arraiais às vilas  | 52        |
| Riqueza e pobreza  | 53        |
| Viver em Minas   | 55        |
| Os ofícios e as artes  | 58        |
| <b>Gente e coisas de Minas – Mestre de muitos ofícios</b>            | <b>60</b> |
| <b>Capítulo 7 – Uma capitania rebelde</b>                            | <b>61</b> |
| Terra difícil de governar  | 62        |
| Paulistas e emboabas   | 63        |
| Contra os impostos   | 64        |
| Os quilombos   | 66        |
| <b>Gente e coisas de Minas – Isidoro, um escravo rebelde</b>         | <b>67</b> |
| <b>Capítulo 8 – Da Inconfidência à Independência</b>                 | <b>68</b> |
| Tempos difíceis  | 69        |
| A Inconfidência  | 70        |
| A Independência  | 72        |
| Tiradentes, herói nacional   | 73        |
| <b>Gente e coisas de Minas – Tiradentes na arte brasileira</b>       | <b>75</b> |

Figura 11 – Sumário MGH, Parte I

As imagens, apesar de comporem em perspectiva o pano de fundo das páginas não interferem no texto escrito e não são sobrepostas por ele, indicando o cuidado com visualidade e o potencial comunicativo de cada um desses elementos. Assim como no livro *História de Minas Gerais*, as imagens utilizadas no sumário também se repetem no decorrer da obra, e no caso do livro agora analisado, em uma das margens é impressa a indicação da página à qual a mesma pertence.

A Unidade I, intitulada *Minas Gerais*, é composta pelos capítulos *1 – Os mineiros e sua terra; 2 – Brasileiros de Minas Gerais; 3 – Um estado brasileiro; 4 – Minas e o Brasil* e na imagem de fundo tem destaque uma embarcação sobre o Rio São Francisco, na altura da cidade de Pirapora. Esta informação mais específica pode ser acessada consultando-se a página em que a imagem é contextualizada. Mas o próprio sumário oferece indícios dessa indicação se buscarmos nele a página da imagem. Nesse caso, ela pertence também a unidade 1 e é utilizada no item *Gente e Coisas de Minas – O grande rio brasileiro*, texto que encerra o capítulo 3. Informações que, em um *jogo de escalas*, podem contextualizar as escolhas para estruturação deste texto didático e indicar os sentidos da narrativa que orientam a elaboração do conhecimento histórico escolar na obra.

Assim como a *Introdução* do livro *História de Minas Gerais*, a organização da *Unidade I* desta obra aborda a contextualização da região no território brasileiro, mas em um movimento que ajusta o foco primeiro sobre as especificidades do povo mineiro em relação *sua terra* e enquanto *brasileiros* pertencentes a essa terra - capítulos 1 e 2; ampliando em seguida para contextualização político-administrativa e geográfica do estado no Brasil – capítulo 3 – e também do cruzamento dessas histórias em temporalidades que se diferem quanto à origem, como indica um dos itens do capítulo 4, intitulado *Uma história que começou mais tarde*.

Como discutimos também nos livros anteriores, o ajuste do foco permite o desdobramento em escalas distintas. Nesse sentido, a Unidade, cujo foco é *Minas Gerais*, revela um movimento de escalas que coloca em *jogo* fronteiras políticas, geográficas, históricas e identitárias no intuito de introdução e contextualização dessa história regional. Reafirmando como essa *variação* é potente para que vejamos *coisas diferentes* (RICOUER, 2012).

Nesse sentido, o item *Gente e Coisas de Minas* é uma escala à parte que se destaca inclusive na diagramação do texto do sumário. Em tipografia distinta ele sobressai dos demais itens, indicando seu caráter diferencial. Ele convida o leitor para si, num apelo ao universo íntimo



do mesmo. Estratégia própria do design gráfico, como discutido anteriormente, e aplicada nesse contexto do sumário apelando para essa vinculação emocional do mineiro com sua terra, suas coisas. Os textos eleitos para essa vinculação, nessa unidade, são: *Receita de mineiridade; Vida de menino, vida de poeta; O grande rio brasileiro; Doces memórias*. Certamente uma análise só sobre esses textos seria fonte de ricas reflexões sobre a questão identitária em Minas Gerais e as representações das mesmas nos livros didáticos. De fato, esse assunto perpassa as discussões dessa pesquisa, mas não se constitui o seu cerne, em decorrência das escolhas demandadas pela própria análise. No entanto, vale registrar o peso dessa dimensão, dessa escala, nos sentidos da narrativa histórica dessa obra didática.

A Unidade II *As Minas do Ouro* é composta pelos seguintes capítulos: 5 – *O ouro e os diamantes*; 6 – *Riqueza e pobreza nas Gerais*; 7 – *Uma capitania rebelde*; e 8 – *Da Inconfidência à Independência*. Mais uma vez o foco é ajustado sobre Minas Gerais e, em tal perspectiva que, diferente dos outros dois livros analisados que partem do início da colonização do Brasil para introduzir a mesma temática, este já inicia abordando a descoberta do ouro e dos diamantes. Assim, os capítulos 5, 6 e 7 estão constituídos por diferentes temas que, também em um *jogo de escalas*, organizam o conhecimento histórico que se refere às *Minas do Ouro*, título da unidade.

A partir da análise dos capítulos e itens que estruturam essa unidade, percebemos que a perspectiva relacional com a História do Brasil só é retomada no capítulo 8 com a discussão da Inconfidência Mineira e de sua relação com a Independência. É como se esse evento colocasse o regional – Minas Gerais – em uma mesma escala que o nacional – o Brasil – , reafirmando a relevância simbólica que esse acontecimento histórico assumiu na narrativa nacional.

A imagem de fundo, no entanto, remete à lavoura cafeeira e faz parte do texto da última unidade do livro. Ainda que se possa questionar sobre a forma de composição da *malha diagramática*, ou seja, se ela é feita de forma consciente e em diálogo com os autores do texto didático, fato é que

[...] na verdade, sempre alguma informação está sendo acrescentada, pois a imagem apresenta de outro modo o que foi dito, com sua linguagem própria, que em si informa **outras** coisas além do informado pelo texto. (MORAES, p.38)

Nessa perspectiva a imagem pode acrescentar elementos que dizem da estruturação e dos sentidos da narrativa do texto didático, mas que não estão expressos nos títulos de seus

capítulos e itens. Sabe-se da importância cafeeira para economia de Minas Gerais, em especial a partir do século XIX, período cronologicamente posterior ao abordado nessa unidade. Mas que tal como o ouro, também representa uma das maiores riquezas de Minas Gerais. Assim, num *jogo de escalas*, essa composição que por um lado ajusta o foco sobre o período aurífero, por outro, traz para esse mesmo contexto outro importante elemento que diz tanto da economia quanto da identidade mineira.

Quanto ao item *Gente e Coisas de Minas*, os textos que apresentam nessa unidade são: *Os mineiros à mesa no tempo do ouro*; *Mestre de muitos ofícios*; *Isidoro, um escravo rebelde*; *Tiradentes na arte brasileira*. O primeiro texto diz dos *mineiros*, abordando costumes desse povo em uma determinada época, enquanto os demais falam da história de alguns mineiros, em diálogo com os temas abordados nos capítulos.

As duas últimas unidades deste livro são:



**Unidade III As Minas depois do ouro** **76**

**Capítulo 9 – Começar de novo** **78**  
 O fim do ouro não foi o fim de Minas **78**  
 A população das Gerais depois do ouro **80**  
 Antigas necessidades, novas atividades **82**  
**Gente e coisas de Minas – O Colégio do Caraça** **84**

**Capítulo 10 – A grande província do Império** **85**  
 A Independência **85**  
 O Império **87**  
 A grande província do Império **88**  
 Minas Gerais no século XIX **90**  
**Gente e coisas de Minas – Barbacena e a Independência** **94**

**Capítulo 11 – Lavoura, indústria e comércio** **95**  
 Leite e café **95**  
 Ferro e fábricas **97**  
 Estradas e ferrovias **99**  
**Gente e coisas de Minas – Outra estação que virou museu** **102**

**Capítulo 12 – O estado na República** **103**  
 A Abolição **104**  
 A República **106**  
 Minas e a República **107**  
 Minas e a democracia **109**  
**Gente e coisas de Minas – Tancredo Neves** **113**

IMAGEM DA P. 84

8

Figura 12 – Sumário MGH, Parte III



**Unidade IV As Minas são muitas** **114**

**Capítulo 13 – Belo Horizonte, nova capital no velho centro mineiro** **116**  
 Tantas Minas **116**  
 Belo Horizonte, a nova capital **119**  
 Plantada no coração das Gerais **121**  
 Um século de história **122**  
 Desafios antigos e novos **124**  
**Gente e coisas de Minas – Um passeio à serra do Cipó** **126**

**Capítulo 14 – O Sul, a Mata e o Rio Doce** **128**  
 O Sul, da grande Mantiqueira **129**  
 A Mata, do Paraíba e do Parabuna **131**  
 O Vale do Rio Doce **133**  
 Patrimônio histórico e cultural **134**  
 Patrimônio natural **135**  
**Gente e coisas de Minas – Milton Nascimento, o trovador de Três Pontas** **136**

**Capítulo 15 – O Centro-Oeste e o Triângulo Mineiro** **138**  
 O Centro-Oeste de Minas **139**  
 O Triângulo Mineiro **140**  
 Patrimônio histórico e cultural **142**  
 Patrimônio natural **144**  
**Gente e coisas de Minas – Formiga cuida de seu patrimônio** **145**

**Capítulo 16 – Os Grandes Sertões** **146**  
 Do São Francisco ao Jequitinhonha **147**  
 Os Grandes Sertões **148**  
 Patrimônio histórico e cultural **151**  
 Patrimônio natural **152**  
**Gente e coisas de Minas – Guimarães Rosa, o mundo visto do sertão** **153**

**Hino de Minas Gerais** **155**

**Glossário** **156**

**Sugestões de leitura, filmes e sites** **158**

**Referências bibliográficas** **160**

IMAGEM DA P. 87

9

Figura 13 – Sumário MGH, Parte IV

A unidade III *As Minas depois do ouro* é composta pelos seguintes capítulos: *Começar de novo*; *A grande província do Império, Lavoura indústria e comércio*; *o estado na República*. Conforme análise dos itens do primeiro capítulo, a narrativa histórica ajusta o foco sobre o movimento que, desencadeado pela decadência da extração do ouro leva ao desenvolvimento de outras atividades, como indícios oferecidos pelos títulos dos itens: *O fim do ouro não foi o fim de minas*; *A população das Gerais depois do ouro*; *Antigas necessidades, novas atividades*.

O capítulo 10 retoma a questão da Independência – que finalizou a última unidade – mas com o foco sobre a província de Minas Gerais neste período conhecido como Império. O capítulo 11 aborda novamente questões da economia mineira, agora relacionadas ao período político em questão e por fim o capítulo 12, tem como tema novas questões políticas, agora relacionadas ao estado de Minas Gerais e a República. Nesse sentido, as *variações de escala* nessa unidade se dão especialmente entre as dimensões políticas e econômicas que constituem a história da capitania, da província e por fim do estado mineiro no decorrer dos séculos XIX e XX. O regional é colocado em perspectiva relacional com a História do Brasil especialmente quando temas políticos são o foco da discussão, oferecendo indícios para se pensar essa tradição política do estado de Minas Gerais, especialmente reforçada pelo discurso republicano.

A imagem que compõe a capa é uma fotografia do Colégio do Caraça, tema do primeiro texto apresentado pelo item *Gente e coisas de Minas*, indicando a importância simbólica da instituição no contexto abordado pela unidade. Os outros textos do item são: *Barbacena e a independência*; *Outra estação que virou museu*; *Tancredo Neves*. Esses textos ajustam o foco, abordando instituições, cidades, edificações e pessoas – não sem mais, um político – em uma *variação de escalas* que diz das particularidades de Minas Gerais e de sua identidade.

A quarta e última unidade, *As Minas são muitas*, acentua o sentido da narrativa histórica escolhida neste livro, reforçando os indícios já observados no decorrer do sumário. Ou seja, uma narrativa cujo foco prioriza o regional, em diferentes escalas. Nesta unidade são apresentadas características gerais sobre as diferentes mesoregiões de Minas, ajustando o foco sobre as dinâmicas regionais internas ao território mineiro, e que, conforme os títulos anteriormente analisados, perpassam também as demais unidades. Mas aqui elas se constituem o foco e são dessa maneira abordadas em escalas. Os capítulos que compõe esta

unidade são: *Belo Horizonte, nova capital no velho centro mineiro; O Sul, a Mata e o Rio Doce; O Centro-Oeste e o Triângulo Mineiro; Os Grandes Sertões*.

O primeiro capítulo inicia com o item *Tantas Minas* indicando para compreensão da diversidade que compõe a região mineira. Esta parte tem como eixo a história de Belo Horizonte, mas sem desconsiderar que esta se localiza num contexto que lhe antecede, no *velho centro mineiro*. Os demais itens abordam desde a formação da nova capital até o contexto atual, passando por sua localização no *coração das Gerais* e dedicando espaço ainda ao seu *um século de história*.

Nesse sentido, há uma variação de escalas temporal marcada já no título do capítulo pelo uso dos termos *nova capital* e *velho centro mineiro*, e também espacial, destacando o centro e o lugar central ocupado pela cidade-capital no interior das *Gerais*. A estruturação da unidade já indica esse privilégio, pois enquanto um dos quatro capítulos aborda centralmente uma cidade, Belo Horizonte, os outros três agrupam as demais regiões que também compõe o estado de Minas Gerais. Vale destacar ainda que, apesar dessa localização de Belo Horizonte no *velho centro mineiro*, no qual se encontram também a maior parte das cidades que se desenvolveram em torno da exploração mineral, não há referência a estas – seja de forma direta ou generalizada – neste contexto. Indicando um pertencimento das mesmas a outra escala do conhecimento histórico escolar, qual seja, um lugar na formação de Minas Gerais e que, portanto, já foi abordado em outros momentos do livro.

Os capítulos 14, 15 e 16 abordam de forma conjugada as demais regiões mineiras e tem em comum, além do item *Gente e Coisas de Minas*, os itens *Patrimônio histórico e cultural* e *Patrimônio natural*, itens que, no entanto, não compõe o capítulo sobre Belo Horizonte e o centro mineiro, indicando mais uma vez que esses temas perpassam outros momentos da narrativa do livro sobre Minas Gerais.

Os textos apresentados nos itens *Gente e Coisas de Minas* são: *Um passeio à serra do cipó; Milton Nascimento, o trovador de Três Pontas; Formiga cuida de seu patrimônio; Guimarães Rosa, o mundo visto do sertão*. Natureza, Cidade, Pessoas, que em um *jogo de escalas* são abordadas na perspectiva do pertencimento a Minas Gerais.

A imagem que compõe esta última parte é de uma grande lavoura, reproduzida, diferente das demais, verticalmente. Retrata as plantações e ao fundo as montanhas, remetendo-nos a essas *Tantas Minas*. E por certo, pela análise da composição visual desse sumário, e em especial da

forma como as temáticas abordadas estão organizadas, o que se destaca com relação a esse livro é uma proposta de abordagem construída a partir de um movimento de escalas em torno das particularidades e singularidades de Minas Gerais, consideradas em sua dimensão geográfica, econômica, política, social e identitária, compondo uma narrativa histórica que se colore em detalhes devidamente encadeados.

O livro *Minas Gerais – História* é finalizado pelas seções: *Hino de Minas Gerais; Glossário; Sugestões de leituras, filmes e sites; Referências bibliográficas.*

A partir da análise dos aspectos gráficos e da estruturação das obras didáticas procuramos problematizar como os autores organizaram o conhecimento histórico escolar regional, em perspectivas variadas. Assim, buscamos perceber os indícios oferecidos pelas escolhas de padrões visuais e textuais que informam não só o conteúdo do texto, mas também os *efeitos de conhecimento* dos quais é potente. A análise das *conformações visuais* que, adaptadas ao papel de mediador do livro didático *complementam, interpretam ou traduzem as informações (...) do texto propriamente dito* (MORAES, 2010, p. 30), indicam assim caminhos alternativos para a compreensão dos *jogos de escalas* e dos *efeitos de conhecimento* na dinâmica constitutiva do saber histórico escolar, mediado pelos livros didáticos.

Esse caminho analítico nos indicou, por exemplo, que o livro o *História de Minas Gerais*, elabora sua narrativa num movimento de delimitação das fronteiras do regional – territoriais e simbólicas – regularmente amparado na contextualização da História do Brasil. Destaca-se assim um movimento que é *relacional e linear*, aproximando-se talvez da compreensão mais tradicional do que venha a ser o *jogo de escalas*, ou seja, essa compreensão dos contextos a partir das relações que se estabelecem entre um recorte *micro e macro*.

Já a análise do livro *Contos e Encantos Mineiros* sinalizou a escolha de outras possibilidades de escalas, em consonância com uma narrativa que prioriza a questão da formação política, social e econômica de Minas Gerais *no* Brasil. Aqui está posto também o movimento relacional entre o regional e o nacional, mas ele não se constitui o foco da análise, que recai sobre a contribuição de diferentes matrizes culturais na delimitação de fronteiras simbólicas, tanto na dimensão do regional quanto do nacional.

Por fim, no livro *Minas Gerais – História* observamos um movimento que privilegia o diálogo entre escalas do *passado-presente*, com a utilização de títulos e imagens que convidam a esse movimento reflexivo. Outro indicio é o ajuste de foco sobre o recorte

regional, considerando dinâmicas *intra* Minas e *inter* Minas, mas num movimento que indica o estado como centro da narrativa.

Essas são algumas das reflexões suscitadas pela análise dos aspectos gráficos e estruturais dos o sumário, elencadas aqui pensando-se os propósitos dessa pesquisa. O sumário é assim mais uma dessas *portas de entrada*, um índice que convida o leitor a conhecer o livro, e o conhecimento por ele elaborado, permitindo que recorra ao conteúdo do livro em qualquer parte, concedendo-lhe possibilidade de consulta a cada uma de suas partes. E as *variações de escalas* que indicam possibilitam novas problematizações, demandando de nossa parte também um ajuste de foco, para prosseguir com a pesquisa.

A análise das capas, apresentações e sumários dos três livros, apontou como ponte de diálogo manifesta a História de Minas Gerais no período denominado colonial, abordada nas três obras num movimento que indica para uma demarcação das fronteiras de formação desta história – em diferentes escalas – nesse momento histórico. Ao conferirem destaque ao período colonial mineiro desde seus aspectos gráficos e estruturais, os livros didáticos não estão apresentando um conteúdo dentre outros, mas estão evidenciando ou reafirmando a importância de um dado conteúdo na configuração histórica mineira, estabelecendo, também por isso, os contornos de uma História Regional que não pode ser compreendida, em Minas Gerais, sem a análise e consideração à sua participação decisiva na história do Brasil Colonial. Assim, esse é um dos primeiros indícios de que a reincidência de assuntos, temas ou recortes temporais pode ser elucidativa dos contornos mais frequentes dados à história regional de Minas Gerais.

Portanto, é sobre essa questão que ajustamos mais uma vez o foco desta pesquisa, partindo para análise desses respectivos capítulos/unidades em profundidade – considerando além de sua organização, também os textos, imagens, atividades que compõem a temática aqui denominada *Minas Colonial*. O desejo agora é compreender como os *jogos de escalas*, já indicados nos sumários, se materializam na elaboração do texto didático em sua complexidade, e a quais (outros) questionamentos conduzem, tendo em vista a força da tradicionalidade desse período para configuração da História Regional de Minas Gerais.

## Capítulo 4

### Minas Gerais: variações de escalas sobre a formação de uma história

*A que via geral se divulga e mais se refere, é a Minas antiga, colonial, das comarcas mineradoras, toda na extensão da chamada Zona Mineralógica, a de montes de ferro, chão de ferro, água que mancha de ferrugem e rubro a lama e as pedras de córregos que dão ainda lembrança da formosa mulher subterrânea que era a Mãe do Ouro [...] – donde tudo surge um hábito de irrealidade, hálito do passado, do longe, quase um espírito de ruínas, de paradas aventuras e problemas de conduta, um intimativo nostalgir-se, que vem de níveis profundos, a melancolia que coerce.*  
(Guimarães Rosa)

#### 4.1 – Minas Gerais, origens de uma História

A especificidade da formação histórica de Minas Gerais e o imaginário social que se funda a partir dela foi discutido em profundidade por Maria Arminda Arruda em sua tese de doutorado<sup>42</sup> no final da década de 1980. Suas reflexões foram posteriormente publicadas no livro *A mitologia da mineiridade*, em 1990, e ainda hoje se configuram como importantes substratos para discussão acerca da História Regional de Minas Gerais, por apresentar e problematizar “os componentes de um fenômeno que possuiu características de mito e de apalpar o rosto fugidio da identidade cultural” (ARRUDA, 1990, p. 22), no caso a *mineiridade*.

A autora oferece-nos elementos importantes para compreender as tramas que colocam o tema da *Minas Colonial* em posição privilegiada tanto na História de Minas Gerais quanto do Brasil. Uma posição construída e estabelecida a partir de “uma mescla de gêneros discursivo, manifesta em falas políticas, em livros de memórias, em obras literárias” (ARRUDA, 1990, p. 22), e que se reafirma e é mediada pelos livros didáticos regionais, conforme discutido no capítulo anterior.

Considerando a literatura produzida pelos viajantes europeus a Minas Gerais no decorrer do século XIX – no contexto de *redescoberta* o Brasil inaugurado pela transferência da Corte Portuguesa em 1808 – como uma das *fontes do mito* (da mineiridade), Maria Arminda Arruda destaca que

---

<sup>42</sup> Referência: ARRUDA, Maria Arminda Nascimento. **O mito da mineiridade**. 1982. Tese de Doutorado. Tese de doutoramento, FFLCH, USP, 1987.



A caracterização de Minas Gerais pelos viajantes desponta num quadro eivado por comparações, construído a partir de referências à Europa, como vimos, às outras regiões brasileiras, ou inseridos no conjunto do país. Nos dois primeiros aspectos, o procedimento utilizado para identificação baseia-se no realce das diferenças; já no último sobrepõe o critério da integração. Nas primeiras comparações ganham contorno os aspectos regionais, desembocando na construção de um perfil definido dos mineiros. No caso derradeiro, são delineados os traços do caráter nacional, de onde os mineiros são pensados. (ARRUDA, 1990, p. 53)

É nessa perspectiva relacional que são elaboradas ainda no século XIX versões importantes sobre uma história de Minas Gerais inaugurada pela descoberta do ouro, afirmando desde então sua formação particular e *mítica*,

“No caso das Minas, a fantasia em torno da Terra assumiu a dimensão do sonho concretizado. [...] Foi o ouro das Minas Gerais que permitiu aos portugueses transformar uma criação mítica em realidade. Através dele puderam os lusitanos recuperar um entre os fios que os conduziam ao paraíso e que foram perdidos nos primeiros séculos do descobrimento. O achado, não obstante, dá-se após longa demora, encontrando já os portugueses conspurcados pelas imagens do inferno. A descoberta do ouro do século XVII, teve o condão de refazer em parte as visões edênicas. Nesses termos, as minas nasceram diferenciadas do conjunto da colônia. Vieram ao mundo envolvidas pela mística de Midas. Mesmo no futuro, quando o espaço regional estava delimitado, elas continuaram a ser pensadas como o coração a emitir fluxos vitais para o corpo” (ARRUDA, 1990, p.54-55)

Os viajantes estrangeiros irão considerar em seus relatos desde os traços da paisagem aos efeitos do ouro – *riqueza fácil e de pouco esforço* – como influências determinantes sobre a *índole* dos mineiros, constituindo suas características físicas e de caráter, que mais adiante seriam remodeladas para dar origem aos privilegiados traços políticos das elites mineiras (ARRUDA, 1990). Ainda que no século XIX a atividade mineradora na capitania de Minas Gerais já houvesse entrado em declínio, foi a partir dela que os viajantes estrangeiros elaboraram seus relatos, reforçando o papel atribuído à força econômica, política, social, cultural, e simbólica desse evento na História de Minas Gerais e na História do Brasil. Inaugurando a força de uma memória regional fundada e legitimada pela descoberta do ouro, acontecimento a partir do qual, nessa narrativa, todos os demais se desdobram.

Força essa que no decorrer do século XIX é legitimada pelas políticas do Império, e no final desse período é renovada pelas demandas republicanas, garantindo a Minas Gerais um lugar de permanência no contexto nacional, com a legitimação mesmo dos reverses de sua História e a acentuação de traços ainda hoje associados à identidade mineira compreendida sob essa égide: o caráter político e o apego à liberdade.

A ênfase no caráter politizado da vida social de Minas, onde “a liberdade vivia na boca de todos” e transpirava pelos poros de seus habitantes, encontra-se presente já nas visões do século XIX. Os viajantes coloriram o vezo político dos mineiros e deram ênfase à sua revolta diante do jugo português [...] (ARRUDA, 1990, p. 65)

Arruda aponta que são os escritos dos viajantes que *redescobriram* Minas Gerais no século XIX que vão oferecer os subsídios da História elaborada na efervescência política do fim desse período, da qual Tiradentes viria a figurar, posteriormente, como herói nacional. Conforme a autora<sup>43</sup>

Por meio dessa particular transposição, o alferes abandonou o horizonte limitado das montanhas mineiras pelo convívio ilimitado do espaço nacional. O tempo do conjunto passou a ser regido pelo ritmo das Minas Gerais, quando estas, de centro geográfico, começaram a ser vistas como coração vigoroso da nacionalidade, como o berço da “rebelião patriótica”. Através da revivescência do episódio da conjuração, Minas Gerais de novo diferencia-se do conjunto. No ciclo do ouro bafejava-se a aragem da celebridade, e agora, quando os recursos esvaíam-se, “esta grande e heróica Província tem razão de sentir-se orgulhosa, por ser ele (Tiradentes) ligado diretamente à Independência do Brasil”. (ARRUDA, 1990. p. 67)

Assim, na história de Minas Gerais, a distinção do conjunto é acompanhada pelo desejo de integração a ele, sobrepondo-se aos demais contextos regionais na narrativa do nacional. E esta distinção vincula-se a singularidade de suas origens, sinalizando

[...] as transformações que, no conjunto, respondem pela constituição de Minas e dos mineiros em personagens entremeadas numa teia complexa. Profundamente entretido na sua história, o “espírito de Minas” visita e hospeda a história brasileira. [...] O imaginário mineiro pronto e elaborado – a mineiridade – que remanesce, por certo no manancial da História de Minas, superpôs ao tempo inerente à vida o seu próprio tempo, esquadrinhando portas alheias. (ARRUDA, 1990, p. 87)

Nesse sentido, a História de Minas Gerais configura-se a partir de um regionalismo particular e distinto daqueles visualizados em outros estados da Federação. Por exemplo, o caso do Rio Grande do Sul, já discutido por Roberto da Matta<sup>44</sup>, no qual o regionalismo é perpassado de um caráter separatista e isolacionista. Já “Minas está sempre mesclada ao conjunto, ao terreno comum, e as suas mãos de escritora tentam urdir a História do Brasil” (ARRUDA, 1990, p. 102), num esforço de organização também da própria história, em que

---

<sup>43</sup> Pautada em BURTON, Richard. *Viagem do Rio de Janeiro ao Morro Velho (1868)*. Belo Horizonte, Editora Itatiaia/ São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 1976, p. 291

<sup>44</sup> Sobre a discussão ver: DaMATTa, Roberto. Nação e Região: sobre o significado cultural de uma permanente dualidade brasileira. In: SCHLEE, Aldyr Garcia; SCHÜLER, Fernando Luis; DA GLÓRIA BORDINI, Maria. **Cultura e identidade regional**. Edipucrs, 2004.

Não deixa de ser curioso que o estado de Minas, provavelmente o mais diferenciado do ponto de vista interno, produza uma visão regional tão integrada. Apenas para exemplificar, a formação das sub-regiões mineiras seguiu um processo de dentro para fora e vice-versa. Na época do ouro imperou a constituição externa; após a decadência, a diáspora mineira partiu do centro para a periferia; no período seguinte, ocorreu uma assimilação das regiões periféricas aos estados contíguos. (ARRUDA, 1990, p. 102)

Assim, a par de sua diversidade interna, o que sobressai ainda na atualidade do discurso sobre Minas e sua mineiridade, é um encadeamento histórico que elege como marco fundador e de origem a descoberta do ouro, legitimando memórias que, de diferentes formas e por diferentes meios – sendo um deles o livro didático –, são perpetuadas sobre a história do estado. Uma história construída sobre a idéia de *uma imagem unitária*, revelando *as necessidades de junção das disparidades internas* (ARRUDA, 1990, p. 103). Por isso que,

Diversamente da identidade regional gaúcha que se introverte [...], assistimos em Minas ao aparecimento do caráter regional a partir da identificação no nacional. A mineiridade diferencia-se ao integrar-se, particulariza-se quando se funde no todo. (ARRUDA, 1990, p. 108)

Apesar da discussão da mineiridade não ser central nessa pesquisa, não há como passar sem ela. Por um lado por sua sedução – mesmo, e principalmente a nós mineiros: a mineiridade tem esse quê de nos reencantar cada vez que nos damos conta dela, de sua impregnação cotidiana e de sua existência quase metafísica. Os traços com os quais delinea e particulariza diferentes manifestações – na culinária, na música, nos falares, nos jeitos, no humor, nas artes cênicas e visuais – renovam-se como temas de pesquisas sempre atuais<sup>45</sup>.

Por outro, por não ser possível dissociá-la do conteúdo e análise de livros didáticos sobre a História de Minas Gerais. Já que ambas – identidade e história – se entrelaçam de maneira a constituírem-se mutuamente, em cenários que se alteram num *jogo de escalas*, conforme demandas advindas tanto da esfera nacional quanto das particularidades regionais. Particularidades em sua maioria fundadas no período histórico colonial, e principalmente no

---

<sup>45</sup> Sobre o assunto ver: ABDALA, Mônica Chaves. **Receita de mineiridade: a cozinha e a construção da imagem do mineiro**. EDUFU-Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 1997; DULCI, Otávio Soares. As elites mineiras e a conciliação: a mineiridade como ideologia. **Ciências sociais hoje**, v. 1984, p. 7-32, 1984; Friero, Eduardo. **Feijão, angu e couve: ensaio sobre a comida dos mineiros**. Vol. 72. Ed. Itatiaia, 1982; MORAIS, Luciana Patrícia de. **Culinária típica e identidade regional: A expressão dos processos de construção, reprodução e reinvenção da mineiridade em livros e restaurantes de comida mineira**. Belo Horizonte, 2004. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (Dissertação); Oliveira, Rodrigo Francisco de. **Mil tons de Minas: Milton Nascimento e o Clube da Esquina: cultura, resistência e mineiridade na música popular brasileira**. Uberlândia, 2006, Universidade Federal de Uberlândia (Dissertação de Mestrado); ROCHA, Simone Maria. Identidade regional, produção e recepção: A “mineiridade” na televisão. **XII Congresso Nacional de Pós-Graduação em Comunicação**, COMPÓS Recife/PE 2003; dentre outros.

decorrer do século XVIII. Traços identitários que se perpetuaram através de memórias eleitas e veiculadas também pelos livros didáticos de História e, em especial, de História Regional.

Nesse contexto a análise dos *jogos de escalas* dos livros regionais de Minas Gerais, iniciada no capítulo anterior e que segue com outros ajustes neste capítulo, permite investigar as memórias eleitas e os acontecimentos privilegiados na elaboração do conhecimento escolar sobre Minas Gerais, orientado pelos currículos atuais da Educação Básica, conforme discutimos no capítulo 2. Está posto assim o desafio de elaboração da história regional de um estado que, por um ângulo, protagoniza alguns episódios da História do Brasil, mas por outro, encena a sua própria história confundindo-a com a do Brasil, conjugando uma suposta origem única – a do ouro – a peculiaridades que configuram os modos de vida, os jeitos, os gostos e as identidades no tempo presente. Trata-se de uma história que põe em movimento o tempo presente – estudantes, professores, e os diferentes sujeitos leitores do livro didático – ao tempo passado, configurando-se uma teia relacional sob suposto da longevidade do modo de vida colonial-mineiro, com reverberações nos modos de sentir, viver e se relacionar.

A partir da análise dos aspectos gráficos e da estruturação dos livros didáticos regionais de Minas Gerais e, tendo em vista este diálogo estabelecido com os estudos de Maria Arminda Arruda optamos por investigar em profundidade como a formação da Capitania de Minas Gerais é abordada nos livros regionais que analisamos nessa pesquisa, no contexto deste recorte mais amplo que denominamos aqui *Minas Colonial*. Quais acontecimentos merecem destaque nesses textos didáticos e como são abordados, encadeados, relacionados, pensando na perspectiva dos *jogos de escalas* e *efeitos de conhecimentos* possíveis?

#### **4.2.A formação da Capitania de Minas Gerais: *acontecimentos* em escalas de abordagem**

Porque, se é verdade que a razão fundamental de ser de um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial [...] para prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações. (NORA, 193, p. 22)

Entendido como *lugar de memória* o livro didático de história media e legitima um conhecimento escolar elaborado a partir do encadeamento de acontecimentos considerados significativos para determinadas narrativas – e determinadas memórias. Nesse sentido, entendemos que o livro “fixa um estado de coisas [...] para prender o máximo de sentido num

mínimo de sinais”. Estratégia que faz com que a especificidade de seu lugar seja definida em um duplo movimento: por serem concebidos eles mesmos como *lugares de memória* e ainda por selecionar os acontecimentos – *fundadores e espetáculo* – que irão divulgar em seu texto, evidentemente silenciando ou secundarizando outros tantos; acontecimentos esses considerados por Nora também como *lugares de memória*

E os grandes acontecimentos? Somente dois tipos dentre eles são relevantes, que não dependem, em nada, do seu tamanho. De um lado os acontecimentos, por vezes ínfimos, apenas notados no momento, mas aos quais, em contraste, o futuro retrospectivamente conferiu a grandiosidade das origens, a solenidade das rupturas inaugurais. De outro lado, os acontecimentos onde, no limite, nada acontece, mas que são carregados de um sentido simbólico e que são, eles próprios, no instante de seu desenvolvimento, sua própria comemoração antecipada [...]. O acontecimento fundador e o acontecimento espetáculo. Mas em nenhum caso o próprio acontecimento; admiti-lo dentro da noção significaria negar a especificidade. É, ao contrário, sua exclusão que a delimita: a memória perdura-se em lugares, como a história em acontecimentos. (NORA, Pierre.1993, p. 25)

Podemos observar que nos textos dos livros didáticos analisados nessa pesquisa, alguns *acontecimentos* são retomados com a mesma regularidade, num encadeamento que faz com que a História de Minas Gerais se constitua a partir de algumas *rupturas inaugurais* repletas de *sentidos simbólicos*.

A análise da formação de Minas Gerais oferece indícios interessantes para pensarmos como a *variação de escalas* interfere na elaboração do conhecimento histórico sobre Minas Gerais e sobre seus *acontecimentos fundadores*, que se encadeiam tendo em vista explicar a formação dessa região a partir da descoberta do ouro e em função da exploração mineral.

Mesmo o reconhecimento do período pré-histórico na região das Minas Gerais, ou da importância das atividades agrícolas também no decorrer do século XVIII e da indústria têxtil no século XIX – temáticas presentes nos sumários – , não relativiza o valor simbólico de uma história que se ancora no século XVIII – que tem por epicentro o século XVIII. A primeira hipótese para essa escolha é que são os *acontecimentos fundadores* entretecidos na trama histórica desse período que conferem a Minas Gerais seu caráter particular no contexto brasileiro: o ouro e as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais engendradas por ele dão contornos de singularidade à história mineira, e, como aponta Arruda, *o espírito mineiro encontra-se profundamente entretecido de história* (1990, p.108). Ou seja, esse parece ser o passado das Minas que mais interessa às narrativas fundadoras e ao seu pertencimento à nação sob a singularidade de uma coincidência regional-nacional. A outra questão refere-se ao

tempo presente e aos modos legitimados de contorno da auto-imagem dos mineiros: ainda que alguns dos traços da mineiridade floresçam de nossas *sementes caipiras* assentadas nos sertões das *gerais*, esse espírito mineiro *forjou-se na zona mineradora*, sendo advindas das *minas* a origem de nossa primitiva mineiridade (ARRUDA, 1990). Nesse sentido, entendemos que existe terreno, no presente, para permanência desses supostos, sendo, então, um presente que também interessa aos viventes ou que funciona diante deles ou, ainda, que lhes confere diferenciação. Mesmo Guimarães Rosa, escritor que amou e poetizou o sertão mineiro, dizendo das muitas *gerais* que há em *minas*, também reconhece o centro minerador como irradiador de uma formação particular

Essa — tradicional, pessimista talvez ainda, às vezes casmurra, ascética, reconcentrada, professa em sedições — a Minas geratriz, a do ouro, que evoca e informa, e que lhe tingem o nome; a primeira a povoar-se e a ter nacional e universal presença, surgida dos arraiais de acampar dos bandeirantes e dos arruados de fixação do reinol, em capitania e província que, de golpe, no Setecentos, se proveu de gente vinda em multidão de todas as regiões vivas do país, mas que, por conta do outro (sic!) e dos diamantes, por prolongado tempo se ligou diretamente à Metrópole de além-mar, como que através de especial tubuladura, fluindo apartada do Brasil restante. (ROSA, 1957)

Essa memória das Minas, sustentada por *lugares e discursos*, também se alimenta da História. História que é mediada de forma particular pelos livros regionais aqui sob análise, oferecendo importantes indícios de como, em um *jogo de escalas*, algumas temáticas são revisitadas e, mesmo em sua tradicionalidade, podem oferecer outros elementos para problematizar a formação Histórica de Minas Gerais.

A seguir analisamos o contexto no qual a formação de Minas Gerais é abordada pelos livros *História de Minas Gerais*, *Contos e Encantos Mineiros*, *Minas Gerais-História*, considerando esse movimento relacional que, em um *jogo de escalas*, orienta também a composição do texto didático, no qual imagens, atividades e texto escrito são conjugados como recursos mediadores do saber histórico escolar. Nesse contexto, de que forma ajustes diferentes permitem visualizar aspectos variados sobre esses *acontecimentos* que podem ser considerados *fundadores*?

#### **4.3. Variações de escalas e constituição de fronteiras nos livros didáticos de História Regional**

### 4.3.1 História de Minas Gerais – relações em escalas

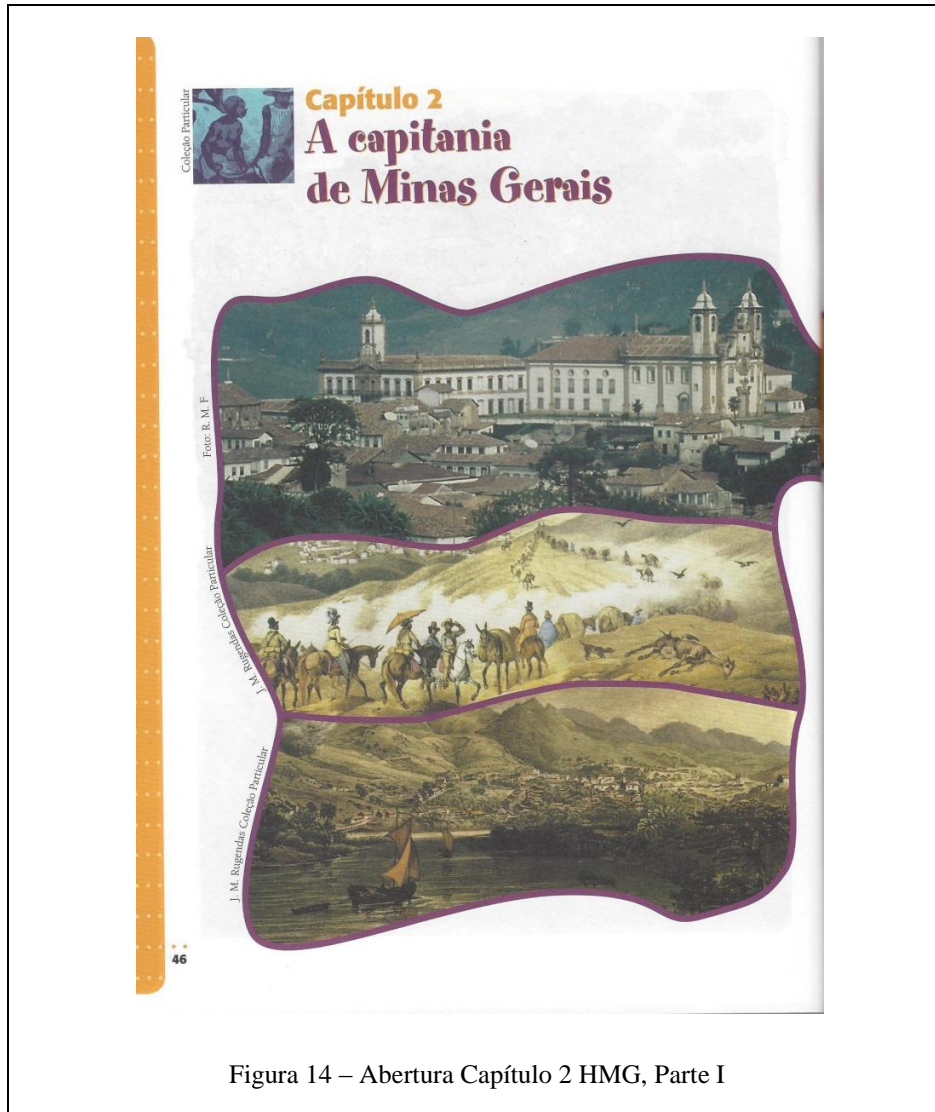


Figura 14 – Abertura Capítulo 2 HMG, Parte I

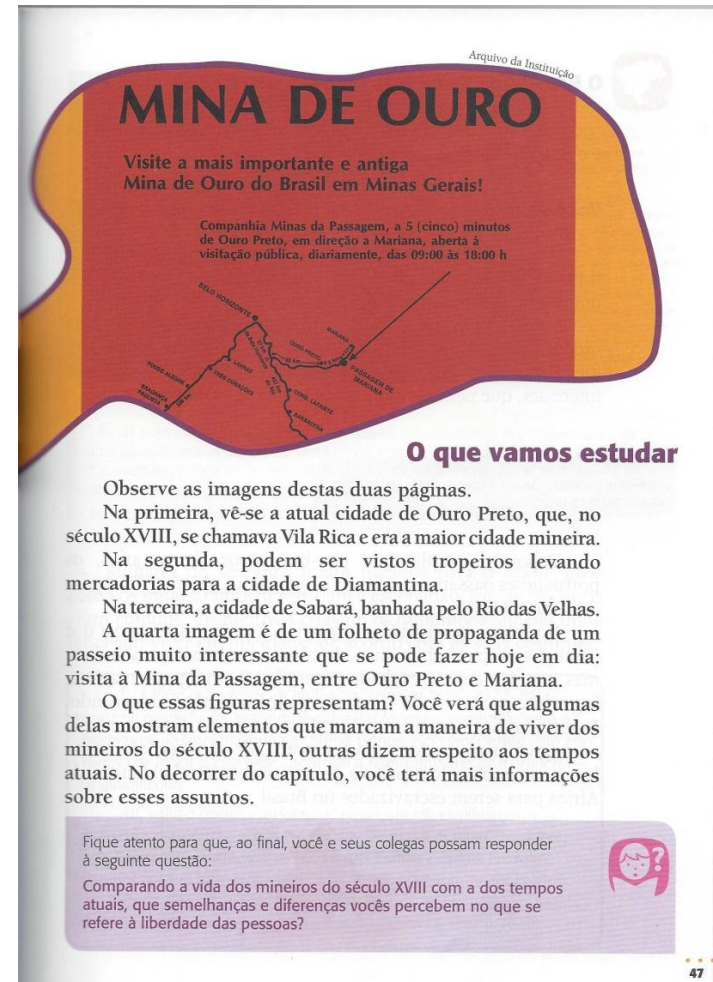


Figura 15 – Abertura Capítulo 2 HMG, Parte II

Todos capítulos que compõe o livro *História de Minas Gerais* iniciam com o item *O que vamos estudar*, organizado em duas páginas, na qual são reproduzidas imagens que remetem ao tema, um breve texto que estabelece o diálogo entre a iconografia e o capítulo, e ainda uma atividade que o aluno devera responder ao fim dos estudos. Reproduzimos na página anterior a abertura do capítulo 2, sobre o qual ajustamos nossa análise<sup>46</sup>; as imagens que compõe a abertura são: trabalhadores com a bateia (imagem relacionada ao título do capítulo); 1. Fotografia da atual cidade de Ouro Preto; 2. Litografia de Rugendas: tropeiros levando mercadorias para cidade de Diamantina; 3. Litografia Rugendas: cidade de Sabará, banhada pelo Rio das Velhas; 4. folheto sobre a visita à Mina da Passagem, entre Ouro Preto e Mariana (descrições conforme o livro). Todas as imagens fazem relacionam-se em alguma medida à atividade mineradora.

No texto introdutório o aluno é convidado a refletir sobre “o que essas figuras [referindo-se às imagens] representam?”, e logo em seguida os autores já assinalam que o aluno irá perceber que algumas se referem “a maneira de viver dos mineiros do século XVIII” enquanto outras “dizem respeito aos tempos atuais”. Num movimento reflexivo que separa as imagens que remetem ao passado daquelas que remetem ao presente. Movimento acompanhado pela atividade sugerida, na qual, os alunos deverão problematizar, ao final do capítulo, semelhanças e diferenças entre a vida dos mineiros no século XVIII e atualmente, em termos de *liberdade das pessoas*. Esses são os destaques dos autores para iniciar o estudo das *Minas Colonial*.

O primeiro item desenvolvido é denominado “*O Brasil nos primeiros tempos*” e visa contextualizar o início da colonização brasileira, desde a exploração do pau-brasil e da cana-de-açúcar, encadeando a organização das *Bandeiras* com a conseqüente descoberta do ouro. Este título é acompanhado do ícone-*História do Brasil*<sup>47</sup>, indicando que o texto abordará aspectos do contexto nacional, pois, conforme os autores explicam, “a História de Minas não pode ser estudada sem que façamos referência à História do país”.

Os temas eleitos para essa contextualização, são nessa ordem: o significado do Brasil ser uma Colônia; a exploração do Pau-Brasil como atividade econômica que marcou o início da colonização, seguida do cultivo da cana-de-açúcar, demandando que os portugueses conseguissem mão-de-obra; tentativa de escravização dos indígenas; surgimento do interesse

---

<sup>46</sup> Uma análise de todo o capítulo 2 pode ser consultada no Anexo 3

<sup>47</sup> Sobre a organização do texto didático no livro *História de Minas Gerais* ver Anexo 3.1.



pelo tráfico negreiro; escravização dos africanos e resistência; formação dos Quilombos. Nesse contexto é utilizada a imagem *Negros em fundo de porão*, uma reprodução da gravura de Johan Moritz Rugendas, que se relaciona ao texto e à atividade proposta em seguida solicitando aos alunos que descrevam, na forma de texto, suas impressões sobre ela.

Na sequência, o sentido proposto pela narrativa indica que o declínio da produção açucareira aliado às “notícias de que poderia existir ouro no interior das colônias” leva à formação das *bandeiras*, conforme lemos no trecho abaixo

Na metade do século XVII, a produção do açúcar já não era um bom negócio. Até então, os portugueses só conheciam o litoral brasileiro. As notícias [de] que poderiam existir ouro e pedras preciosas no interior da colônia atraíram muitos exploradores. Alguns deles eram contratados pelas autoridades, outros organizaram expedições particulares para procurar essas riquezas minerais. Ficaram conhecidos como **bandeirantes**.

A maioria dos bandeirantes partia da região que hoje corresponde ao estado de São Paulo e dirigia-se para o interior, para área conhecida como **Sertão dos Cataguás**. (HMG, p.50 Grifos do autor)

Além disso, ressalta que a maioria das expedições partia da região atualmente conhecida como São Paulo, mas que na época era denominada **Sertão dos Cataguás**. Essa escala de análise, cujo foco incide sobre a contextualização do cenário do Brasil Colônia no qual as riquezas minerais foram descobertas, oferece alguns indícios interessantes: a perspectiva de contextualização pode ser considerada como *macro*, ao indicar aspectos gerais e comuns à História do Brasil, num encadeamento causal; no entanto, há um ajuste da objetiva quando os autores se referem aos bandeirantes, sem utilizar o termo *paulistas*, comumente utilizado em textos que abordam o assunto, como é o caso dos outros livros analisados. Ao contrário, eles se referem à região, São Paulo, para delimitar o lugar de partida das expedições, frisando ainda que à época a região tinha outra denominação. Estabelece-se o *jogo de escalas* no momento em que há um ajuste do foco no intuito de *deixar ver* alguma particularidade, que nesse caso, é a origem dos *bandeirantes*.

Como visto no capítulo 3, o livro *História de Minas Gerais* está organizado em capítulos e itens. A análise do texto didático permite visualizar outras subdivisões dentro desses itens, identificadas por títulos em destaque no texto. E uma destas subdivisões é o tema *Como eram as bandeiras*, texto que aborda a formação das bandeiras, com um ajuste que indica a participação dos indígenas nessas expedições, conforme trecho abaixo

As bandeiras podiam ser formadas por dezenas ou até por centenas de pessoas – brancos, índios e mestiços – que viajavam durante anos. Como não utilizavam animais de carga, geralmente eram os índios que carregavam todo o material da expedição. (HMG, p.50)

Nesse sentido estabelecido, preocupa-se em explicar a presença dos índios nas bandeiras. E para tanto é eleita uma tarefa – dentre outras, como discutido na historiografia atual –, que se justifica em decorrência de uma ausência, no caso, a falta de animais de carga. No intuito de destacar a participação indígena nas bandeiras, ajustando o foco sobre elas, o texto didático faz uma escolha que implica em muitos silenciamentos, não considerando outros aspectos sobre a importância dos índios nessas expedições. E a imagem apresentada na sequência do texto acompanha a reflexão proposta, reafirmando a escolha por uma *escala* de análise. Nesse contexto, vemos a reprodução (abaixo) de um quadro do pintor Henrique Bernardelli, que *imaginou uma bandeira do período colonial: um grupo de bandeirantes com índios* (conforme legenda do livro).



Portanto, há que se considerar também aqui a questão das escalas, sempre estabelecidas em decorrência dos *efeitos de conhecimento* desejados, com focos ou ancoragens que podem

recair sobre um período, um sujeito histórico ou uma região, além de outras possibilidades. No texto didático desse livro, que privilegia o encadeamento de alguns fatos históricos contextualizados em uma escala *colonial* que é parte da História do Brasil, não se verifica que o ajuste do foco é acompanhado de problematizações mais específicas, no caso, sobre a presença e participação dos índios nas bandeiras ou na história – ou seja, o ajuste de foco é mote narrativo desacompanhado da consideração à violência do processo ou mesmo à teia de relações entre índios e outros sujeitos, ou mais, às formas de resistência ao processo. O foco, portanto, pode se realizar sob disposto de uma argumentação teleológica ou causalista, não sendo condição suficiente para reverberar na sofisticação da análise. Nos outros dois livros observamos *variações de escalas* distintas, que possibilitam outras reflexões.

Prosseguindo com a análise do texto didático, percebemos que se elabora uma relação de causalidade entre as bandeiras e a descoberta do ouro, sendo destacados na narrativa histórica apenas os elementos que tornam esse movimento claro. Nesse intuito, ganha destaque a importância da bandeira de Fernão Dias, que, apesar de não ter descoberto pedras preciosas “abriu caminho para futuras expedições, que finalmente encontraram o ouro. Sendo que o bandeirante ainda fundou os primeiros povoados na região, locais onde fizeram as primeiras roças” (HMG, p.51). E em seguida é destacada a descoberta de jazidas de ouro em três regiões: em torno das atuais Mariana e Ouro Preto, região do Rio das Mortes (São João del-Rei e Tiradentes, região do Rio das Velhas, Sabará e Caeté).

Um mapa<sup>48</sup> intitulado *As principais bandeiras* compõe a abordagem do assunto, e representa “as rotas das principais bandeiras que percorreram o nosso território em busca de riquezas minerais” (HMH, p.52). Em seqüência é proposta uma atividade na qual os alunos devem identificar se seu município está incluído na rota de alguma dessas bandeiras, e depois, em um exercício comparativo com o mapa da mesorregiões mineiras, identificar uma que foi percorrida pelos bandeirantes e uma que não foi desbravada por eles, instigando a problematização da formação de Minas Gerais a partir dessas expedições também em relação ao contexto em que o aluno se insere – no caso seu município. Reproduzimos abaixo a página em questão

---

<sup>48</sup> Entendemos que as representações cartográficas possuem uma linguagem específica, especialmente no contexto do livro didático. No entanto, dado as escolhas dessa pesquisa, acabamos por priorizar outros aspectos para debate, sem desconsiderar a potencialidade deste para discussão. Sobre o assunto, sugerimos consultar: PÓVOA NETO, Helion. "Notas para uma leitura desconfiada da representação cartográfica e seu território". in MATTOS, Ilmar Rohloff de. **Ler e escrever para contar. Documentação, historiografia, e formação do historiador**. Rio de Janeiro: Access, 1998. pp.185 a 202.

**Principais bandeiras**

Fonte: *Atlas histórico do Brasil*, de Maria Efigênia Resende e Ana Maria de Moraes. Belo Horizonte: Vigília, 1987. p. 30-31.

Neste mapa, com os atuais contornos de Minas Gerais, estão representadas as rotas das principais bandeiras que percorreram o nosso território em busca de riquezas minerais. Antônio Rodrigues Arzão encontrou ouro na região do atual município de Rio Casca.

**17.** Examine o mapa com atenção e responda:

**a)** O município em que você mora está incluído na rota de alguma dessas bandeiras?

**b)** Compare esse mapa com o das mesorregiões mineiras, na página 14. Cite o nome de uma mesorregião de Minas percorrida pelos bandeirantes e de uma não desbravada por eles.

52

*Figura 17 – Jogo de escalas (1), pág. 52, HGM*

A composição visual dessa página – que se utiliza de diferentes textos escritos, imagéticos e recursos gráficos – analisada em diálogo com as proposições dos textos escritos – legenda do mapa e atividades propostas –, exemplifica o que temos denominado de movimento relacional, mobilizados na construção do regional nos limites do saber histórico escolar. *Escalas de representação e de mediação*, perpassadas por *escalas temporais* (presente e passado) são postas em relação nessa página, num movimento de aproximação ao estudante-leitor do livro. Nesse sentido, compõe-se um jogo que enlaça um município do tempo presente àquele do passado histórico, suscitando a expansão do livro no contexto de mediação

pedagógica à luz dos elementos conferidos pela realidade dos estudantes – o lugar em que ele se encontra. Uma operação potente, que parece-nos uma das expressões do que se pode considerar *jogos de escalas* na elaboração do conhecimento histórico.

Texto, imagem e atividade, em *variações de escala*, abordam a questão das bandeiras e da descoberta do ouro, num movimento que indica os primeiros contornos do processo de formação da região de Minas Gerais, sobre o qual o item que segue ajusta o foco de análise.

O item *Os primeiros tempos na região das minas* começa com um box sobre “*O nome de Minas Gerais*”, que acabou substituindo a denominação inicial de “Minas dos Cataguás”, em referência aos índios que habitavam a região. Segundo o texto, tendo em vista as tantas regiões mineradoras, as pessoas começaram a denominar a região como “minas do ouro” ou “minas gerais”, expressão que acabou prevalecendo. Na seqüência o texto aborda as seguintes temáticas, assim encadeadas: rápido povoamento da região e os conflitos daí resultantes; Guerra dos Emboabas; Criação da Capitania de São Paulo e Minas Gerais; caráter mestiço da população das minas que se acentuou no decorrer dos tempos; Revolta ocorrida em Vila Rica em 1720 contra os altos impostos cobrados pelo governo português, da qual Filipe dos Santos foi considerado, pelas autoridades, o líder; Casas de Fundição; Divisão da Capitania de São Paulo e Minas do Ouro em duas: Capitania de Minas Gerais e Capitania de São Paulo.

Desse quadro que se delineia, vamos nos ater a alguns aspectos que contribuem para as reflexões aqui propostas: perceber os *jogos de escalas* presentes na elaboração do conhecimento histórico escolar sobre a formação de Minas Gerais. Um dos pontos que chama atenção é a forma como a relação entre o aumento da população – conflitos – criação de uma nova capitania é estabelecida. No livro *História de Minas Gerais* lemos

Os povoados foram-se formando rapidamente, e os conflitos entre as pessoas não demoraram a ocorrer. O mais famoso deles, conhecido como **Guerra dos Emboabas**, ocorreu entre 1707 e 1709, início do século XVIII.

Nesta guerra, os paulistas, descobridores do ouro, lutaram contra os forasteiros, que apelidaram de **emboabas**. Os emboabas tinham a exclusividade na venda de produtos como carne, fumo e cachaça, e cobravam preços altos por eles. A luta, portanto, era pela posse das minas e por causa dos altos preços das mercadorias cobrados pelos emboabas. Os paulistas foram derrotados, e muitos tiveram que sair da região (HMG, p. 53. Grifos do autor)

Dos conflitos sobressai a Guerra dos Emboabas. Nele há dois grupos em disputa: os paulistas e os forasteiros, denominados pelos primeiros de emboabas, apelido explicado no *Box Curiosidades*. Os bandeirantes aparecem pela primeira vez com a denominação de *paulistas* nesse ponto do texto. No momento de se contrapor ao outro – o forasteiro –, eles são identificados como *descobridores do ouro*, lutando por um território sob o qual consideravam ter direitos. Mas não somente. Conforme o texto, os problemas entre paulistas e emboabas também eram gerados pelos altos preços que estes últimos cobravam no comércio sobre o qual detinham exclusividade. O assunto é finalizado registrando o perdedor da guerra – os paulistas – mas não o vencedor.

Como desfecho *dos conflitos* – apesar de apenas um ser destacado – é tomada uma medida político-administrativa num primeiro movimento de demarcação do território mineiro. De acordo com o livro

Devido a esses conflitos, o governo português resolveu criar, em 1709, a **Capitania de São Paulo e Minas de Ouro**. Oficialmente, a sede do governo era São Paulo, mas o governador vivia em Minas, em Ribeirão do Carmo, posteriormente denominada Mariana. (HMG, p.54)

Interessante que os *paulistas* são declarados perdedores da Guerra dos Emboabas, mas a Capitania criada pelo governo português mantém o vínculo entre a região conhecida como São Paulo e a região das Minas de Ouro. No entanto, não há aproximação suficiente da escala a ponto de permitir problematizar a questão. A escala, nesse sentido, advém do foco sobre a demarcação territorial, com sugestão de que um decreto metropolitano foi condição suficiente para colocar ponto final a conflitos que envolvem definição de limites e de interesses divergentes. O ponto final da narrativa, portanto, demarca não somente o fim de um processo histórico – que se conclui com a formação da capitania –, mas uma concepção de como ocorre esse mesmo processo, com destaque para ações decisivas, que põem cabo a conflitos, sem que se apresente alguma reverberação posterior ou mesmo algum desdobramento. Indicando assim um movimento de relações causais, que orientam os sentidos dessa narrativa.

Outra relação abordada nesse item que ainda merece destaque é a que se estabelece entre as Casas de Fundição – Revolta de Vila Rica – Divisão entre Capitania de São Paulo e Capitania de Minas Gerais. Conforme o livro

Em 1720 ocorreu em Vila Rica uma revolta contra os altos impostos cobrados pelo governo português. Naquele ano, estava prevista a instalação das **Casas de Fundição**, exatamente para evitar o contrabando. [...]

As tropas do governador conseguiram vencer a revolta, e os participantes foram severamente castigados. Muitos tiveram suas propriedades queimadas, e Filipe dos Santos, um tropeiro português, considerado líder pelas autoridades, foi morto e **esquartejado**. (Grifos dos autores. HMG, p. 55)

O texto evita explicitar esta relação de causalidade entre os acontecimentos. Mas sua construção permite-nos encadear os acontecimentos, nesse *jogo de escalas*. Ou seja, a ordem do discurso é também conteúdo do discurso. Ao encadear os fatos, os autores elaboram um disposto narrativo que põe os acontecimentos em relação, gerando uma dada sequenciação lógica, temporal e narrativa. Dessa forma, o jogo se evidencia não exatamente a partir de um foco ou ancoragem, mas a partir das configurações sequenciais ou de um encadeamento – um determinado roteiro narrativo que é capaz de por em dinâmica fatos e acontecimentos, conferindo sentido ao passado histórico. Logo em seguida reproduz a pintura *Julgamento de Felipe dos Santos* – imagem que se repete no período analisado nos três livros –, de Antônio Parreiras, cuja legenda indica o pintor imaginou a cena em que *alguns líderes da revolta se viram frente a frente com o governador, o Conde de Assumar* (HMG, p. 56).





Museu Antônio Parreiras, Niterói, Rio de Janeiro.

O pintor Antônio Parreiras assim imaginou a cena em que alguns dos líderes da revolta se viram frente a frente com o governador, o Conde de Assumar. A obra se chama *Julgamento de Felipe dos Santos e 6 de 1923*.



**18.** Observe bem a reprodução do quadro de Antônio Parreiras. Em seguida, faça o que se pede:

- a) Localize, sem marcar no livro, o governador e os revoltosos.
- b) O que fazem as pessoas que assistem à cena?
- c) Qual seria a razão de o pintor ter retratado alguns cavalos? (Dica: veja na página 55 a definição de "esquartejar").
- d) Que outros elementos do quadro você considerou importantes?
- e) Juntando todos os elementos com os quais você trabalhou na interpretação do quadro, escreva sobre o que você sentiu ao ver a cena.



Angelo Abu

Ainda em 1720, para tentar controlar melhor a região, o governo português resolveu dividir a Capitania de São Paulo e Minas de Ouro em duas: **Capitania de Minas Gerais** e

56

*Figura 18 – Jogo de Escalas (2), p. 56, HMG*

Novamente imagem e atividades compõem um *jogo de escalas*, que sugere que os alunos identifiquem quais personagens/elementos compõem a cena representada, descrevendo ao final o que sentiram a partir da interpretação do quadro. Trata-se de um movimento que estimula tanto o exercício imaginativo quanto a empatia do aluno com o conhecimento histórico, já observado no item anterior.

Aqui vale ressaltar ainda alguns aspectos: no texto a Revolta fala-se em um líder – Filipe dos Santos, na imagem em *alguns*; a imagem revela também outros personagens, em especial o Conde de Assumar. Esses são indícios do movimento advindo da renovação historiográfica que busca descentralizar a história de grandes personagens, considerando a participação dos



diversos sujeitos no processo histórico, expandindo a noção de agência histórica. No entanto o que percebemos nesse texto é que não só não aparecem novos personagens como aqueles, tidos como *canônicos*, são mantidos, ainda que haja alguma relativização de seus papéis. Ainda assim, há que se considerar a potencialidade da iconografia em informar novos elementos para a elaboração do conhecimento histórico escolar.

A finalização do item marca o início de outro processo histórico, conforme orientam os sentidos dessa narrativa

Ainda em 1720, para tentar controlar melhor a região, o governo português resolveu dividir a Capitania de São Paulo e Minas do Ouro em duas: **Capitania de Minas Gerais** e **Capitania de São Paulo**. A sede da Capitania de Minas Gerais passou a ser Vila Rica, atual Ouro Preto. (HMG, p. 56-57. Grifos do autor)

Minas Gerais é fundada assim na tentativa de controle da região na qual se encontravam as riquezas minerais, cuja sede se estabelece em Vila Rica, atual Ouro Preto. E é essa imagem que encerra o capítulo<sup>49</sup>, uma reprodução da aquarela atribuída a Armand Julien Pallière denominada *Vista de Vila Rica*.

A narrativa sobre a formação de Minas Gerais na perspectiva do livro *História de Minas Gerais* é elaborada assim a partir de movimentos de relação causal, que se encadeiam no decorrer de um tempo compreendido entre as expedições bandeirantes e a formação da Capitania de Minas Gerais. Os *jogos de escalas* observados aqui dizem da relação entre os diferentes acontecimentos considerados fundadores – as Bandeiras e a descoberta do ouro, a Guerra dos Emboabas e a Revolta de Vila Rica – nesse encadeamento que busca abarcar um processo histórico com início, meio e fim. As imagens utilizadas no decorrer do texto, ainda que informem sempre algo novo, tendem a ser um prolongamento da escala já focalizada no texto. Já atividades, em especial a que foi por nós destacada, ao dialogarem com o aluno a partir da mobilização do diversos elementos que compõe o texto didático, inclusive em escalas temporais distintas, corroboraram nossa aposta nessa potencialidade das *variações de escalas* para a aprendizagem histórica.

---

<sup>49</sup> Outras iconografias utilizadas no item “*Os primeiros tempos na região das minas*” são: Mapa da cidade de Mariana (1796-1801), utilizado no contexto da formação da Capitania de São Paulo e Minas do Ouro; “Homem” segurando uma balança (ilustração de Angelo Abu), próximo ao box *Glossário*, sobre as palavras: Imposto, Contrabandar e Esquartejar; e “Menina” estudando em carteira escolar (ilustração de Angelo Abu), próximo à atividade sobre o quadro *O julgamento de Felipe dos Santos*.

Esses temas ou a relação entre temas que destacamos no decorrer da análise do livro *História de Minas Gerais* também estão presentes na obra *Contos e Encantos Mineiros*. No entanto, com ajustes sobre focos diferentes, dos quais novos elementos emergem, possibilitando outras reflexões em torno de uma mesma temática.

### 4.3.2 Contos e Encantos Mineiros – escalas de abordagem social



Figura 19 – Abertura da Unidade 4, CEM, Parte I

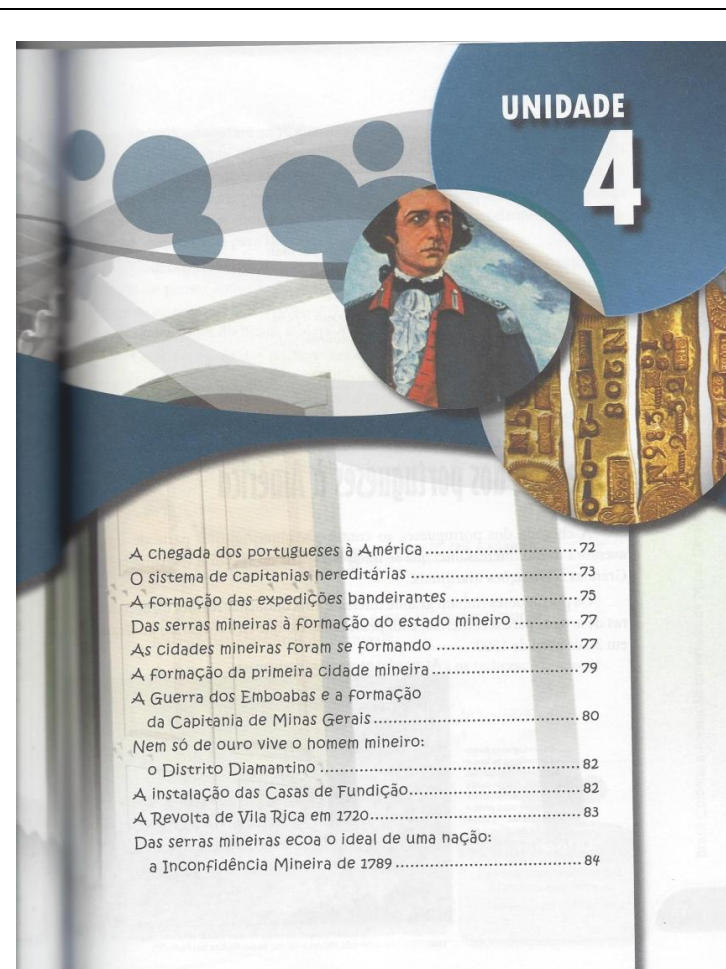


Figura 20 – Abertura da Unidade 4, CEM, Parte II

O livro *Contos e Encantos* evidencia em sua abordagem aspectos relativos à formação política, econômica e cultural do estado de Minas Gerais no contexto brasileiro. Como discutido no capítulo anterior, apenas dois períodos históricos são considerados na estrutura da obra, nas seguintes unidades: Unidade 1 - *A Pré-História do Brasil em Minas Gerais* e Unidade 4 - *Brasil Colônia: a formação do estado de Minas Gerais*. Para as finalidades da análise aqui proposta irei me ater à Unidade 4<sup>50</sup>, ainda que alguns temas que dialogam com a *Minas Colonial* sejam abordados também em outras unidades.

A abertura dessa unidade<sup>51</sup>, reproduzida na página anterior, destaca algumas imagens que, em conjunto com o sumário convidam para leitura do texto. O design confere destaque ao título da unidade e ao número, sob o qual é *revelada* uma imagem de Tiradentes, sobreposta a barras de ouro. Todos esses elementos são organizados sobre a fotografia atual de uma das cidades históricas mineiras, possivelmente Ouro Preto, reproduzida em segundo plano. Período Colonial, Tiradentes e o Ouro fundido, são os convites visuais para adentrarmos o texto.

O primeiro item desta unidade fala sobre *A chegada dos portugueses à América*, abordando os primeiros tempos da exploração do território quando os portugueses, *que não encontraram nem ouro nem prata* dedicaram-se à extração do pau-brasil *para não ficar muito no prejuízo* (CEM, p.73). Dessa exploração, conforme o texto do livro, originam-se os primeiros conflitos com a população indígena e ainda as raízes do problema ambiental no Brasil, num encadeamento que já evidencia a preocupação com a escala social que perpassa essa narrativa. O próximo item, *O sistema de capitanias hereditárias*, aborda: a organização do território colonizado pelo sistema das capitanias hereditárias; o aumento da população da Colônia com a chegada de portugueses; ocupação de terras (tomadas dos índios) com plantação de Cana-de-açúcar, na qual foi adotada a mão de obra escrava, tornando-se também *o escravizado (...)* *uma mercadoria que rendia muito lucro aos comerciantes europeus, africanos e americanos.* (CEM, p.74)

---

<sup>50</sup> Uma análise dos dados de toda Unidade 4 pode ser consultada no Anexo 4 – Tabela Minas Colonial, CEM.

<sup>51</sup> Sobre a organização do texto didático no livro *Contos e Encantos Mineiros* ver Anexo 4.1.

Também nessa narrativa – como no livro analisado anteriormente – o declínio da atividade açucareira leva à formação das *Bandeiras*, marcando novo período da História da Colônia. Tal encadeamento pode ser percebido no trecho abaixo

A partir do século XVII, os portugueses ficaram com sérias dificuldades econômicas devido ao declínio da produção açucareira no Brasil. Assim, os colonos passaram a investir em outras atividades comercialmente importantes como, por exemplo, na procura e exploração de metais e pedras preciosas através da organização de expedições denominadas bandeiras. (CEM, p.74)

Esse é o parágrafo que, finalizando o item sobre as capitânicas hereditárias, antecede a uma série de cinco outros itens que irão abordar a relação das expedições bandeirantes com processo de formação de Minas Gerais, já sinalizando uma *variação de escalas* que se difere do livro *História de Minas Gerais*. Este analisa em um mesmo item – *Os primeiros tempos nas regiões das minas* – toda a relação entre os *acontecimentos fundadores* que em determinado encadeamento explica a formação da Capitania de Minas Gerais. Já no livro *Contos e Encantos Mineiros* estas relações estão subdivididas em cinco outros itens, indicando assim *variações de escalas* em que se verificam aspectos referentes a essa *formação* em suas diferentes dimensões e momentos, como podemos perceber já nos títulos: *A formação das expedições bandeirantes; Das serras mineiras à formação do estado mineiro; As cidades mineiras foram se formando; A formação da primeira cidade mineira; A Guerra dos Emboabas e a formação da Capitania de Minas Gerais*.

Particularmente com relação às *Bandeiras* o ajuste de foco possibilita visualizar alguns aspectos, em especial com relação à participação indígena, que a partir do texto anterior não poderiam ser problematizados. O item *A formação das expedições bandeirantes* começa explicando que essa denominação relaciona-se à forma de identificação – através de uma bandeira – adotada pelas incursões para aprisionamento de índios. Ajustando o foco sobre a formação das *Bandeiras*, explica-se que

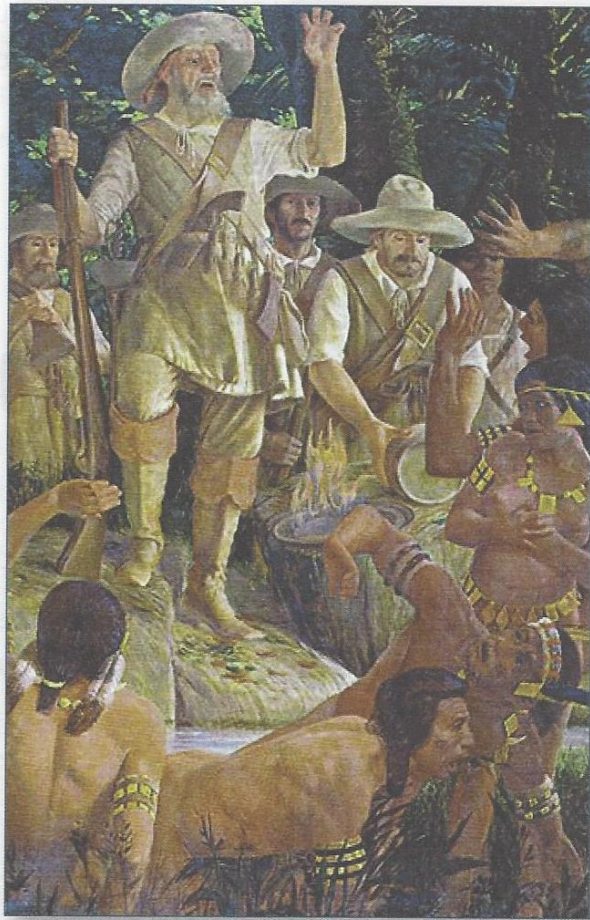
As bandeiras eram formadas por grupos de pessoas das mais variadas origens, que souberam incentivar ódios e rancores entre tribos diferenciadas. O chefe da expedição costumava ser um sertanista branco experiente, em geral aparentado com os demais expedicionários.

Índios, geralmente escravos guaranis, serviam como guias, batedores, caçadores e cozinheiros. Eles eram de fundamental importância para a bandeira. (CEM, p.75-76)

O foco sobre a *formação das Bandeiras* se ajusta sobre as escalas daqueles que a compõe, e sobre sua “importância” nas expedições. Os *bandeirantes sertanistas* e os *índios escravos*

*guaranis* são escalas a partir da qual se delineiam dinâmicas da expedição bandeirante, que tinham como objetivos: procura de ouro e pedras preciosas e captura de índios. Esta dinâmica – entre sujeitos e finalidades – das *bandeiras* não aparece no texto do primeiro livro analisado, que aborda o assunto num contexto mais amplo, buscando já uma conexão direta com a abertura de caminhos para as minas de ouro.

Nesse sentido, ajustes de foco e escalas distintas, indicam como a análise da história do bandeirismo pode ser feita a partir de dois movimentos: num deles ressalta-se a sua finalidade (CEM) e no outro os seus efeitos (HMG). Essa variação de perspectiva de abordagem gera uma escala cujo foco recai sobre o movimento das bandeiras e o outro sobre o contexto mais ampliado, com conexões mais amplas. Nesse caso, verifica-se que a tônica da narrativa suscita a ampliação ou não de focos mais específicos ou de focos mais ampliados. Também aqui a imagem que compõe o texto oferece indícios das escalas priorizadas na elaboração do conhecimento histórico escolar mediado pelo livro *Contos e Encantos Mineiros*



BRAGA, Theodoro. **Anhanguera**. 1930. Óleo sobre tela. Museu Paulista da USP, São Paulo (SP).

*Figura 21 – Imagem relacionada às expedições bandeirantes, CEM*

Diferente da imagem utilizada no livro *História de Minas Gerais*, a escolha feita para compor o texto didático do livro *Contos e Encantos* é por uma imagem na qual a distinção de lugares entre os sertanistas brancos e os índios – já assinalada no texto escrito, está representada. Mais uma vez há que se considerar aqui as discussões historiográficas recentes e as demandas sociais advindas em especial dos povos indígenas, suas histórias e culturas, colocadas em pauta na agenda social, perpassando significativamente as políticas públicas em Educação, com especial atenção para as representações mediadas pelos livros didáticos. Busca-se assim o destaque de narrativas crivadas pela ruptura com representações sobre os povos indígenas apenas ou prioritariamente em condições subrepresentadas na História do Brasil<sup>52</sup>.

<sup>52</sup> Essa é uma discussão que demanda cuidado e aprofundamento, o que não seria possível no contexto dessa pesquisa que tem outros focos. No entanto, irei abordá-la na medida em que discuto como o texto didático elabora a participação dos índios nas *Bandeiras*, num *jogo de escalas* com a formação de Minas. Uma discussão qualificada sobre o assunto pode ser consultada em: PALHARES, Leonardo. Entre o verdadeiro histórico e a

Nesse sentido, vale destacar que, se por um lado, essa dimensão da exploração indígena é ressaltada no livro *Contos e Encantos Mineiros* nesse momento, por outro lado, o mesmo livro conta com uma Unidade inteiramente dedicada às diferentes comunidades indígenas de Minas Gerais, tanto do passado como atualmente – unidade 2, *A influência cultural indígena em Minas Gerais*. Portanto, ao tratar das Bandeiras, os indícios acima discutidos apontam não para o intuito de supervalorização da exploração indígena nesse contexto, mas sim, para relativização da figura do bandeirante, por vezes considerado o desbravador dos interiores e descobridor do ouro. Nesse movimento, a elaboração apresentada pelo livro *Contos e Encantos*, ajusta o foco com vistas a destacar as relações pouco pacíficas estabelecidas com os indígenas nesse processo, cujos bandeirantes eram os principais protagonistas. Merece destaque o trecho abaixo

Os bandeirantes, pessoas que participavam de uma bandeira, de modo geral não tinham nenhum pudor ou sentimento de dó para com os indígenas, escravizando-os, torturando-os, matando homens, mulheres e até crianças, desrespeitando sua cultura, tudo em nome do poder e da riqueza.

Independentemente do juízo de valor dos atos praticados pelos bandeirantes, temos que interpretar tais atitudes à luz dos aspectos morais e éticos comuns à época que eram bastante diferentes dos de atualmente. (CEM, p. 76)

Essa abordagem nos remete ao diálogo com Maria Arminda Arruda, que ao pensar o *drama da formação histórica de Minas*<sup>53</sup>, destaca que essa

[...] já nascera banhado em sangue. Assim, a brutalidade do processo colonizador sobre os negros e os índios, somou-se em Minas Gerais, aos sanguinolentos episódios da guerra dos emboabas e do enforcamento de Tiradentes. Igualmente por isso as Minas distinguem-se do conjunto – por terem germinado sob o signo da morte [...]. Nas elaborações posteriores tais eventos virão despídos da pura morbidez, absorvida pela feição libertária. (ARRUDA, 1990, p. 68)

E é também sob esse viés da *brutalidade do processo colonizador* das Minas Gerais pelas expedições bandeirantes que se ajusta o foco para elaboração do texto didático do livro *Contos e Encantos Mineiros*. Sinalizando as escolhas de escalas, que, no caso desse livro, privilegiam aspectos das relações sociais e políticas desencadeadas no processo de formação da região de Minas Gerais. Nesse sentido a narrativa histórica está focada em uma história dos

---

imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História. Belo Horizonte, 2012. UFMG/FAE (Dissertação)

<sup>53</sup> Referenciada em: LIMA JUNIOR, Augusto de. A Capitania das Minas Gerais. Belo Horizonte, Editora Itatiaia/São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 1978, p.83



povos indígenas nos processos de contato, violência e exploração, que ressaltam a *brutalidade* também das expedições bandeirantes, quando nem tudo *reluziu como ouro*.

As atividades referentes ao item – como observado também no decorrer da unidade – privilegiam a interpretação do texto didático, em um caráter mais descritivo, mas que sinaliza também a preocupação dos autores com o que deve ser *fixado* pelos alunos. Nesse sentido, com relação às bandeiras, os exercícios propostos solicitam que os alunos respondam: o significado e as atividades das bandeiras; e o por que destas terem sido importantes para *fixação do homem branco no interior da Colônia*.

O item seguinte é intitulado *Das serras mineiras à formação do estado mineiro* e inicia destacando que a capitania de Minas Gerais compreendia outras regiões além do estado de Minas Gerais atual, como *São Paulo, Mato Grosso, Minas Gerais Goiás e o sul da Bahia* (CEM, p.77).

Em seguida aborda o início da atividade mineradora a partir da exploração do ouro de aluvião, considerando que

A exploração era bastante **rudimentar**, com a utilização de mão de obra escrava e de trabalhadores livres, muitas vezes sem ferramentas apropriadas e sem orientação técnica especializada.

O desmoronamento das escoras e barragens, construídas para represar a água de onde se extraía o ouro, abreviava a vida de muitas pessoas. (CEM, p. 77)

E segue destacando a baixa expectativa de vida dos escravizados que trabalhavam nas minas de ouro. Essa escala eleita pelos autores indica para uma relativização da formação diferenciada de Minas Gerais, em dois movimentos distintos: primeiro pela preocupação em destacar que a região das minas englobava em seu território outras regiões além da que atualmente se referir ao estado de Minas Gerais; e segundo por ressaltar – em consonância com as concepções pedagógicas adotadas pelo livro – as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos da exploração mineral e a baixa expectativa de vida, em especial do *escravo minerador*. As quatro atividades ao fim do item permitem visualizar melhor esses movimentos, solicitando aos alunos: os nomes dos estados atuais que antigamente formavam a região conhecida como "Minas Gerais"; o que era ouro de aluvião; como era a exploração do ouro; e os motivos da baixa expectativa de vida dos escravizados.

Não há iconografia nesse item.

*As cidades mineiras foram se formando*, item que segue, indica um ajuste na objetiva, focalizada anteriormente sobre o estado, agora com foco na formação urbana mais especificamente. Nesse item as informações anteriormente trabalhadas são organizadas indicando o encadeamento através do qual se formou o estado de Minas Gerais, no que podemos considerar um *jogo de escalas*

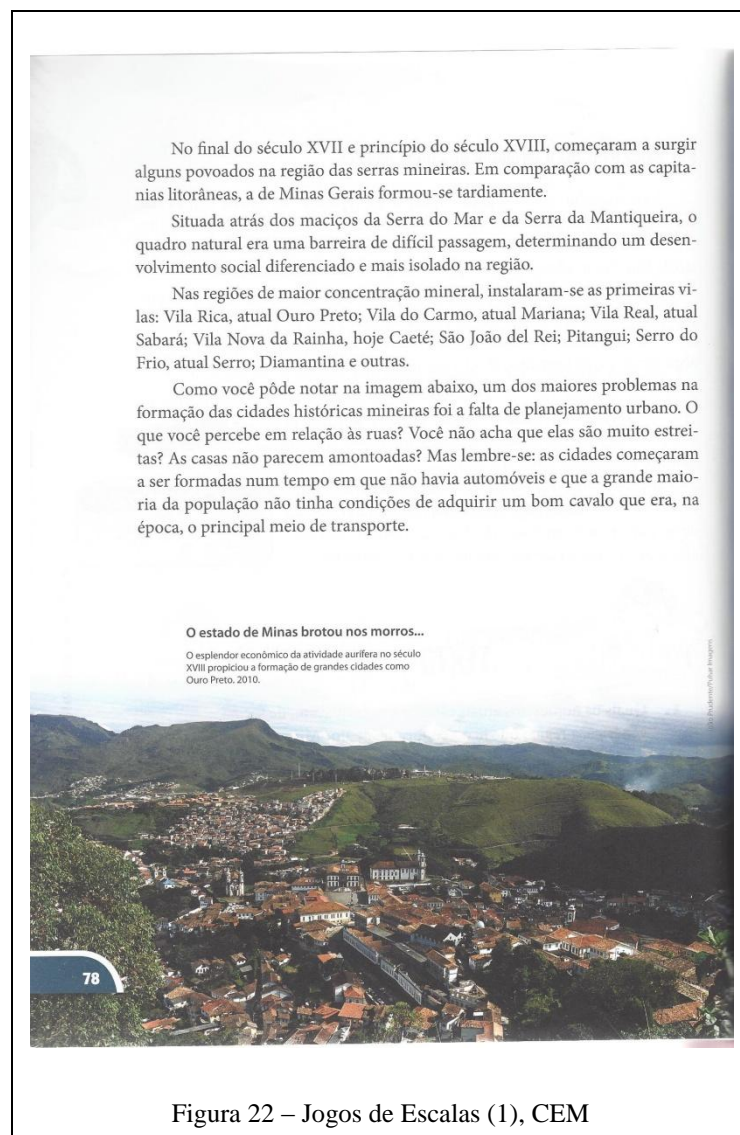
O estado de Minas Gerais nasceu graças à sua atividade mineradora. Os primeiros habitantes da região foram pessoas que vieram em busca do ouro junto com as grandes expedições, chamadas de “bandeiras”, realizadas para esse fim.

No final do século XVII e princípio do século XVIII, começaram a surgir alguns povoados na região das serras mineiras. Em comparação com as capitanias litorâneas, a de Minas Gerais formou-se tardiamente. (CEM, p.77-78)

Há nesse sentido um afastamento da objetiva, antes ajustada sobre as bandeiras e sobre a exploração do ouro, evidenciando alguns elementos para a problematização destes. Agora, uma vez compreendidos, esses são encadeados na elaboração do conhecimento histórico escolar sobre a formação de Minas Gerais. Já no movimento que se segue há um novo ajuste, que começa agora a destacar algumas especificidades desta capitania em comparação às outras, e a primeira delas se refere à sua *formação tardia*. Em seguida é destacado no texto que a localização geograficamente isolada da capitania de Minas Gerais acabou *determinando um desenvolvimento social diferenciado e mais isolado* cujas primeiras vilas são formadas nas regiões de maior concentração mineral: Vila Rica (Ouro Preto), Vila do Carmo (Mariana), Vila Real (Sabará); Vila Nova da Rainha (Caeté); São João Del Rei, Pitangui, Serro do Frio (Serro), Diamantina e outras (CEM, p. 78). Retomando a escala privilegiada por este livro na elaboração do conhecimento histórico escolar, o texto, dialogando com o aluno, problematiza

Como você pode notar na imagem abaixo, um dos maiores problemas na formação das cidades históricas mineiras foi a falta de planejamento urbano. O que você percebe em relação às ruas? Você não acha que elas são muito estreitas? As casas não parecem amontoadas? Mas lembre-se: as cidades começaram a ser formadas num tempo em que não havia automóveis e que a grande maioria da população não tinha condições de adquirir um bom cavalo que era, na época, o principal meio de transporte. (CEM, p.78)

A imagem à qual o texto faz referência é uma fotografia panorâmica da cidade de Ouro Preto tirada em 2010, que pode ser observada abaixo, na reprodução da página ora discutida



Por certo, referir-se à “falta de planejamento urbano” no século XVIII indica um movimento anacrônico desta narrativa histórica, como outros observados no texto didático, mas que diz também das escolhas de abordagem desses autores. Em um movimento de *variação de escalas* o texto encadeia acontecimentos fundadores da História de Minas Gerais – bandeiras, descoberta do ouro, formação das primeiras vilas – com a discussão de problemas atuais, referentes ao planejamento urbano e mesmo às condições de vida que impediam que as pessoas tivessem como adquirir cavalos, por exemplo. Para tanto, a imagem que compõe o texto refere-se a uma cidade histórica, em representação atual. Nesse sentido, há um exercício temporal significativo – ainda que anacrônico – , suscitando movimentos imaginativos a partir de *lôcus sociais* e dinâmicas cotidianamente experienciadas pelos alunos, como as ruas e o tráfego de automóveis, no tempo presente. É um novo ajuste de foco de acordo com *estratégias de conhecimento* que, nesse livro, visam, priorizam a elaboração do conhecimento

histórico em diálogo com o contexto social brasileiro, possibilitando nesse exemplo a problematização histórica da relação entre o espaço das cidades e os elementos que o compõe – ruas, cavalos e carros. Relações que, no caso dos alunos que vivem em áreas urbanizadas, já se encontram naturalizadas.

O título da legenda *O estado de Minas brotou nos morros*, referindo-se a Ouro Preto, remete à estreita relação entre a descoberta do Ouro e a formação inicial das cidades mineiras. É o terceiro traço que, somado a formação tardia e ao desenvolvimento diferenciado, diz das características de Minas Gerais, que reassumem nesse sentido, seu contorno particular,

O item finaliza problematizando “qual teria sido a primeira região mineira habitada em função das atividades dos bandeirantes? Quem teria sido o fundador do primeiro povoado em Minas?” (CEM, p.79) e aponta para a discussão entre os nomes de Fernão Dias Paes, responsável pela fixação do povoado de Ibituruna (1674) e Matias Cardoso de Almeida, fundador do arraial de Belo Vale (1672). Ao lado do parágrafo figura a reprodução do quadro *Fernão Dias*, de Manuel Victor. Mais uma vez destacamos o movimento de aproximação – deslocamento – reaproximação, em *jogos de escala* que constroem o saber histórico escolar entre relativizações e problematizações. O movimento de *aproximação* pode ser observado no início do item, quando se ajusta o foco para compreender como *nasceu* o estado de Minas Gerais. O *deslocamento* se dá quando, partindo da análise da fotografia atual de uma cidade histórica mineira, são colocadas sob foco questões sociais atuais em diálogo com o que o aluno percebe. E a reaproximação se observa na finalização do item, que destaca discussões em torno das primeiras regiões – de Minas Gerais – habitadas em função da atividade bandeirante.

Os aspectos privilegiados nas atividades propostas ao final do item vêm somar às reflexões aqui expostas, uma vez que orientam a organização dos assuntos discutidos na seguinte ordem:

- 1) Qual a atividade econômica determinou a formação do estado de Minas Gerais?
- 2) O que determinou a formação diferenciada do povo mineiro?
- 3) Cite o nome de três cidades onde houve grande concentração mineral.
- 4) Por que, nas cidades históricas mineiras, a grande maioria das ruas e passeios são estreitos?
- 5) Cite o nome de duas cidades que disputam o título de primeiro povoado de Minas Gerais (CEM, p.79)

A idéia de disputa – pelo título de primeiro povoado de Minas Gerais, já abordada no texto didático, é reforçada nas atividades indicando um reconhecimento do movimento de disputa também pela memória a partir da história. Nesse sentido, ainda que alguns fatores sejam considerados como determinantes para a formação econômica de Minas Gerais e a formação do povo mineiro, ajustando-se o foco pode-se perceber que, mesmo nesse contexto de determinações, algumas memórias são eleitas e outras silenciadas. Mesmo a escolha de um mesmo foco para explicar a formação de Minas Gerais, no caso, a descoberta do ouro, demanda a eleição de escalas determinadas – sobre lugares, modos de vida, manifestações culturais e políticas –, para que o discurso da memória desejada se mantenha. Daí as brechas para disputas, que emergem principalmente em momentos de questionamentos incitados pelo presente acerca do passado que se quer lembrar.

*A formação da primeira cidade mineira* é o próximo item deste texto didático e inicia da seguinte forma:

Com a descoberta do ouro no Ribeirão do Carmo, região que no futuro abrigaria a cidade de Mariana, em 1698, iniciou-se o processo de ocupação mais sólida da região conhecida como "Minas Gerais". (CEM, p.80)

Esse período de *ocupação mais sólida* condiz também com o aumento do controle do governo português sobre a região mineradora, sendo uma das maiores preocupações evitar o *desvio e o contrabando* do metal precioso. Uma das medidas nesse sentido foi tornar o Rio de Janeiro único porto de saída, o que conforme o texto, “determinou o seu grande crescimento”. Outra medida tomada pelo governo português, foi a proibição da abertura de novos caminhos e controle da saída dos metais das minas em seus principais pontos.

Novamente o texto destaca o território compreendido pelas regiões das Minas naquele período, registrando que “a região aurífera, inicialmente, foi chamada de ‘Minas de São Paulo’, isto é, a região mineira formada por Cataguases, Caeté e Rio das Velhas” (CEM, p. 80).

As atividades propostas ao final desse item abordam: *Qual acontecimento determinou o início da ocupação da região conhecida como Minas Gerais?*; o porquê do controle português sobre entrada e saída da região; qual o porto responsável pela saída do ouro; qual a denominação inicial da região e quais regiões que compunham "Minas de São Paulo". (CEM, p.80)

Analisando o todo, o item diz mais das conseqüências do *processo de ocupação mais sólida de Minas Gerais*, do que da primeira cidade propriamente dita, no caso Mariana. Nesse caso houve o ajuste do foco, mas não a observação dos desdobramentos possíveis.

Não há imagens nesse item.

A *Guerra dos Emboabas e a formação da capitania de Minas Gerais* é o último item deste livro que iremos abordar nessa discussão. Ele encerra esse movimento perpassado por acontecimentos fundadores que contam a formação da Capitania de Minas Gerais. É um item curto no qual também não há o uso de imagens, e que inicia da seguinte forma

A Guerra dos Emboabas, ocorrida entre os anos de 1707 e 1709 na região mineradora correspondente ao atual estado de Minas Gerais, foi um movimento importante para a criação da capitania mineira.

No final do século XVII, os paulistas que moravam na capitania de São Vicente encontraram o ouro. A notícia se espalhou pela colônia e chegou a Portugal, trazendo milhares de **forasteiros** à região. A vinda desses forasteiros desagradou aos paulistas que queriam ter mais direitos ao ouro, já que estava nas terras em que viviam. Os paulistas referiam-se aos recém-chegados com o apelido de “emboabas”. (Grifos do autor. CEM, p. 80-81)

O movimento *causal* entre a Guerra dos Emboabas e a formação da capitania de Minas Gerais já é antecipado no item, em sua primeira frase. Dito isso, ajusta-se o foco, deixando-se entrever outros aspectos desse encadeamento: o alcance da notícia sobre a descoberta do ouro, a vinda de forasteiros para região; e a insatisfação dos paulistas “que queriam ter mais direitos, já que estavam nas terras em que vivia”. A palavra *forasteiro* tem destaque no texto e é explicada no *Box Glossário* como: “pessoas que não pertencem à região, isto é, que vieram de outras regiões” (CEM, p.81). Mais uma vez tem-se a oposição entre os *paulistas* e os forasteiros/emboabas, os outros, mas justificada de outra perspectiva: esses paulistas não eram apenas os descobridores do ouro (informação implícita) mas viviam nas terras do ouro (informação explícita), denotando já uma relação de posse destes com o território das minas.

O *paulista* aparece nesse contexto como um grupo cuja identidade já se encontra estabelecida. Os forasteiros, os emboabas, no entanto, são “explicados” em oposição ao outro. No caso do livro *História de Minas Gerais*, a explicação para o apelido “emboabas” aparece em um *Box Curiosidades*, em paralelo ao texto; já no *Contos e Encantos Mineiros* esse esclarecimento é dado no decorrer do texto principal. Estabelecidas as diferenças identitárias, os motivos do conflito são elencados

A disputa pela posse da região mineradora, o forte controle da fiscalização portuguesa, a carestia dos produtos de primeira necessidade que eram

controlados pelos comerciantes portugueses detonaram o início dos conflitos. (CEM, p. 81)

Ajustando-se o foco, indica-se a complexidade do conflito, desencadeado por fatores múltiplos e em episódios múltiplos. Nesse contexto destaca-se como um dos episódios mais marcantes do *movimento o Capão da Traição*, quando um grande número de pessoas que haviam fugido do conflito – principalmente paulistas – “já rendidas e desarmadas, foram cruelmente mortas pelos emboabas liderados por Amaral Coutinho”. Em seguida, o item é encerrado retomando-se a relação já indicada em seu início

Como consequência dessa guerra, foi criada, em 1709, a capitania de São Paulo e Minas do Ouro, sob o governo de Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, separando-se da capitania do Rio de Janeiro, à qual estava anteriormente anexada. (CEM, p. 81)

A relação com o Rio de Janeiro é retomada, agora para indicar sua ruptura. Outro ponto que merece destaque é que, de fato, esse momento foi o de criação da Capitania de São Paulo e Minas do Ouro; mas a Capitania de Minas Gerais só será independente onze anos depois, em 1720, quando do desmembramento das duas capitanias em decorrência de outros conflitos. Um desses é a Revolta de Vila Rica, que também é abordada nessa unidade do livro *Contos e Encantos*, já desvinculada desse contexto de formação do estado de Minas Gerais e mais ligada à instalação das Casas de Fundição e ao movimento da Inconfidência. Trata-se da evidenciação de limites territoriais e jurisdições, demarcando as Minas em relação aos demais estados. São *variações de escalas* que implicam escolhas, permitindo a visualização de detalhes que interessam às concepções que orientam o conhecimento histórico escolar dos livros didáticos em análise.

Na narrativa do livro *Contos e Encantos Mineiros*, percebemos variações de escala tanto na elaboração do texto escrito quanto entre este as imagens eleitas. Ajustando-se o foco sobre a formação da Capitania de Minas Gerais – em uma escala temporal que remete ao passado – com especial atenção às questões sociais – em uma escala temporal presente –, emergem no texto elementos que ora problematizam, ora relativizam e ora reafirmam a formação *particular* de Minas Gerais no contexto do Brasil Colônia.



### 4.3.3 Minas Gerais – História: escalas temáticas



Figura 23 – Abertura Unidade II, MGH, Parte I

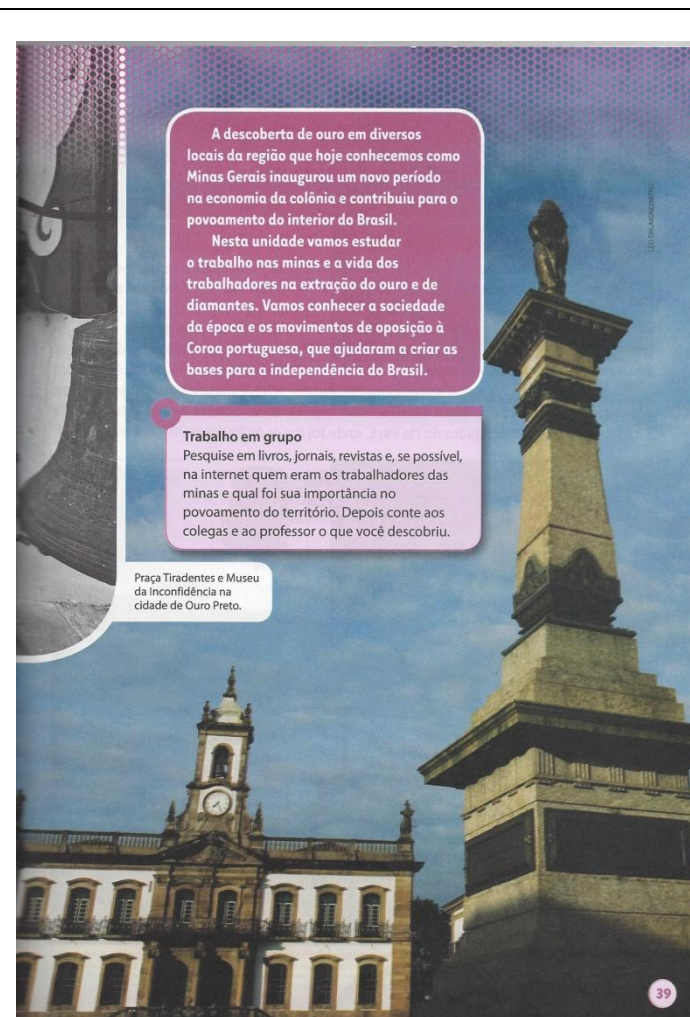


Figura 24 – Abertura Unidade II, MGH, Parte I



Por fim, analisamos as escolhas e encadeamentos da formação histórica de Minas Gerais no terceiro e último livro: *Minas Gerais – História*. A temática *Minas Colonial* é abordada na segunda unidade do livro, intitulada *As Minas do Ouro*, que como vimos, está organizada em quatro capítulos<sup>54</sup>. Os temas que venho discutindo a partir dos dois livros anteriores perpassam o primeiro e terceiro capítulo da unidade, *O ouro e os Diamantes*; *Uma capitania rebelde*, capítulos 5 e 7 respectivamente, que serão, portanto, aqui analisados.

As páginas de abertura do capítulo<sup>55</sup> são todas ocupadas por imagens – de tempos históricos distintos, mas em referência ao mesmo período – dispostas de forma “encaixada” e sobrepostas por quadros que organizam: Título da Unidade; *Box Curiosidades* - sobre os sinos de São João Del Rei, que usados na *época do ouro*, ainda se encontram conservados, e as suas finalidades no período; *Box* com pequeno texto que introduz a unidade já elucidando que "a descoberta de ouro em diversos locais da região que hoje conhecemos como Minas Gerais inaugurou um novo período na economia da colônia e contribuiu para o povoamento do interior do Brasil", num movimento que justifica o estudo da unidade por sua importância PARA a História do Brasil.

Diferente dos outros dois livros analisados, a temática *Minas Colonial* não começa com o período da chegada dos portugueses, seguido pela exploração do pau-brasil e da cana-de-açúcar, cuja decadência – conforme os textos analisados anteriormente – leva à procura do ouro. A unidade *As Minas do Ouro* ajusta o foco: a abordagem será sobre o território do ouro – e dos diamantes, como vemos no início de seu primeiro capítulo – *O ouro e os diamantes*, que inicia problematizando

"Quando e onde, exatamente, o ouro foi encontrado pela primeira vez nas terras de Minas Gerais é algo que as fontes históricas e os documentos de que se tem conhecimento ainda não foram capazes de esclarecer" (MGH, p.40)

Essa problematização, que introduz o capítulo sobre a descoberta do ouro, traz uma questão interessante. O autor apresenta ao estudante alguns pressupostos do conhecimento histórico, considerando a sua provisoriedade e a sua metodologia, já indicando um movimento elaboração desta narrativa histórica por movimentos distintos, como veremos em seguida.

---

<sup>54</sup> Uma análise sobre toda a unidade II do livro Minas Gerais: História pode ser vista no Anexo 5.

<sup>55</sup> Sobre a organização do texto didático ver Anexo 5.1.

Feita essa relativização, é destacada como data aproximada da descoberta do ouro o período entre 1690/1700, localizando as descobertas por regiões, e indicando as cidades que foram posteriormente fundadas: região do rio das Velhas (Sabará) e região do Ribeirão do Carmo (Ouro Preto e Mariana); “nessa mesma época e nos anos seguintes”: rio das Mortes (São João Del Rei e Tiradentes) e rio Pará (Pitangui), organizando as cidades em dois grupos distintos. Nessa introdução, não cita sobre os diamantes e a iconografia utilizada é uma fotografia atual do Rio da Velhas<sup>56</sup>, em Sabará, *que liga a cidade a Belo Horizonte*. A capital mineira aparece nesta legenda como referência para localização dos alunos, reafirmando o diálogo temporal já indicado pelo uso de uma fotografia atual, uma vez que Belo Horizonte se torna capital em período posterior ao da descoberta do ouro. São marcos de diferentes épocas utilizados para compreensão histórica, estratégia que se repete no decorrer do capítulo.

O primeiro item do capítulo é intitulado *Os paulistas e o ouro*, pois, segundo o texto do livro, se há dúvidas quanto à data de descoberta do ouro, não as há quanto aos seus descobridores: “foram os paulistas os primeiros a encontrar o precioso metal nos rios, córregos e encostas das serras mineiras” (MGH, p. 41). A relação é estabelecida de maneira direta e explícita, sendo o foco mais uma vez ajustado no parágrafo que segue

Nas últimas décadas do século XVII, grupos organizados de sertanistas vindos das vilas de São Paulo e Taubaté atravessaram a serra da Mantiqueira e penetravam no “Sertão dos Cataguá” à caça de indígenas e à procura de ouro e pedras preciosas. Foram eles que encontraram o ouro de aluvião misturado à areia e ao cascalho dos rios e ribeirões. (MGH, p. 41)

O ajuste da objetiva colore a cena histórica. Os detalhes emergem e o quadro delineado proporciona uma *versão diferente*. E há ainda a estratégia da repetição – repetição do mesmo fato, acrescido de outros contornos. Uma reafirmação do que se mantém mesmo e ainda em escalas diferentes. Os descobridores do ouro, ajustando-se a objetiva são os paulistas; ajustando-se um pouco mais são os sertanistas. Foram eles que encontraram o ouro, *nos rios, córregos e encostas; o ouro misturado à areia e ao cascalho dos rios e ribeirões mineiros*.

A narrativa da obra ressalta também que eram eles que penetravam os sertões à *caça de indígenas*. E se o texto não ajusta o foco sobre esse aspecto, as imagens e as atividades o fazem. Composto a página temos três imagens que fazem referência aos indígenas, e que podem ser observadas no conjunto da página reproduzida abaixo: *Os Botocudos*, de Rugendas; *Luta entre os Botocudos no Rio Grande de Bellmonte*; de H. Müller e Maximilian

---

<sup>56</sup> A mesma utilizada no sumário do livro, como discutido no capítulo 3.

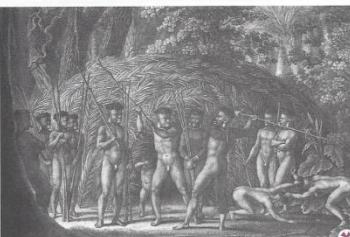
Wied-Neuwied; e *Os Puri na sua floresta*, de August Seyffer, G. Rist e Maximilian Wied-Neuwied.

**Os paulistas e o ouro**

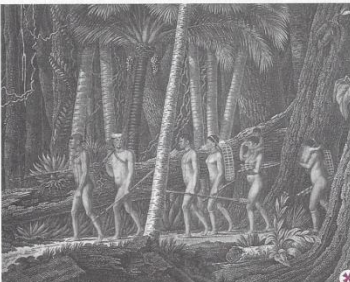
Não há dúvidas, porém, quanto aos descobridores do ouro: foram os paulistas os primeiros a encontrar o precioso metal nos rios, córregos e encostas das serras mineiras.

Nas últimas décadas do século XVII, grupos organizados de sertanistas vindos das vilas de São Paulo e Taubaté atravessavam a serra da Mantiqueira e penetravam no “Sertão dos Cataguá” à caça de indígenas e à procura de ouro e pedras preciosas. Foram eles que encontraram o ouro de aluvião misturado à areia e ao cascalho dos rios e ribeirões mineiros.

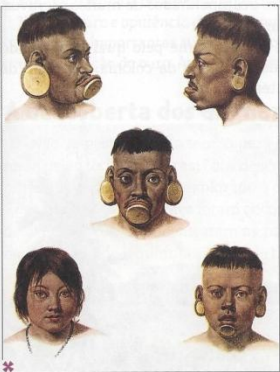
**Luta entre Botocudos no Rio Grande de Bellmonte,**  
gravura em cobre de H. Müller e Maximilian Wied-Neuwied. Ilustração de *Viagem ao Brasil*, c. 1819.



**Os Puri na sua floresta,** gravura em cobre de August Seyffer/G. Rist e Maximilian Wied-Neuwied. Ilustração de *Viagem ao Brasil*, c. 1819.



**Botocudos,** litografia aquarelada de Johann Moritz Rugendas (1802-1858).



**1 Os indígenas nas origens de Minas.** No século XVII, “Sertão dos Cataguá” era o nome que os sertanistas paulistas davam à área do território mineiro mais próxima da serra da Mantiqueira, local onde esse povo parece ter predominado. Com a ajuda do professor, vamos fazer uma rápida pesquisa para identificar e localizar outros povos indígenas que viviam no território mineiro nessa época. Forneça algumas fontes e oriente a busca de informações a ser feita pelos alunos. Seria conveniente distinguir o campo de pesquisa a algumas regiões mineiras, como, por exemplo, as do rio Doce na Zona da Mata, do São Francisco e do Jequitinhonha, nos sertões do noroeste e nordeste, e, assim, dividir o trabalho por grupos na classe. Melhor ainda se a pesquisa puder destacar a região onde se encontra a escola e onde moram os alunos.

Ouro e os diamantes • Capítulo 5 41

Figura 25 – *Imagens e Jogos de escalas, expedições bandeirantes, MGH*

A atividade proposta continua e amplia o diálogo com a questão indígena. Intitulada *Os indígenas nas origens de Minas*, após breve texto de contextualização, sugere uma pesquisa orientada pelo professor sobre os índios que viviam no território mineiro no século XVII.

Esse movimento de integração entre texto, imagem e atividades é uma escolha indicada pelo autor na organização do texto didático (anexo 5). Em nossa análise ela corrobora a potencialidade do *jogo de escalas* entre os elementos distintos utilizados na composição do texto didático. Nesse exemplo em particular, chama a atenção como cada elemento aborda um aspecto particular: o texto prioriza os bandeirantes paulistas; as imagens representam os índios; e a atividade, com pequeno texto introdutório, é ponte de diálogo do conhecimento

histórico com o tempo presente e com os alunos. *Estratégias de conhecimento* que indicam como as diferentes escalas, colocadas em *jogo*, possibilitam outras elaborações sobre um mesmo tema dispondo elementos assíncronos ou diferentes em uma análise que exige inferências e estabelecimento de correlações por parte do leitor.

Retomando a análise do item, chama atenção que a denominação *bandeiras* não apareça ainda nesse texto, que privilegiou até aqui a definição dos descobridores do ouro, mas abordando também a temática indígena, em perspectivas distintas das observadas nos dois livros analisados anteriormente. Registradas as particularidades das expedições, a narrativa amplia o foco para contextualizá-las

A busca pelo ouro vinha de muito tempo. Desde o início da colonização do território mineiro, no século XVI, os colonizadores portugueses já estavam atrás das tão desejadas minas de ouro e prata. (MGH, p. 42)

Essa observação nos remete às reflexões propostas por Maria Arminda Arruda (1990), e discutidas no início desse capítulo, ao pensar Minas Gerais como a realização da mística de *Midas*, a concretização do sonho português ainda em aberto deste a colonização. No livro *Conto e Encantos Mineiros* também há indícios dessa compreensão, mas a narrativa se desdobra por sentidos diferentes dos aqui observados.

Nesta *variação de escala* – que a princípio indica uma ampliação de foco – aparece um novo indício: que o território das minas foram colonizados antes da descoberta do ouro, no século XVI. No entanto, neste contexto esse foco não é priorizado. O que se destaca aqui é que os portugueses estavam, desde o início, em busca desse ouro. Por isso,

Com o tempo, os bandeirantes paulistas passaram a se dedicar diretamente a essa busca. Aproveitaram sua experiência em andar pelos sertões à caça de indígenas para usá-los como escravos nas roças e fazendas e para vendê-los a fazendeiros de outros lugares. E aproveitaram os conhecimentos dos próprios indígenas para guiá-los nessa busca. Depois de anos e anos de andanças pelo atual território mineiro, de pouso em pouso, de serra em serra, enfim obtiveram sucesso. (MGH, p. 42)

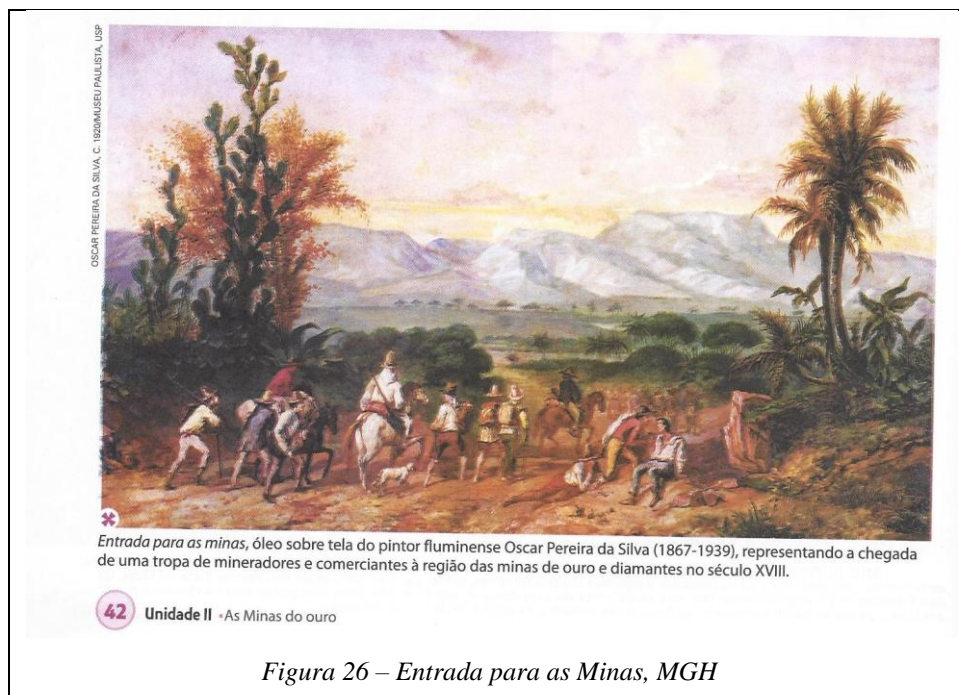
O autor ressalta então que os *bandeirantes paulistas* realizam assim o desejo pelos metais preciosos. E é essa a escala privilegiada. Se são abordadas pelo texto as relações estabelecidas entre eles e os índios, como vimos, é em escala diferente da que o faz o livros *Contos e Encantos Mineiros*, que prioriza registrar a exploração sofrida pelos mesmos. No livro *História de Minas Gerais* o foco recai sobre como essa relação contribuiu para que os bandeirantes, enfim, “depois de anos e anos de andanças”, encontrassem o ouro. Tanto que,

após a atividade sobre *Os indígenas nas origens de Minas*, a próxima é intitulada *Os bandeirantes nas origens de Minas*, e sugere pesquisa e elaboração de cartaz sobre os "sete anos que o bandeirante Fernão Dias passou nos sertões mineiros à procura de ouro e pedras preciosas". (MGH, p. 42)

O ouro, encontrado a partir dessa relação estabelecida entre bandeirantes e indígenas

[...] fez nascer uma nova área de ocupação e exploração econômica no interior do território colonial, atraindo para ela milhares de novos colonos vindos de Portugal e outros milhares vindos de vários lugares do Brasil. (MGH, p.42)

Reproduzimos a imagem relacionada ao texto abaixo. Trata-se de uma reprodução do quadro *Entrada para as minas*, de Oscar Pereira Silva, que, conforme legenda representa "a chegada de uma tropa de mineradores e comerciantes à região das minas de ouro e diamantes no século XVIII" (MGH, p.42), sinalizando a chegada de novos sujeitos e o estabelecimento de novas relações nesta *área* recém-descoberta.



Aprofundando o assunto, a próxima atividade, intitulada *Direto da Fonte*, traz um trecho adaptado do texto de André João Antonil, *Cultura e Opulência do Brasil*, sobre a vinda das pessoas para região das minas em busca do ouro. Sugere-se que os alunos façam um comentário (em duas ou três linhas) sobre o texto. E logo em seguida vemos um *Box*, com a breve biografia de Padre Antonil. Destaca-se assim, em escalas, as relações estabelecidas entre *bandeirantes paulistas*, *indígenas*, e *novos colonos* na *ocupação e exploração* dessa

*nova região*. Após o ajuste em diferentes escalas, percebemos a ampliação do foco para delimitação dessas novas fronteiras do território colonial.

*A descoberta dos diamantes* é o próximo item deste texto didático, como *um novo achado* que aumentou “ainda mais o interesse pelas terras mineiras”. Os diamantes foram encontrados em 1729, por “garimpeiros que procuravam outro lugar de exploração” (MGH, p. 43). Não mais os bandeirantes – mas os *garimpeiros*, uma identidade que já se vincula especialmente às Minas Gerais.

Em seguida é representado um mapa intitulado *Minas Gerais: mineração de ouro e diamante no século XVIII*, em que as áreas de exploração e a região mineradora têm destaque. A atividade *Passado e Presente* se relaciona a este mapa e propõe que os alunos identifiquem quais as cidades atuais que também fazem parte da região mineradora destacada pelo mapa do século XVIII, estratégia semelhante à utilizada no livro *História de Minas Gerais* na atividade sobre o mapa das *Primeiras Bandeiras*. Esse movimento permite expandir a barreira temporal em um *jogo de escalas*, suscitando a imaginação histórica por parte dos estudantes, que têm que colocar em comparação formas de representação espacial e simbólica de dois tempos, sendo um deles o que se encontram inseridos.

O item é concluído indicando que “aconteceu com os diamantes o que já acontecera com o ouro”, no sentido da atração de um número grande de pessoas e a intensa exploração. E em decorrência disso, “outra importante parte do território mineiro foi ocupada pelos colonizadores e incorporada à vida colonial”. Finalizando vemos uma fotografia atual da cidade do Serro, “importante centro econômico e político da região dos diamantes no período colonial”. (MGH, p.44). Mais uma vez observamos a utilização de uma foto atual para referir-se à importância dessa mesma região no passado. Essa é uma operação pedagógica que coloca *escalas temporais em jogo*, potencializando *efeitos de conhecimentos* a partir de representações sobre a História que não são selecionadas apenas do passado, mas que orientam compreensões desse passado no presente, indicando a interferência da dinâmica do presente na construção do conhecimento histórico.

*A extração, o comércio e o contrabando* indica novo ajuste de foco para temas que, nos demais livros, são abordados no interior de outros, enquanto nessa obra, é considerado em um item próprio, o maior do capítulo em comparação com os demais. Nele são explicadas as técnicas de extração do *ouro de aluvião*, o primeiro encontrado na região das minas, e da

exploração de lavras, num ajuste de foco que coloca em destaque os contornos daquele momento histórico, como podemos perceber no trecho abaixo

Como vimos, o primeiro ouro encontrado em Minas Gerais foi o *ouro de aluvião*, um minério misturado ao cascalho do leito dos rios e riachos que não era difícil de garimpar. A técnica consistia em retirar uma certa quantidade de água e de cascalho do fundo do rio ou ribeirão usando uma pequena enxada e uma gamela de madeira – a bateia. Com movimentos circulares, o minerador ia jogando a água fora e separando o cascalho até ficarem no fundo da bateia somente as pedras que faiscavam com os pequenos grãos de ouro. (MGH, p. 44)

Além dos detalhes do texto sobre a extração do ouro de aluvião, logo abaixo do parágrafo tem a imagem de uma bateia de madeira e de um almocrafe, compondo o texto didático. Na página seguinte é explicada a extração em lavras, que se iniciou com o aumento de mineradores e a melhoria das técnicas – aplicadas tanto na exploração do ouro quanto do diamante. Sobre o trabalho nas lavras podemos ler

Nas lavras onde os veios apareciam na superfície do solo, eles eram escavados pelos escravos. Naquelas onde os veios eram um pouco mais profundos, eles tinham de ser abertos com a força de correntes de água desviadas de rios e córregos. Quando os veios se esgotavam, essas lavras eram abandonadas para, mas adiante, abrirem-se outras. O solo, revirado e esburcado, não prestava para mais nada. (MGH, p. 45)

E mais uma vez as imagens dialogam com o texto, sendo estas reproduções dos quadros *Lavagem do ouro ao pé do morro do Itacolomy* - litografia de Johann Moritz Rugendas, XIX; e *Modo de minerar e retirar diamante* - desenho anônimo, século XVIII. No texto há referência ainda à inutilização do solo após a extração mineral, tema que será explorado na atividade que segue

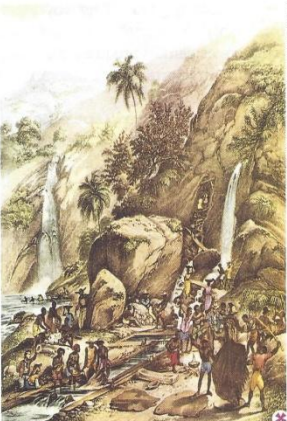
*Jogo rápido!* Os mineradores dos tempos do ouro, em geral, não se preocupavam com a preservação do solo. E hoje o solo é mais bem cuidado por aqueles que o utilizam para trabalhar e produzir? Dê uma resposta curta no caderno a partir da discussão em classe e sua observação pessoal. (MGH, p.45)

Em seguida reproduzimos a página em questão




À medida que foi chegando a Minas gente de mais recursos e que o ouro começou a enriquecer os mineradores, a extração do metal se intensificou. Graças a novos instrumentos e a novas técnicas de exploração, tornou-se possível procurar **veios** de ouro nas encostas dos morros, nas chamadas **lavras**.

Nas lavras onde os veios apareciam na superfície do solo, eles eram escavados pelos escravos. Naquelas onde os veios eram um pouco mais profundos, eles tinham de ser abertos com a força de correntes de água desviada de rios e córregos. Quando os veios se esgotavam, essas lavras eram abandonadas para, mais adiante, abrirem-se outras. O solo, revirado e esburacado, não prestava para mais nada.



*Lavagem do ouro ao pé do morro do Itacolomy; litografia do início do século XIX a partir de desenho original de Johann Moritz Rugendas.*



*Modo de minar e retirar diamantes, desenho de autor anônimo. Do manuscrito intitulado Pequeno mapa de demarcação diamantina, século XVIII.*

**5** *Jogo rápido!* Os mineradores dos tempos do ouro, em geral, não se preocupavam com a preservação do solo. E hoje o solo é mais bem cuidado por aqueles que o utilizam para trabalhar e produzir? Dê uma resposta curta no caderno a partir da discussão em classe e de sua observação pessoal.

Tema patateado, ou transversal, que deve ser conectado à análise histórica que está sendo desenvolvida. Utilize referências da realidade local ou regional, se possível.

Essa nova forma de extração foi aplicada com sucesso na região do ouro e na região dos diamantes. Ela enriqueceu os mineradores, principalmente os donos das boas lavras e os que dispunham de muitos africanos escravizados para trabalhar nelas.

Durante boa parte do século XVIII, até 1740 mais ou menos, a extração não parou de crescer. Nesse período, Minas Gerais produziu grande quantidade de ouro, diamantes e outras pedras preciosas, tornando-se uma das regiões mais ricas da colônia.

Ouro e os diamantes • Capítulo 5 **45**

Figura 27 – Jogos de Escalas (2), MGH

Texto, imagens e atividades compõem o texto didático que, num *jogo de escalas*, aproxima a objetiva do processo de exploração mineral, acentuando seus contornos em diálogo com a formação histórica de Minas Gerais, afastando-se em seguida na dimensão temporal, para, aproximando-se do aluno, discutir a questão da preservação do solo na atualidade. Essa *variação de escalas* põe em movimento o passado, interrogando-o, a partir de uma questão contemporânea, sinalizando que o conhecimento histórico se elabora a partir dessa dinâmica e não está dado e arquivado em gavetas atemporais. Enquanto mediador pedagógico o exercício propõe ir ao passado com o conhecimento dos desafios postos ao presente e ao futuro.

Interessante que o livro *Contos e Encantos Mineiros* também notamos a preocupação com esse movimento de aproximação com contexto social, mas em escala diferente. No texto deste livro nota-se a busca das raízes históricas para a explicação de problemas atuais – como



na relação entre exploração do pau-brasil e degradação ambiental discutidos logo no início da unidade 4. Já no livro *Minas Gerais – História*, o que percebemos é um movimento que, a partir do ajuste de foco, da emergência de detalhes da cena história através do texto e de imagens, estabelece, sem rupturas, um diálogo com o contexto social do aluno, sem determinar relações diretas de causalidade.

Segundo o autor, com a intensa exploração mineral na primeira metade do século XVIII, Minas Gerais tornou-se *uma das regiões mais ricas da colônia* (MGH, p. 45). No entanto,

[...] essa riqueza foi quase toda para a metrópole, Portugal. Uma parte através do comércio, já que o ouro e os diamantes, assim como o açúcar, as madeiras de lei, o algodão, o fumo e os demais produtos coloniais, só podiam ser vendidos para comerciantes portugueses. Outra parte através dos vários impostos sobre a extração de minérios cobrados pelo governo português. (MGH, p. 46)

Destaca-se assim que as riquezas advindas do *ouro* escoavam para a metrópole – que nesta posição relacional com o regional aparece pela primeira vez – por duas vias: o comércio, monopólio português e ainda as várias tributações que incidiam sobre ele. Em diálogo com texto estão as imagens de *Moedas de Ouro, Balança para ouro do século XVIII; Barras de Ouro* (Serro Frio, 1810); e ainda de um *Santo do Pau Oco* (fotografia da imagem vista de frente e de costas). Esta última imagem encontra-se tradicionalmente vinculada ao *contrabando* de ouro na região das minas, feito por estas e outras vias. Relação esta reforçada pelo texto, no qual lemos

Para garantir mais lucros, os mineradores faziam o que podiam para escapar dos impostos. O contrabando de ouro em pó, diamantes e pedras preciosas tornou-se uma prática comum em todas as vilas mineiras. Valia tudo para enganar a vigilância das autoridades, desde transportar o ouro e as pedras por trilhas nas matas, fora das estradas oficiais, até levá-los escondidos dentro de imagens religiosas, os famosos “santos do pau oco”. (MGH, p.46)

Mas, mesmo com os altos impostos sobre a exploração mineral, a região recebia cada vez mais mineradores, em busca de *enriquecimento rápido*. Assim,

Os milhares de mineradores que foram se juntando em arraiais, vilas e vilarejos logo sentiram necessidade de se abastecer de uma porção de coisas que não produziam. Os mineradores precisavam de alimentos, sal, ferramentas, armas, pólvoras, tecidos e roupas, botas e artigos de couro, utensílios domésticos, animais de transporte e de carga, arreios, ferradura, **cangalhas**, etc. além desses produtos, precisavam, e muito, de escravos para o trabalho pesado. (MGH, p. 47)

Mais uma vez observamos essa aproximação gradativa de foco com destaque para os detalhes. Primeiro lemos que os mineradores *sentiram necessidade de coisas que não produziam*, e

então se elenca uma série dessas coisas e além delas, a mão de obra escravizada. Uma vez detalhados os itens de necessidade dos mineiros, é a forma de provisão dos mesmos que merece destaque no texto, como podemos ler abaixo

Quase tudo passou a ser fornecido por outras regiões. Uma situada dentro do próprio território mineiro, como a região do rio São Francisco, de onde vinham gado, a carne-seca e o couro. Outras localizadas fora de Minas, como São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador. Daí vinham os escravos africanos e as tropas de mulas carregadas com mercadorias importadas de Portugal. (MGH, p.47)

Nesse trecho merecem destaque as relações estabelecidas entre a região mineradora tanto internamente quanto com outras regiões da colônia, em função das necessidades de abastecimento de sua população, cuja maior parte se dedicava à extração mineral. Em diálogo com o texto é utilizada a imagem *Rancho de Tropeiros*, uma reprodução do quadro de Charles Landseer (1827) assim como uma atividade sobre *A economia mineira*, na qual os alunos devem escolher entre cinco afirmativas a respeito do assunto, transcrevendo aquelas que estão corretas no caderno. Estas afirmativas reforçam a dependência da economia da região mineradora com relação a produtos vindos de outras regiões, devido à dedicação quase exclusiva da população das minas ao garimpo. Reafirmam assim escalas que remetem a existência de diversas dimensões regionais na composição da história regional de Minas Gerais, em fronteiras que vão sendo delimitadas pelas relações intrarregionais, num movimento que se mostra dinâmico. Relações de trocas comerciais intensas que acabam por influenciar também a constituição do regional em Minas Gerais como um espaço de movimento e trocas.

Também aqui texto, imagem e atividades se integram, articulando nesse caso a introdução ao tema da Estrada Real nesse contexto de constituição da região mineradora. Apontando para uma compreensão do território mineiro que se amplia a partir das relações estabelecidas com outras regiões, necessariamente através desses caminhos, dessas estradas. Importante destacar que no livro *História de Minas Gerais* o tema também é abordado, mas em um outro momento, indicando uma forma de organização do conhecimento histórico diferente da observada no livro *Minas Gerais – História*, enquanto que no livro *Contos e Encantos Mineiros* o tema não é abordado.

Na obra *Minas Gerais - História*, o item *Estrada Real* inicia com o recurso texto-ficção adotado pelos autores, representando uma conversa entre Ari e seu avô, conforme reprodução que segue

## A Estrada Real

Naquela tarde o pequeno Ari encontrava-se sentado à mesa da cozinha fazendo seu trabalho de escola. Estava muito quieto e concentrado, o que nem sempre acontecia na hora de estudar, principalmente quando os amigos resolviam inventar alguma brincadeira e o chamavam para a rua.

Estranhando tanto silêncio, o avô se aproximou e perguntou:

– Que trabalho é esse que você está fazendo hoje, Arizinho? Tô achando você tão interessado...

– Vem aqui ver, vô. Tá vendo? É o mapa de Minas. Eu estou pintando nele a Estrada Real. Você não passou por essa estrada quando trabalhava de caminhão, passou?

O senhor Rosa fez uma cara surpresa e, ao mesmo tempo, encabulada.

– Estrada Real? Sei não, Ari. Tenho ouvido falar dela, mas não sei bem que estrada é essa, por onde ela passa.

– Pois é, vô, então eu explico – retrucou o garoto, sentindo-se orgulhoso de “ensinar” o avô. – A professora pediu para a gente desenhar a Estrada Real no mapa de Minas, igual ela fez no quadro. Ela contou que antigamente esse era o caminho por onde as pessoas entravam e saíam de Minas, levando ouro e trazendo coisas de comer e de trabalhar.

– Mas por onde passava essa tal estrada? – insistiu o avô, curioso.

– Ah!, isso eu não sei direito... A professora disse que ela vinha lá de São Paulo e do Rio de Janeiro, passava por muitos lugares e chegava até aqui perto de Belo Horizonte. Depois parece que ela ainda continuava mais para a frente. Mas ainda existem uns restos de caminhos de pedra e de abrigos em alguns pontos.

João Rosa agora estava mesmo surpreso. E não resistiu a uma pequena gozação com o neto.

– Puxa, Arizinho, você está cada vez mais sabido, só! Desse jeito vai acabar virando doutor. Doutor Ari da Rosa Barros, sim senhor!

Os dois, avô e neto, riram muito da brincadeira.



48 Unidade II - As Minas do ouro

Figura 28 – Texto-ficção, *Estrada Real*, MGH

O menino Ari está fazendo uma atividade com o mapa de Minas Gerais, sobre a Estrada Real, quando o seu avô se aproxima e procura saber do que se trata. Ari então conta que na aula de História aprendeu sobre a Estrada Real, explicando para o avô que "antigamente esse era o caminho por onde as pessoas entravam e saíam de Minas, levando ouro e trazendo coisas de comer e de trabalhar". (MGH, p.48) A abertura do capítulo já sinaliza assim para o movimento de *entrada* e *saída* de Minas, remetendo-nos para constituição das fronteiras do território mineiro a partir das interrelações estabelecidas com outras regiões.

Dialogando com o texto-ficção, o texto didático ressalta

Esse comércio que desde cedo se estabeleceu entre as regiões mineiras de exploração do ouro e dos diamantes e as vilas e cidades do litoral foi também criando os caminhos que ligavam os povoados e as vilas que iam se formando e por onde circulavam pessoas e mercadorias. (MGH, p. 49)

Nessa perspectiva, conforme o viés analítico desta pesquisa, a obra põe em destaque que o comércio também contribuiu e participa da formação da região mineradora. Essa organização indica para uma escolha de escala que se ajusta sobre Minas Gerais, reorganizando temas de forma a destacar contornos que mais adiante serão definidos pela criação da Capitania de Minas Gerais. É uma série de elementos que aponta mais os entremeios que a linearidade desse processo, como veremos pelos demais temas eleitos e pela maneira com que estes são desenvolvidos. Há nesse sentido uma ruptura com narrativa canônica que põe em destaque apenas ou prioritariamente o período da descoberta do Ouro como constitutivo das origens de formação da região mineradora. Ao não se pautar por uma narrativa linear, esse texto didático, apesar de também considerar a descoberta do ouro como marco fundador, compõe a formação histórica de Minas Gerais também com outros elementos, acontecimentos e relações que, em um movimento relacional, compõem essa trama histórica.

Retomando a análise do texto, o item segue destacando os caminhos da Estrada Real: o Antigo – que aproveitava “as trilhas indígenas utilizadas pelos bandeirantes paulistas” (MGH, p.49), e o Novo, “que representava uma ligação mais curta com o Rio de Janeiro”. Caminhos que indicam novamente para as relações estabelecidas na constituição das fronteiras desse espaço regional, tanto entre os sujeitos, como por sujeitos, e ainda relações entre os espaços internos e externos a essas fronteiras, que pelos caminhos abasteciam as Minas e escoavam a produção de ouro.

Essa parte do texto é acompanhada por duas imagens, o marco simbólico da Estrada Real inaugurado em 2003, em Santa Cruz de Minas, cidade vizinha a São João del-Rei e um mapa intitulado *Minas Gerais - Estrada Real*, com destaque para os caminhos Antigo, Novo e a confluência dos dois caminhos – relações entre caminhos. Dialoga com esse mapa a atividade proposta *Passado e Presente*, que sugere que os alunos comparem este a um mapa atual de Minas Gerais, localizando as cidades que hoje também fazem parte daquelas rotas. Essa aproximação *Passado e Presente* proposta pela na atividade remete ao contexto do estado, reafirmando essa escala sob a qual o texto-didático está organizado. No livro *História de Minas Gerais* essas aproximações se dão com relação ao cotidiano dos alunos e aos seus municípios, enquanto no livro *Contos e Encantos Mineiros* o ajuste é na maioria das vezes sobre o contexto social brasileiro. Escalas diferentes que, postas em *jogo* no texto, são potentes para *efeitos de conhecimentos* específicos, que tem em comum o movimento entre as temporalidades do passado e do presente.

Antes de finalizar o item o foco é ajustado mais uma vez sobre esses caminhos, trazendo no trecho reproduzido abaixo outros elementos

Como podemos ver no mapa da página anterior, ambos os caminhos, o Antigo e o Novo formaram a rota que veio a se chamar Estrada Real. Não eram os únicos, pois havia também os caminhos que ligavam Minas Gerais à Bahia pelos sertões do São Francisco. O Caminho Novo porém eram os mais usados para a passagem das autoridades, dos viajantes, dos criadores e dos comerciantes, principalmente de ouro e diamantes, que seguiam de Minas para Portugal. (MGH, p. 50)

Ajustes, reajustes, aproximações, afastamentos e emergência de novos elementos na elaboração do conhecimento histórico escolar sobre Minas Gerais num *jogo de escalas* – caminhos em escalas que nos remetem às teias de relações estabelecidas nesse contexto regional e que delinham as fronteiras do regional em Minas Gerais. Movimento percebido também na finalização do item que traz um *Box* com uma imagem do Desfile da Estação Primeira de Mangueira em 2004, que homenageou personagens históricos de Minas Gerais, tendo por tema a Estrada Real e ainda um trecho do samba-enredo

[...] Um brilho seduziu o meu olhar/ me fez encontrar a estrada do sonho,  
"Real" desejo de poder e ambição. As trilhas, bordadas em ouro,/ Levaram  
tesouros a caminho do mar. [...] Ó Minas,/ És um berço de cultura, és  
raiz,/Que brilha forte em verde e rosa,/ Herança e patrimônio de um país."  
(MGH, p. 50)

Assim, uma manifestação cultural que reafirma o imaginário em torno da formação de Minas Gerais, tem destaque ao fim do primeiro capítulo na unidade sobre as Minas do Ouro. Finalizando o item, como em todos os capítulos, temos a seção *Gente e Coisas de Minas*, cujo título é *Os mineiros à mesa no tempo do ouro* baseado no artigo "À mesa com uma família "mineira" do século XVIII, de José Newton Coelho Meneses. O texto destaca a fartura na mesa da família mineira - *pelo menos das que tinham posses* - e as semelhanças com os costumes atuais. As reflexões são feitas a partir de um levantamento feito por uma viúva de Diamantina em 1793, cujo um dos itens era "despesas com mantimentos".

O capítulo 6 não será analisado aqui pelos motivos acima expostos, mas informações sobre ele podem ser consultadas também no anexo 5. No entanto é interessante destacar como esse texto didático desdobra os temas e movimenta as escalas em seu processo de elaboração sobre a História de Minas Gerais. Ao contrário do encadeamento observado nos outros livros, que podem ser assim resumidos: descoberta do Brasil – exploração do pau-brasil – exploração da cana de açúcar – Bandeiras – descoberta do ouro – aumento da população na região das minas

– Guerra dos Emboabas – Formação da Capitania; no livro *Minas Gerais – História*, outros temas são interpostos a esse encadeamento ou mesmo aprofundados nele, como por exemplo a questão do comércio e do contrabando e ainda os caminhos para a Minas e a “Estrada Real”. Temas que também são abordados pelos outros livros, mas não compõem esse *jogo de escalas* sobre a formação de Minas Gerais, em uma perspectiva de abordagem mais temática que cronologicamente encadeada.

*Uma capitania rebelde*, é o último capítulo que irei analisar. Trata-se do capítulo de número 7 da Unidade Minas do Ouro, que vai abordar os conflitos nas terras mineiras e a relação destes com a formação de Minas Gerais, atendendo assim aos recortes estabelecidos nas discussões desse capítulo da dissertação.

O texto-ficção é novamente utilizado como recurso de abertura do capítulo. Nele avô de Ari está procurando seu doce predileto na cozinha, e o neto vem conversar com ele. Ari pergunta ao avô se é verdade que o mineiro é desconfiado, dizendo que a professora na escola comentou que "em outros lugares do Brasil as pessoas costumam dizer que os mineiros são meio calados e gostam mais de ouvir do que de falar". O avô pensa na sua trajetória e diz ao neto que realmente parece ser assim, ao que ele pergunta por que? Ao que o avô responde:

"Uai! Isso eu não sei, Ari. Vai ver é um jeito que vem com a gente desde lá de trás, quando Minas começou. Quem sabe você não descobre isso na escola, com a professora ou com seus colegas?" (MGH, p.61)

Nesse texto traços comumente associados aos mineiros merecem destaque, sugerindo que sua identidade guarda relações com sua história. Logo em seguida vem o primeiro item, intitulado *Terra difícil de governar*, que começa destacando

"Os documentos que registram as impressões dos primeiros povoadores e das primeiras autoridades coloniais sobre o território mineiro falam de Minas como uma terra "áspera" e cheia de "gente turbulenta" (MGH, p.62)

Conforme o texto o termo "áspero" se refere às questões geográficas e da região das minas. E ajusta o foco para descrever a

Região montanhosa, de serras altas e rochosas, de rios largos e vales profundos, onde mal se podia andar a pé e só com muito sacrifício se podia chegar com animais carregados. Região de sertões imensos, onde as distâncias e o isolamento dos povoados dificultavam ainda mais a marcha dos milhares de forasteiros que se aventuravam pelas terras mineiras atrás do ouro. (MGH, p.62)

Merece destaque também as condições de vida no *novo território colonial*, no qual as pessoas conviviam entre

[...] a violenta disputa pelas melhores terras e pelos melhores locais de mineração; a fome causada pela escassez de alimentos; os preços elevados das mercadorias que vinham de longe; a pobreza de grande parte da população; os impostos, cada vez mais pesados, cobrados pela Coroa Portuguesa. (MGH, p.62)

De forma detalhada é traçado pelo texto as características das *terras mineiras*, que ainda assim atraíam cada vez mais *gente aventureira*, se tornando um *região de muitos conflitos*.

No início, conflitos entre paulistas e forasteiros vindos de outros lugares para disputar com eles as minas descobertas. Depois a resistência contra a dura fiscalização das autoridades sobre a extração e o comércio do ouro. Por fim, as frequentes fugas e revoltas de escravos que buscavam escapar ao trabalho desumano e aos castigos cruéis. (MGH, p. 62)

Nesse movimento descreve-se as condições naturais e sociais *da terra “áspera” e cheia de “gente turbulenta”*, para então dizer dos conflitos que se desenvolveram e compuseram esse cenário, responsável por tornar Minas Gerais conhecida *como uma região de muita rebeldia e agitação* – conflitos sob os quais se ajusta o foco nos itens seguintes. Compondo o texto temos a imagem *Hospício da Mãe dos Homens*, uma reprodução da litografia de F. W. von Couven. A atividade intitulada *Gente Turbulenta* sugere que os alunos escrevam duas condições de vida na capitania mineira que poderiam *provocar o comportamento social condenado pelas autoridades portuguesas*. Retoma assim essa relação entre as condições de vida na região das minas e a idéia que se formou mais tarde sobre a Capitania de Minas Gerais como uma *“terra difícil de governar”*. (MGH, p.62)

Nesse sentido há uma associação quase direta entre características do território e características de personalidade dos mineiros, numa relação simbólica que parece tributada às origens da formação de Minas Gerais, mas que de fato é trabalhada *a posteriori* e muito em relação a demandas políticas que se vinculadas a imagem do estado, desde a época do Império e principalmente com o advento da República (ARRUDA, 1990).

*Paulistas e emboabas* é o título do próximo item, que indica um ajuste foco sobre esse conflito, e inicia já destacando que “como descobridores das minas de ouro, os paulistas julgavam-se seus donos”. Assim, exigiam da Coroa Portuguesa direitos sobre as terras “em detrimento dos milhares de colonos vindos de fora”, os quais apelidaram de emboabas. “O palco estava armado para a explosão de vários conflitos que não tardaram a acontecer”, dos quais destaca as seguintes fases: 1707, na região do Rio das Mortes; 1708, Caeté e Sabará,

região do rio das Velhas; 1710, intervenção das autoridades portuguesas, que através de “um acordo com os chefes dos emboabas, puseram fim às lutas e massacres” (MGH, p.63-64). Uma luta que, no *jogo de escalas* que compõe esse texto didático, nem paulistas saíram perdedores, nem emboabas saíram vencedores, pois

"Portugal não tinha interesse em deixar nem a paulistas nem a emboabas o controle de uma região que prometia vir a ser uma das mais importantes da colônia. Ao contrário, tinha todo interesse em estabelecer na região um governo com as mesmas regras e autoridades instituídas pela metrópole no restante da colônia. Com isso Portugal poderia garantir que as atividades de mineração e comércio se normalizassem. Poderia também reprimir o contrabando e arrecadar impostos." (MGH, p. 64)

Interessante que a denominação *Guerra dos Emboabas* não é empregada no texto, e a formação da Capitania de São Paulo e Minas do Ouro não é abordada. Nos demais livros analisados estes dois *acontecimentos fundadores* são abordados em uma relação de causalidade. *Provedor de Minas*, é a imagem que compõe o texto, uma reprodução do quadro de Joaquim Rocha Ferreira, de 1700.

A atividade *Direto da Fonte* encerra o item destacando um trecho da carta de um funcionário real sobre a situação do *negócio das Minas* no início do XVIII. Sugere que os alunos discutam o texto e depois escrevam qual o "*interesse*" do rei de Portugal, ao qual se refere o autor da carta. (MGH, p.64)

Sabe-se que esse foi o momento de formação da Capitania de São Paulo e Minas do Ouro – no entanto a informação não é dada pelo texto, que prioriza alguns aspectos do conflito e as interferências desse no *negócio das minas*. Se por um lado observamos a ausência da informação pontual, por outro a explicação do contexto desse *momento fundador* se é privilegiada por ajustes de foco não observado nos outros livros. Indicando uma narrativa que se orienta por um movimento relacional dinâmico e contínuo.

O próximo item, *Contra Impostos*, aprofunda as características desse embate que foi o mote para mais de um conflito na região das minas. Em paralelo ao crescimento da extração mineral cresciam as tributações do governo português na região. Nesse contexto,

Quase tudo era tributado. Os mineiros pagavam impostos sobre as mercadorias que traziam de fora para o consumo, sobre os escravos que compravam para o trabalho nas lavras, sobre o uso das estradas, rios e pontes pelas tropas e animais, e ainda pagavam impostos pelo ouro extraído - a quinta parte do que cada um conseguia obter.



Conforme o texto, com a criação das Casas de Fundição, houve uma piora da situação, pois passou a ser obrigatório que todo ouro extraído fosse fundido. Com relação à extração de diamantes, para maior controle foi criado em 1734 o Distrito Diamantino, sobre o qual novas regras foram impostas. A questão não se resumia então aos impostos cobrados sobre a extração mineral. Mas aos impostos que perpassavam todas as dimensões da vida econômica na região das minas. Compondo o texto vemos as imagens de instrumentos utilizados para extração, fundição, aferição e transporte do ouro e ainda de uma prensa em bronze, utilizada para cunhar moedas e barras (1670).

Conforme apontado no texto, as reações dos mineiros a esse acirramento na cobrança de impostos por parte da Coroa se deram em dois sentidos: primeiro de defesa, tornando-se por isso “mais cautelosos, mais reservados e desconfiados” (MGH, p. 64) – características que ainda hoje figuram como tributos associados à *mineiridade*; e segundo de revolta, com a intensificação o contrabando de ouro, diamante e até de gado; aumento dos assaltos nos caminhos oficiais; e tomadas de atitude da população contra determinações do governo. Nesse sentido, a atividade *História e Vida* sugere: “vamos discutir na classe o famoso dito popular, mineiro é “desconfiado”. Será mesmo? O que diz nossa história a esse respeito?” (MGH, p. 65) Indicando assim uma *variação de escalas* que, em diálogo com o que foi proposto pelo texto-ficção, destaca a relação entre as características do povo mineiro e a sua história, especialmente referenciadas no período colonial e às relações políticas, sociais e econômicas que se estabeleceram em decorrência da extração mineral.

O item segue destacando os conflitos ocorrido na época,

Entre 1715 e 1740, em Sabará, Caeté, Pitangui, Vila Rica e região do São Francisco ocorrera várias amotinções de mineradores e de fazendeiros contra as duras regras de fiscalização e contra o auto valor do impostos. (MGH, p. 65)

Num sentido de aprofundamento o texto escrito a imagem que encerra esta parte, compondo o texto, é o *Julgamento de Felipe dos Santos*, reprodução do quadro de Antônio Parreiras, presente nas duas outras obras. Observamos aqui um ajuste de foco que busca não se deter sob um evento específico – como no caso da *Revolta de Vila Rica*, conflito ao qual se refere a imagem – mas tem como objetivo trazer à tona outros eventos semelhantes, relativizando esses fatos já canonizados no conhecimento histórico escolar.

O último item do capítulo é sobre *Os quilombos* e inicia destacando que

Não eram só os donos de lavras e fazendas que formavam a "gente turbulenta" das Minas Gerais a que se referiam as autoridades. Dela também faziam parte escravos e libertos que logo começaram a fugir dos arraiais e das vilas e a formar seus próprios aldeamentos, os *quilombos*. (MGH, p.66)

Mais um mote de conflitos, mais um ajuste sobre eles. Nesse sentido é destacado pelo texto que havia quilombos em todos o Brasil, sendo que em Minas Gerais eles foram bastante numerosos, devido a dois fatores: o grande número de escravos de origem africana na região e as condições de vida e trabalho a que estavam submetidos: "trabalho penoso de muitas horas por dia, fome, pobreza e miséria, alguns castigos cruéis e humilhantes" (MGH, p.66).

Escravos – mas também libertos – passaram a se refugiar nos chamados *Quilombos*, que às vezes eram temidos pelas populações dos arraiais e vilas vizinhos, receosos de roubos e violência. Mas como destacado no texto, houve casos em que se estabeleciam relações de trocas e convivência entre a comunidade quilombola e as pessoas de vilarejos próximos. Para as autoridades e proprietários os quilombos reuniam “fugitivos, ladrões e criminosos” (66), portanto deveriam ser combatidos. Uma das estratégias para tanto era contratar os *Capitães do Mato*, chefes das tropas de combate aos quilombos.

Embora opondo forte resistência aos ataques, muitos desses quilombos acabaram sendo destruídos e desapareceram. Mas esses grupos formados por pessoas que buscavam a liberdade vão sempre nos fazer lembrar que em Minas Gerais, na época do ouro, não se lutou apenas contra o peso dos impostos. Também se lutou contra o peso da escravidão. (MGH, p.66)

A última atividade do capítulo, intitulada *A liberdade merece uma boa imagem*, sugere que os alunos desenhem um escravo lutando pela sua liberdade, e que os desenhos sejam posteriormente apresentados e comentados pela turma.

Finalizando o capítulo tem a seção *Gente e coisas de Minas*, com um texto conta a história do escravo Isidoro, trabalhador das minas de diamante do Distrito Diamantino, que após contrabandear as pedras foi condenado a duros trabalhos a serviço do governo. Tendo fugido, continuou a trabalhar na extração de diamantes, até que foi novamente preso e torturado na vila, para que confessasse a quem vendia os diamantes. Morreu sem confessar e tornou-se uma referência à luta por reconhecimento das comunidades quilombolas em Minas Gerais. Conforme o texto, a história do Mártir Isidoro

(...) mostra que a rebeldia dos mineiros contra a opressão colonial não foi só dos ricos e instruídos, mas também da gente simples, inclusive escravos. E hoje essa mesma gente simples ainda luta por seus direitos. (MGH, p. 67)

No livro *Minas Gerais – História*, não percebemos um encadeamento de *acontecimentos fundadores* com vistas a elaborar uma versão linear do conhecimento histórico. A elaboração da narrativa histórica nesta obra indica para um movimento *relacional* que, a partir de *temas fundadores*, expandem o recorte temporal ampliando a percepção das origens da formação histórica de Minas Gerais. Os *jogos de escala* estabelecidos na obra indicam um ajuste de foco sobre aspectos particulares da História mineira, que deixa vir à tona outros elementos que também compõe essa fronteira regional. Nesse sentido, o livro aborda a formação do estado de Minas Gerais a partir do período colonial, sem contudo falar da sua formação. O foco recai sobre as dinâmicas e características de uma sociedade que se constituiu em torno do ouro mas também das relações – nem sempre pacíficas – por ele desencadeadas.

#### 4.3.4 Sentidos da narrativa histórica dos livros didáticos

Na introdução de seu livro *História: a arte de inventar o passado*, Albuquerque Jr. fala sobre a dimensão – e a potencialidade narrativa da História. E sobre o lugar do historiador mediante esse desafio que a contemporaneidade coloca para a tarefa de se *escrever a história*. Um lugar na *terceira margem* do rio, de quem vive o fluxo do presente que compartilha. Foi nessa perspectiva que utilizamos no decorrer da nossa análise expressões como elaboração do texto didático, narrativa histórica e sentidos da narrativa.

Nossa análise, realizada *em escalas*, partiu do pressuposto que

também a História, embora possa parecer, às vezes, homogênea, contínua, habitada pela semelhança, pela repetição, pelo mesmo, é trabalhada por dentro pela diferença, pela heterogeneidade, pela descontinuidade, pela justaposição de elementos, por relações, por eventos de distintas características. (ALBUQUERQUE Jr., 2007, p. 31)

Eventos que tendem a adquirir relevância ou a serem silenciados conforme os ajustes de focos e as escalas que se consideram na elaboração da narrativa histórica. Escalas potencialmente movimentadas pelos autores dos livros didáticos regionais, tanto na dimensão de estratégias de conhecimento utilizadas especialmente nas atividades sugeridas, quanto como enfoques de abordagem espacial e temporal, que desencadeiam compreensões distintas da formação histórica de Minas Gerais e sua relação com as fronteiras simbólicas que se estabelecem em torno da *mineiridade*. Nesse sentido, a análise *jogos de escalas* provocados pelos livros didáticos põe em discussão os modos narrativos que geram determinadas escolhas, descrições

e encadeamento dos fatos e acontecimentos históricos na composição de uma história regional sobre Minas Gerais e os mineiros.

Ao analisar os livros didáticos com as lentes dos *jogos de escalas*, percebemos que estes são mobilizados a partir de um ajuste de diferentes focos de análise, que varia na mesma proporção em que possibilita efeitos de sentido que são também específicos e diferenciados. Assim, as expedições bandeirantes, a descoberta e a exploração do ouro, as relações e conflitos que vão delimitando as fronteiras do regional em Minas Gerais, são focos de análise que se desdobram em diferentes *jogos de escalas* nas narrativas dos livros didáticos constituindo-se em referenciais para aprendizagem de um dado modo de compreensão de sua história.

Observamos especialmente nos livros *História de Minas Gerais e Contos e Encantos Mineiros* esse movimento que busca relacionar a formação histórica de Minas Gerais à História do Brasil. Assim, pode-se considerar que a elaboração da história e da constituição das Minas Gerais nessas obras se realiza tanto em função de sua participação (ou até mesmo de sua definição) em relação à história do Brasil, com destaque para a história do período colonial, fazendo coincidir a escala regional à nacional, num movimento que também pode ser visualizado em livros de História do Brasil – o colonial é, recorrentemente, a história das Minas no período.

Já o livro *Minas Gerais – História* ajusta o foco sobre as dinâmicas relacionais que se dão no espaço regional, tanto numa dimensão *intra* quando *inter*, indicando um movimento que de forma *espiralada* compõe a narrativa histórica. Nesse sentido, parte-se também da descoberta do ouro, mas os demais *acontecimentos* não são encadeados em uma narrativa linear como *fundadores*, mas sim chamados a compor a trama histórica ao lado de outros elementos. Esse movimento relacional amplia essa idéia de formação das Minas Gerais como um processo histórico encadeado e seqüencial, remetendo-nos a uma história que se elabora no próprio movimento histórico, em *escalas*.

Outra questão que merece ser retomada é a discussão dos capítulos relativos ao bandeirismo, que permitiu elucidar aspectos da narrativa que põem em evidência alguns deslocamentos pelos quais os livros didáticos vêm sofrendo, especialmente com a pluralização de personagens históricos e com a consideração à possibilidade de que o conhecimento sobre o passado seja revisto. Nesse caso, a forma como cada narrativa analisada empreende os *jogos*

*de escalas* reflete em efeitos de conhecimento distintos sobre, por exemplo, a questão indígena.

Retomando a especificidade do currículo da história regional – discutido no capítulo 2 – vale destacar a estratégia utilizada especialmente pelos livros *História de Minas Gerais* e *Minas Gerais – História*, mobilizando escalas temporais e espaciais diferenciadas em diálogo com o universo dos alunos através das atividades propostas. Esses indícios relacionam-se em especial às demandas colocadas para o ensino de História Regional e sinalizam um esforço dos autores em aproximar o texto didático do universo dos alunos, conjugando escalas *local/global* e *passado/presente*.

As reflexões empreendidas no decorrer deste capítulo vieram assim corroborar a nossa aposta no *jogo de escalas* tanto como perspectiva analítica quanto de elaboração da narrativa histórica do regional. Aspectos gráficos, textuais, imagens, atividades, consideradas como estratégias de escalas, são ajustados sob determinados focos, que vão definindo e acentuando contornos do espaço eleito. Seja em um movimento causal, encadeado, relacional, dinâmico, múltiplo. Essas estratégias convidam alunos e professores a participarem da elaboração do conhecimento histórico, na medida em que reconhecem o presente também como dimensão formativa do conhecimento histórico escolar, e na medida em que esse presente torna-se espacialmente mais próximo quando abordado em uma escala regional.

Os sentidos da narrativa assim compreendidos potencializam a construção do conhecimento histórico na dinâmica da *cultura escolar*.

## Ainda algumas considerações... sobre Minas

*Sobre o que em seu território, ela ajunta de tudo, os extremos, delimita, aproxima, propõe transição, une ou mistura: no clima, na flora, na fauna, nos costumes, na geografia, lá se dão encontro, concordemente, as diferentes partes do Brasil. Seu orbe é uma pequena síntese, uma encruzilhada; pois Minas Gerais é muitas. São, pelo menos, várias Minas.*  
[...]

*Se são tantas Minas, porém e contudo uma, será o que determina, então, apenas uma atmosfera, sendo o mineiro o homem em estado minagerais?*

(Guimarães Rosa)

Minas Gerais, assim como os demais estados brasileiros, se formou em processo complexo e desencadeado por múltiplos fatores, no bojo das especificidades políticas, econômicas e sócio-culturais advindas de um passado colonialista, dos quais ainda na atualidade sentimos os reflexos. Mas Minas tem *uma* formação histórica que, apropriada e reformulada por discursos no século XIX e XX (ARRUDA, 1990) a singularizou das demais. Essa *formação* é datada no passado colonial, e serve ainda hoje de substrato para justificar determinadas posturas do estado político-administrativo, e também elementos culturais, referentes à sua gente e seus costumes.

Nesse sentido, ainda que alguns indícios das obras analisadas apontem para o reconhecimento de que as Minas são muitas – como no caso da unidade sobre cultura mineira no livro *Contos e Encantos*, e a última parte do livro *Minas Gerais-História*, denominada *As Minas são muitas* –, nem sempre eles vem acompanhados de uma evidenciação desta pluralidade das Minas. A formação das Minas Gerais, ditada pela descoberta do ouro, mantém-se nas três obras. Um evento assentado no nome e legitimado pelos diversos meios de divulgação do conhecimento histórico, inclusive os livros didáticos regionais. Pode-se ampliar, pode-se até reconhecer que as *Minas são muitas*, como fala com propriedade Guimarães Rosa. Mas o peso do ouro é fundador. E talvez nós mesmos, com raízes assentadas em outras histórias dessas tantas Minas, não queiramos que essa certeza se altere. Porque ela nos garante um lugar, uma identidade, que, a par de qualquer juízo de valor, qualquer mudança advinda da dita *pós-modernidade*, nos diferencia e nos dá segurança. Segurança essa que, ironicamente, o ouro nunca deu aos seus contemporâneos.

Origem que, por isso e, além disso, serve de condição suficiente para tornar equivalentes esta história regional à história brasileira no que se refere ao passado colonial. Minas confere ao

Brasil, dessa forma, a substância de seu passado colonial, eternizando-se por meio das políticas de patrimônio e de um discurso fundador do Estado que faz coincidir o período aurífero ao passado requerido pela nação a partir de seu presente, do *regime de historicidade* no qual se inscreve (HARTOG, 2006). Vide Ouro Preto, em 1933 declarada Patrimônio Nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, no bojo das políticas estado-novistas em busca de definições por uma identidade nacional, e em 1980 declarada Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO, no bojo de políticas públicas no plano mundial que buscam preservar algumas memórias eleitas dos avanços deste fenômeno que se acentua no fim do século XX denominado por François Hartog de *presentismo*. Conforme o autor

O século XX é o que mais invocou o futuro, o que mais construiu e massacrou em seu nome, o que levou mais longe a produção de uma história escrita do ponto de vista do futuro, conforme aos postulados do regime moderno de historicidade. Mas, ele é também o século que, sobretudo no seu último terço, deu extensão maior à categoria do presente: um presente massivo, invasor, onipresente, que não tem outro horizonte além dele mesmo, fabricando o passado e o futuro do qual ele tem necessidade. Um presente já passado antes de ter completamente chegado. Mas desde o fim dos anos 1960, este presente se descobriu inquieto, em busca de raízes, obcecado com a memória. (HARTOG, 2006, p. 270)

E Minas Gerais parece mesmo destinada, desde o século XIX, a ser essa dimensão regional “que a tudo provém, quer a segurança frente aos princípios dissolventes, tornada essência de liberdade, quer a preservação da herança, no âmbito das mudanças futuras” (ARRUDA, 1990, p. 70-71). Como indicam as análises dos livros didáticos, mesmo em um contexto tanto de renovação historiográfica, quanto de agendas sociais pulsantes por um ensino que compreenda cada vez mais a participação dos múltiplos sujeitos na narrativa histórica, indícios em escalas, momentos e movimentos distintos, revisitam o passado e, ainda que variando as abordagens, permanecem legitimando a *Minas Colonial* como marco histórico e identitário, como memória. Uma história do ouro, uma identidade barroca – do mineiro reservado, ensimesmado, desconfiado, mas disposto a ressurgir em nome da *liberdade*.

Um passado que extrapola a escala regional para compor a *cultura nacional*, no termos que a compreende Stuart Hall, ou seja, como “um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (2011, p. 51). Porque ainda que no contexto atual se busque de fato o reconhecimento da constituição sócio-histórico brasileira em uma perspectiva multicultural, não é abandonado o desejo por um discurso que, reconhecendo as diferenças seja capaz de alinhavá-las, tecê-las na

composição dessa identidade brasileira. Nesse sentido, permanece viva a disputa – intrínseca à história desse país – do lugar regional na elaboração do nacional, ainda que com outros vieses, o que reafirma inclusive essa tradicionalidade, força e permanência da História Regional no currículo da educação básica. Entendendo que

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos **identificar**, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagem que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”. (HALL, 2011, p.51. Grifo do autor)

Nesse sentido, *Minas Colonial* participa da disputa por um lugar na *cultura nacional* dispondo de certa vantagem, uma vez que percebemos pelos discursos presentes nos livros didáticos a permanência de sua legitimidade como memória eleita para elaboração dessa cultura, que, como aponta Hall se estabelece não sem conflitos, num embate que contribui “para ‘costurar’ as diferenças numa única identidade” (HALL, 2011, p.66).

Compreendida nessa perspectiva, fundamenta-se a longevidade do conteúdo colonial sobre a história de Minas e a configuração de uma identidade mineira que remonta ao passado colonial, com força manifesta ainda nos livros regionais atuais. O que enseja uma memória calcada num passado congelado por meio do patrimônio barroco e dos vestígios de uma vida social orientada pela opulência aurífera. Trata-se da perpetuação de uma memória única, compreendida como via fundadora do marco colonial-mineiro, que ao mesmo tempo, em escala macro concede substância a nação e, numa escala micro, concede às Minas a importância requerida à sua história. Nessa perspectiva de escalas, que remete ao *acontecimento fundador*, e *aos lugares de memória* – diferente do que observamos com relação às estratégias de composição e mediação do conhecimento histórico e mesmo em relação a algumas temáticas eleitas – pouco se alterou.

A pluralização identitária contemporânea não faz abalar as prerrogativas dessa história única e mesmo a admissão de outras origens para a região - não coincidentes com a extração aurífera, por exemplo, como no caso da chamada antiguidade das Américas ou mesmo a história agrícola anterior ao marco aurífero, não abalam a força memorial e histórica do período colonial. Memórias subterrâneas são colocadas ao dispor do marco colonial, reafirmando presença indígena e africana nas Minas a serviço da empresa colonial, sem maiores questionamentos.



E mesmo no interior desse período aurífero, há escolhas que privilegiam memórias, especialmente sobre cidades – como Ouro Preto, Mariana, Diamantina – , silenciando outras – como Antônio Dias, Pedro Leopoldo, – que partilharam do processo de exploração mineral, mas contudo não tem um *lugar* nessa história de opulência. Escolhas dentro de escolhas refletindo em muitos silenciamentos e indicando que a admissão contemporânea de que a história não se efetiva sob narrativa única ou de que há memórias e histórias distorcidas, silenciadas ou negadas, não está ainda de fato acompanhada de uma revisão histórica dos marcos canonizados pela literatura didática e pela historiografia, que fizeram costurar a história de Minas Gerais à da colonização portuguesa no período áureo da opulência aurífera.

A tessitura de uma memória identitária sobre Minas Gerais e sua mineiridade que se mantém, e é renovada mesmo e pelas demandas do presente, talvez se justifique pelas palavras de Hartog

[...] que ela se manifeste como demanda, se afirme como dever ou se reivindique como direito, a memória vale, no mesmo movimento, como uma resposta ao presentismo e como um sintoma deste último. (HARTOG, 2006, p. 272)

Mais que o retorno ou fortalecimento dessa memória sobre a *Minas Colonial* o que percebemos é a permanência, como se esse laço transcendesse as barreiras do tempo num contínuo. Laço que protege determinadas memórias como bibelôs de um tempo colonial, que gestou história e identidade, mas permanece excluindo tantas outras histórias que vão sendo desgastadas pelos reflexos do *presentismo*.

## REFERÊNCIAS

### DOCUMENTOS

1. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
2. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Temas Transversais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
3. BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD*. Publicados em 2002, 2005, 2008, 2011 e 2014 - Referentes aos anos PNLDs 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016, respectivamente.
4. BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2004: História e Geografia*. Secretaria de Ensino Fundamental, 2003.
5. BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2007: História*. Secretaria de Educação Básica, 2006.
6. BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História*. Secretaria de Educação Básica, 2009.
7. BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: História*. Secretaria de Educação Básica, 2012.
8. BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

### LIVROS DIDÁTICOS

1. CAMPOS, Helena Guimarães; FARIA, Ricardo de Moura. *História de Minas Gerais*. 3ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2011. (HMG)
2. ASSIS, Eliany; OLIVEIRA, José Anésio. *Contos e Encantos Mineiros*. 3ª. Ed. Curitiba, PR: Base Editorial, 2011. (CEM)
3. TEIXEIRA, Francisco M. P. *História Minas Gerais: História Regional*. São Paulo: Ática, 2011. (MGH).

## BIBLIOGRÁFICAS

1. ABDALA, Mônica Chaves. Sabores da tradição. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, v. 42, n. 2, 2006.
2. ABUD, Kátia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 11, jul. 2005
3. ALBURQUERQUE Jr., Durval Muniz. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007.
4. \_\_\_\_\_. *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de Teoria da História*. 2007. Bauru, Edusc.
5. \_\_\_\_\_. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2011.
6. ALMEIDA, Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
7. ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. *Mitologia da mineiridade: o imaginário mineiro na vida política e cultural do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
8. ALMEIDA, Fabiana Rodrigues; MIRANDA, Sônia Regia. Memória e História em livros didáticos de História: o PNLD em perspectiva. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 259-283, out./dez. 2012. Editora UFPR
9. ALVIM, Yara Cristina. *O livro didático na batalha de idéias: vozes e saber histórico no processo de avaliação do PNLD*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. (Dissertação Mestrado)
10. BARBOSA, Vilma L. *Contribuições para pensar, fazer e ensinar a história local*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005. p. 14-93.
11. \_\_\_\_\_. *Ensino De História Local: Redescobrimdo Sentidos*. In: SAECULUM . *Revista de História*. [15]; João Pessoa, jul./dez. 2006
12. BARROS, José D'Assunção. História, Região e Espacialidade. *Revista de História Regional* 10(1): 95-129. UEPG,Verão, 2005.
13. BATISTA, Antônio Gomes. A escolha dos livros de 1ª. à 4ª. no PNLD: o que dizem os professores? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, Dezembro de 2003.
14. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011
15. CAIMI, Flávia E. Uma mirada sobre o livro didático regional de história: o caso do Rio Grande do Sul. *XXIV Simpósio Nacional de História*, 2007.

16. CARDOSO, Ciro Flamarion. Repensando a construção do espaço. *Revista de História Regional* 3(1):7-23. UEPG, Verão 1998.
17. CARDOSO, Rafael. O início do design de livros no Brasil. In: \_\_\_\_\_. *O design brasileiro antes do design: aspectos da história gráfica, 1870-1960*. Editora Cosac Naify, 2005.
18. COSTA, Eliezer Raimundo de Souza. *Saber acadêmico e saber escolar: história do Brasil, da historiografia à sala de aula na primeira metade do século XIX*. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2008. (Dissertação Mestrado)
19. \_\_\_\_\_. Livro didático: um facilitador da informação na escola. *Revista Interlocução*, v.4, n.4, p.13-27, publicação semestral, junho/2011.
20. CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves. Sobre o conceito de região. *Revista de História Regional* 5(2): 39-56. UEPG: Inverno 2000.
21. \_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: disciplinas escolares no Brasil contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
22. CERRI, Luis Fernando. Regionalismo e ensino de História. *Revista de História Regional*, v. 1, n. 1, UEPG, 2007.
23. \_\_\_\_\_. *Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
24. CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
25. CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990.
26. CHOPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*. Pelotas (11), Abril, 2002.
27. \_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. Revista de educação da USP. São Paulo, v. 30, p. 549-566, set/dez. 2004.
28. DaMATTA, Roberto. Nação e Região: sobre o significado cultural de uma permanente dualidade brasileira. In: SCHLEE, Aldyr Garcia; SCHÜLER, Fernando Luis; DA GLÓRIA BORDINI, Maria. *Cultura e identidade regional*. Edipucrs, 2004.
29. DOSSE, François. *História e Ciências Sociais*. Bauru, SP: Edusc, 2004.
30. FONSECA, THAIS NÍVIA DE LIMA. O livro didático de história: lugar de memória e formador de identidade. *Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História*, Florianópolis 1990. São Paulo: Humanita/FFLCH/USP: ANPUH, 1999
31. \_\_\_\_\_. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011

32. \_\_\_\_\_. Mídias e divulgação do conhecimento histórico. *Aedos*, n. 11 vol. 4 - Set. 2012
33. FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992 p.28-49
34. FREITAS, Leticia Fonseca Richthoffen. Currículo Cultural: o que ensinam os livros regionais sobre identidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, pp.106-118, Jul/Dez 2010
35. GATTI, Décio Jr. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc, 2004.
36. \_\_\_\_\_. Estado, Currículo e Livro Didático de História no Brasil (1988-2007). In: OLIVEIRA, Maria Margarida; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Org). *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007.
37. LEITE, Juçara Luzia. Construção identitária e livro didático regional de História: uma prática geracional de escrita de si. *O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: EDUFRN, p. 189-198, 2007.
38. LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. IN: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Unesp, 1992.
39. GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1989.
40. GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação* nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 230-254.
41. \_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.
42. GUIMARAES, Selva e CARVALHO, Odair França. *Uma cartografia do Ensino e História no Brasil: dissertações e teses produzidas nas IES mineiras (1993-2010)*. In: *Ensino em Re-vista*, v.19, n.2, jul/dez. 2011.
43. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
44. HARTOG, François. HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. *VARIA HISTORIA*, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.261-273, Jul/Dez 2006
45. \_\_\_\_\_. *Regimes de Historicidade. Presentismo e Experiências do Tempo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013
46. HOBBSAWN, Eric, RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (Introdução)

47. JAHEN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. Perspectivas para uma história do currículo: contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012
48. JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
49. \_\_\_\_\_. *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação*. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.) *Disciplinas e integração curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.37-72.
50. KAZUMI, Munakata. Livro didático: produção e leituras In: ABREU, Márcia (Org). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p.577-594
51. \_\_\_\_\_. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012
52. LUCA, Tânia Regina de; e MIRANDA, Sônia Regina. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD*. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004
53. \_\_\_\_\_.; BEZERRA, Holien. Em busca da qualidade: PNLD História. In: SPOSITO, Maria da Encarnação (org). *Livro didático de Geografia e História. Avaliação e Pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
54. \_\_\_\_\_. *O debate em torno dos livros didáticos de História*. Texto Complementar. Univesp: 2012.
55. MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da memória: cultura escolar, saberes docentes e história ensinada*. Unesp, 2007. (Tese de Doutorado)
56. MONTOVANI, Kátia Paulilo. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Impactos na qualidade do ensino público. São Paulo: USP, 2009. (Dissertação Mestrado)
57. MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. *Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980*. São Paulo: USP, 2010. (Dissertação Mestrado)
58. MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
59. MORAIS, Luciana Patrícia. *Culinária típica e identidade regional: A expressão dos processos de construção, reprodução e reinvenção da mineiridade em livros e restaurantes de comida mineira*. FAFICH/UFMG, 2004. (Dissertação Mestrado)

60. NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.
61. NIKITIUK, Sônia Maria Leite. Por que livros regionais de História? IN: OLIVEIRA, Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *O livro didático de história: políticas educacionais e pesquisas de ensino*. Natal: EDURFRN, p. 199-206, 2007.
62. NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*. v. 10, 1993.
63. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O ensino de **história** nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e pedagogia . In: *HISTÓRIA & ENSINO*, Londrina, v. 9, p. 259-272, out. 2003
64. \_\_\_\_\_. *Educação, História e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. UNICAMP, Faculdade de Educação, 2006. (Tese de Doutorado)
65. ORIÁ Fernandes, José Ricardo. *Um lugar na Escola para a História Local*. In: *Ensino em Re-vista*, 4 (1): 43-51, jan/dez. 1995.
66. PALHARES, Leonardo Machado. *Entre o verdadeiro histórico e a imaginação criadora: ilustrações sobre história e cultura dos povos indígenas em livros didáticos de História*. UFMG/FaE, 2012. (Dissertação)
67. PAULA, João Antônio. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
68. PAULA, Tanya Pitanguy de. *Abrindo os baús: tradições e valores das Minas e das Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
69. PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fibra de gaúcho, tchê. *Revista Nossa História*. Dezembro, 2003.
70. POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
71. PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2012.
72. REVEL, Jacques. *Jogos de escalas: a experiência da micro-análise*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
73. REZNIK, Luís. *História Local e práticas de memória*. In: PEREIRA, Júnia Sales e RICCI, Claudia Sapag (orgs.). *Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Patrimônio e Práticas de Memória numa perspectiva interdisciplinar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

74. RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain Fraçois. Ed. Unicamp, 2008
75. ROCHA, Simone Maria. Identidade Regional, Produção e Recepção: a “mineiridade” na televisão. In: *XII Congresso Nacional de Pós-Graduação em Comunicação COMPÓS Recife/PE*. 2003.
76. RODRIGUES, Andre Coura. *Manuais didáticos e conhecimento histórico na reforma João Pinheiro: Minas Gerais, 1906-1911*. São Paulo, USP: 2009. (Dissertação Mestrado)
77. \_\_\_\_\_. Livros escolares e reforma do ensino: considerações acerca da produção didática em Minas Gerais na Reforma João Pinheiro (1906-1915). *Congresso Sociedade Brasileira de História da Educação*. (sem data)
78. RUSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
79. SILVA, Marcos A. da. *Republica em migalhas: historia regional e local*. São Paulo: Marco Zero; MCT/CNPq, c1990.
80. SILVA, Marco; GUIMARAES FONSECA, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.
81. SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.
82. SILVA, Teresa Roserley Neubauer. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1983.
83. SILVA, Tomás Tadeu da (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
84. SIMAN, Lana Mara de Castro. Os currículos e as novas fronteiras da história. *Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História*, Florianópolis 1990. São Paulo: Humanita/FFLCH/USP: ANPUH, 1999
85. \_\_\_\_\_. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 67, p. 348-364, 2005.
86. \_\_\_\_\_. PEREIRA, Júnia Sales e SILVA, Marco Antônio. Processo de escolha de livros didáticos de História: atores, cenários e tramas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. *Anais Eletrônicos*. São Paulo: FEUSP, 2007. pp. 1814-1830



87. \_\_\_\_\_. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi de e ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem*. Campinas: Alínea, 2003.
88. SOUZA, R. F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. Ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008
89. VAINFAS, Ronaldo. Micro-história. *Os Protagonistas Anônimos da História*. Rio de Janeiro: Campus. 2002.

## ANEXO 1

Tabela de Livros Didáticos Regionais por Estado e por PNLD

| Livros Regionais x Estado x PNLD |                          |   |                     |                   |
|----------------------------------|--------------------------|---|---------------------|-------------------|
| Região Norte                     | PNLD 2004                | PNLD 2007   | PNLD 2010           | PNLD 2013         |
| Acre                             |                          |   |                     |                   |
| Amapá                            |                          |   |                     | 1                 |
| Amazonas                         | 1                        |   |                     |                   |
| Pará                             |                          | 1   | 2                   | 2                 |
| Rondônia                         |                          |   |                     |                   |
| Roraima                          |                          |   |                     | 1                 |
| Tocantins                        |                          |   | 1                   | 1                 |
| Região Nordeste                  | PNLD 2004                | PNLD 2007   | PNLD 2010           | PNLD 2013         |
| Alagoas                          |                          |   |                     |                   |
| Bahia                            | 1                        | 3   | 2                   | 4                 |
| Ceará                            | 1                        | 1   | 1                   | 2                 |
| Maranhão                         |                          |   | 1                   | 1                 |
| Paraíba                          |                          |   | 1                   | 3                 |
| Pernambuco                       | 2                        | 2   | 1                   | 2                 |
| Piauí                            |                          |   | 1                   | 3                 |
| Rio Grande do Norte              |                          |   |                     | 1                 |
| Sergipe                          |                          |   |                     |                   |
| Região Centro - Oeste            | PNLD 2004                | PNLD 2007   | PNLD 2010           | PNLD 2013         |
| Goiás                            |                          | 2   | 3                   | 2                 |
| Mato Grosso                      | 1                        | 1   |                     | 1                 |
| Mato Grosso do Sul               |                          | 1   | 1                   | 2                 |
| Distrito Federal                 |                          |   | 2                   | 2                 |
| Região Sudeste                   | PNLD 2004                | PNLD 2007   | PNLD 2010           | PNLD 2013         |
| Espírito Santo                   | 1                        | 2   | 2                   | 3                 |
| Minas Gerais                     | 1                        | 3   | 3                   | 7+1(BH)           |
| Rio de Janeiro                   |                          | 1+1 (RJ)  | 3+1 (RJ)            | 4                 |
| São Paulo                        | 1+1 (SP)                 | 2+1(SP)   | 2+1 (SP)            | 4+1 (SP)          |
| Região Sul                       | PNLD 2004                | PNLD 2007   | PNLD 2010           | PNLD 2013         |
| Paraná                           | 2                        | 4   | 4+1(L)              | 5                 |
| Rio Grande do Sul                | 2 (PA)                   | 1   | 1                   | 1                 |
| Santa Catarina                   |                          | 2   | 2                   | 4                 |
| <b>TOTAL DE OBRAS APROVADAS</b>  | 14                       | 27  | 36                  | 58                |
| <b>Legenda</b>                   | SP - cidade de São Paulo | RJ - cidade do Rio de Janeiro                     | BH - Belo Horizonte | PA - Porto Alegre |
| Estados contemplados por PNLD    |                          | Estados contemplados em todos os PNLDs analisados |                     | L - Londrina      |

## ANEXO 2

Tabela de Livros Didáticos Regionais de Minas Gerais aprovados nos PNLDs  
2004, 2007 e 2010

| <b>Livros Regionais de História de Minas Gerais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2004</b> |  |                                |
|---|--|--------------------------------|
| Título da Obra  | Editora                                    | Autores                        |
| Interagindo e Percebendo<br>Minas Gerais - História   | Editora Brasil                             | Roseni R. C. Nascimento        |
|   |  | Rosiane de Camargo             |
|   |  | Lilian Sourient                |
| <b>Livros Regionais de História de Minas Gerais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2007</b> |  |                                |
| Título da Obra  | Editora                                    | Autores                        |
| Minas Gerais - Interagindo com<br>a História  | Editora do Brasil                          | Roseni R. C. Nascimento        |
|   |  | Lilian Sourient                |
|   |  | Rosiane de Camargo             |
| História de Minas Gerais  | Editora Saraiva                            | Helena Guimarães Campos        |
|   |  | Ricardo de Moura faria         |
| História - Minas Gerais   | Ática                                      | Francisco Maria Pires Teixeira |
| <b>Livros Regionais de História de Minas Gerais aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2010</b> |  |                                |
| Título da Obra  | Editora                                    | Autores                        |
| História de Minas Gerais  | Editora Saraiva                            | Helena Guimarães Campos        |
|   |  | Ricardo de Moura Faria         |
| História: Minas Gerais  | Editora Ática                              | Francisco Maria Pires Teixeira |
| Contos e Encantos Mineiros  | Base Editora e Gerenciamento<br>Pedagógico | Anésio José de Oliveira        |
|   |  | Eliany Maria Silva de Assis    |

## ANEXO 3

### Tabela Minas Colonial HMG

| Livro História de Minas Gerais - Editora Saraiva |  |
|--|--|
| <b>Capítulo 2 - A Capitania de Minas Gerais</b>  | <b>Itens do Capítulo</b>   |
| <b>Categorias analisadas</b>                     | <b>O que vamos estudar? (46-47)</b>  |
| Resumo do item                                   | Este tópico introduz o capítulo. Após breve descrição das imagens, o aluno é convidado a refletir sobre "o que essas figuras representam?". Os autores, no entanto já assinalam que o aluno irá perceber que algumas se referem "a maneira de viver dos mineiros do século XVIII" enquanto outras "dizem respeito aos tempos atuais". Num movimento reflexivo que separa imagens que remetem ao passado daquelas que remetem ao presente.  |
| Iconografias utilizadas no item                  | p. 46 - trabalhadores com a bateia (imagem relacionada ao título do capítulo)/ três imagens em sequência encaixada: 1. Fotografia da atual cidade de Ouro Preto; 2. Litografia de Rugendas: tropeiros levando mercadorias para cidade de Diamantina; 3. Litografia Rugendas: cidade de Sabará, banhada pelo Rio das Velhas. p. 47, Folheto sobre a visita à Mina da Passagem, entre Ouro Preto e Mariana (descrições conforme o livro)   |
| Atividades sugeridas                             | <i>Ícone Questão:</i> Ao final do capítulo os alunos deverão estar aptos para responder a pergunta que segue: "Comparando a vida dos mineiros do século XVIII com a dos tempos atuais, que semelhanças e diferenças vocês percebem no que se refere à liberdade das pessoas"?  |
| <b>Categorias analisadas</b>                     | <b>O Brasil nos primeiros tempos (48-52)</b>   |
| Resumo do item                                   | <i>Ícone História do Brasil</i> - Contextualizar a História do Brasil quando de sua descoberta pelos portugueses e sua configuração enquanto Colônia; Relação Colônia e Metrópole; <b>Você sabe o que significava o Brasil ser uma colônia?</b> (pergunta em destaque - texto box); <i>box Glossário</i> Autonomia/ Exploração Pau-Brasil e Açúcar; Tentativa de escravização dos indígenas; Escravização dos africanos - sobre o tráfico negreiro, a resistência, a formação de Quilombos - box com fragmento do texto <i>Um grito de guerra</i> ; <i>Ícone datas cívicas</i> - box sobre morte de Zumbi (ao lado da imagem) e o dia da Consciência Negra/ Decadência da exploração açucareira com o crescente interesse pelas pedras preciosas; início das Bandeiras/ <b>Como eram as bandeiras</b> (título em destaque no texto); composição das bandeiras; Fernão Dias, e a importância de sua bandeira " <i>porque abriu caminho para futuras expedições, que finalmente encontraram ouro</i> " (51); <i>box Glossário</i> Jazida |
| Iconografias utilizadas no item                  | p. 48 - Tropeiro (ilustração Angelo Abu)/ p.49 - Negros em fundo de porão (gravura de Rugendas)/ p. 50 - Zumbi (pintura de Antônio Parreiras/ p. 51 - Bandeira do período colonial com participação indígena, imaginada pelo pintor Henrique Bernardelli/ p.52 - mapa Principais Bandeiras, destacando os caminhos percorridos pelos bandeirantes Fernão Dias, Antônio Rodrigues Arzão e outros.   |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Atividades sugeridas            | Ícone Atividades - 16) atividade propõe a análise da gravura de Rugendas Negros em fundo de porão. Solicite que os alunos descrevam na forma de texto suas impressões sobre a imagem. (49) / 17) atividade relacionada ao mapa Principais Bandeiras, na qual os alunos devem identificar se seu município está incluído na rota de alguma dessas bandeiras, e depois, em um exercício comparativo com o mapa da mesorregiões mineiras, identificar uma que foi percorrida pelos bandeirantes e uma que não foi desbravada por eles.   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Os primeiros tempos na região das minas (53-57)</b>  |
| Resumo do item                  | Ícone <i>História de Minas Gerais</i> . <b>O nome Minas Gerais</b> (título em destaque seguido por texto em Box); relação do nome do estado com as expressões populares sobre esse território no qual tantas riquezas minerais foram encontradas no século XVII/ Rápido povoamento da região e os conflitos daí resultantes; <b>Guerra dos Emboabas</b> (em destaque no texto) " <i>A luta, portanto era pela posse das minas e por causa dos altos preços das mercadorias cobrados pelos emboabas. Os paulistas foram derrotados, e muitos tiveram de sair da região (53)</i> "; Ícone <i>Curiosidades</i> explicando a origem do nome emboabas e destacando a língua como uma das diferenças entre paulistas e emboabas/ Criação da <b>Capitania de São Paulo e Minas Gerais</b> (em destaque no texto) <i>devido a esses conflitos (54)</i> , apresentando logo abaixo o mapa da cidade de Mariana no período (descrição do livro), onde residia o governador da Capitania (palavra esclarecida no box Glossário); Ícone <i>Datas Cívicas</i> , sobre o dia 16 de de julho, <b>Dia do Estado de Minas Gerais</b> (destaque do texto) - data de f do povoado que se tornou a primeira vila da Capitania, hoje a cidade de Mariana/ Caráter mestiço da população das minas, que se acentuou no decorrer dos tempos; box <i>Ícone Curiosidades</i> destacando estudos científicos que apontam que índios e europeus já eram, à época da colonização, <i>frutos da mistura de diferentes povos. (55)</i> Nesse sentido, <i>A população brasileira, portanto, não se originou do cruzamento de tipos "puros". (55)</i> / 1720 - Revolta ocorrida em Vila Rica <i>contra os altos impostos</i> , da qual Filipe dos Santos foi considerado, pelas autoridades, o líder (conforme texto); destaque para a palavra <b>Casas de Fundição</b> , no texto explicativo sobre a cobrança do quinto imposto; box <i>Glossário</i> : Imposto, Contrabandar, Esquartejar/ Divisão da Capitania de São Paulo e Minas do Ouro em duas: <b>Capitania de Minas Gerais e Capitania de São Paulo</b> (destaques do texto) <i>para tentar controlar melhor a região (56)</i> . Mudança para a sede da Capitania de Mariana para Ouro Preto. |
| Iconografias utilizadas no item | p. 54 - Mapa da cidade de Mariana (1796-1801)/ "Homem" segurando uma balança (ilustração de Angelo Abu)/ p. 56 Julgamento de Felipe dos Santos (Antônio Parreiras, 1923); Menina estudando em carteira escolar (ilustração de Angelo Abu ao lado do box de atividades)/ p. 57 - Vista de Vila Rica (Armand Julien Pallière, 1820)   |
| Atividades sugeridas            | 18) Análise do quadro <i>Julgamento de Felipe dos Santos</i> , solicitando aos alunos que identifiquem quais personagens/elementos compõem a cena, descrevendo ao final <i>o que você sentiu ao ver a cena (56)</i> .   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>O duro trabalho nas minas (57-59)</b>  |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Resumo do item                  | <i>Ícone História de Minas Gerais</i> . Distribuição dos terrenos para mineração; box com texto extraído do livro <i>Viver e Morar no século XVIII: Minas Gerais</i> , explicando a extração aurífera; box <i>Glossário</i> : Batear, Veio Aurífero. A pág. 58 está toda ocupada pela gravura <i>Lavra de Minério(...)</i> de autoria de Rugendas, e de notas explicativas quanto à extração aurífera e o trabalho dos escravos (nomenclatura utilizada pelo texto)/ Degradação ambiental em decorrência da exploração de minérios; box <i>Glossário</i> : Leito dos rios; Degradação ambiental.   |
| Iconografias utilizadas no item | p. 58 - <i>Lavra de minério de ouro próxima à Serra do Itacolomi</i> (gravura de Rugendas), a imagem contém 8 marcações, com legendas sobre as mesmas./ p.59 - mineradores trabalhando em córrego à procura de ouro (ilustração de Angelo Abu)   |
| Atividades sugeridas            | 19) Atividade aborda a degradação ambiental decorrente da exploração mineral, propondo que o aluno discuta com a turma se <i>no seu município ou em áreas próximas há alguma região degradada por algum tipo de exploração mineral?</i> (59) E em caso afirmativo, é proposto que os alunos busquem outras informações que complementem o assunto.   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Fiscalizar, fiscalizar, fiscalizar (59-62)</b>  |
| Resumo do item                  | <i>Ícone História de Minas Gerais</i> . <b>Intendência das Minas</b> (destaque no texto), criada em 1703 para <i>administrar tudo que fosse relacionada ao ouro</i> (59); diferentes estratégias da cobrança de impostos; destaque para fragmento do artigo do " <i>Regimento das Intendências e Casas de Fundição</i> ", que determinava punição a todos aqueles que saíssem do distrito portando qualquer quantidade de ouro que não fosse devidamente fundido nas Casas de Fundição. / Box <i>Curiosidades</i> sobre o "santos de pau oco" usados, conforme a tradição popular, no contrabando do ouro./ Declínio da extração aurífera (1760), com endividamento dos mineradores junto ao governo português; <b>Derrama</b> (destaque no texto) como estratégia na cobrança de impostos atrasados. " <i>Com a decadência da mineração, muitas pessoas começaram a se mudar da região, à procura de novas fontes de riqueza. A capitania começou a viver uma crise que iria durar muito tempo.</i> " (61)/ <b>Pedras Preciosas</b> (título em destaque), descoberta de diamantes na região onde hoje fica a cidade de Diamantina (61); criação da <b>Intendência dos Diamantes</b> , para fiscalizar a nova região, da qual o governo teve conhecimento em 1729, ficando conhecida como <b>Distrito Diamantino</b> (destaque no texto). O item finaliza apontando que a grande vigilância não conseguiu evitar o contrabando nessa região (referindo-se ao Distrito Diamantino). <i>Mas, como o ouro, com o tempo as pedras também se esgotaram</i> (62) |
| Iconografias utilizadas no item | p.60 - fotografia da Casa de Fundição de Sabará (atual); Imagem de santo de pau oco (fotografia de coleção particular)/ p.61 - Barras de Ouro, para exemplificar o quinto imposto (ilustração de Angelo Abu)/ p.62 - <i>Serro Frio</i> (aquarela de Carlos Julião)   |
| Atividades sugeridas            | 20) atividade relacionada ao documento " <i>Regimento das Intendências e Casas de Fundição</i> ", na qual os alunos devem identificar o crime ao qual se refere e a punição prevista./ 21) sobre a cobrança de impostos e suas finalidades atualmente; a partir da ilustração das barras de ouro (p.61), o aluno deve "quintar" o mesmo.   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Como as pessoas se alimentavam na região mineira (62-64)</b>  |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Resumo do item                  | <i>Ícone História do Brasil.</i> Problema do abastecimento na região mineradora; surgimento de roças nos arredores, e fortalecimento da agricultura com a decadência do ouro; Criação de porcos e galinhas pela população local, enquanto a criação de bovinos só se fortaleceu na segunda metade do século XVIII, <i>destacando-se em Paracatu e em várias áreas do norte e do sul de Minas</i> (63), até então os valores desse gênero eram muito elevados; a partir do mapa destaca-se a importância da pecuária no Brasil, enquanto <i>ligação econômica das várias regiões</i> (63)/ <i>Box Curiosidades sobre o Curral del-Rei, região próxima às atividades mineradoras na qual se desenvolveu a pecuária, e mais tarde deu origem à cidade de Belo Horizonte</i> (64)   |
| Iconografias utilizadas no item | p. 63 - Rebanho bovino (ilustração de Angelo Abu); A pecuária no século XVIII (mapa)  |
| Atividades sugeridas            | 22) Atividade aborda a questão do <b>cinturão verde</b> , apontando que <i>essas áreas já existiam ao redor de Ouro Preto, no século XVIII</i> . Sugere que o aluno desenhe uma cidade com seu cinturão verde, desenhando tudo o que acredita que uma cidade precisa para se abastecer. Em seguida problematiza a criação de suínos e galináceos atualmente, convidando o aluno a investigar a situação em seu município.   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>As tropas e o comércio unem as regiões (64-68)</b>   |
| Resumo do item                  | <i>Ícone História de Minas.</i> Começa destacando que a maior parte do abastecimento das Minas - de gêneros diversos - provinha de outras capitâneas do Brasil e <i>até de Portugal</i> (64); Caminhos que ligavam Minas à Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia compõe hoje o projeto <b>Estrada Real</b> (destaque texto), do qual participa, conforme o texto, o governo, empresários e a comunidade do entorno das antigas cidades./ Sobre as tropas e atividades dos Tropeiros no decorrer do século XVIII, responsáveis pelo transporte de mercadorias, e, em alguns casos, <i>parte do ouro contrabandeado nas minas deixava o território levada por eles</i> (66); box com texto <i>Tropinha</i> , produzido para o livro (ilustrado pela imagem do <i>burro de carga</i> )   |
| Iconografias utilizadas no item | p. 65 - Marco da Estrada Real em Caeté (fotografia de 2010); logomarca da Estrada Real; Caravana de Tropeiros (ilustração de Angelo Abu); p. 66 - Burro de carga (ilustração de Angelo Abu); p.67 - Feijão tropeiro e acompanhamentos (Fotografia); Abastecimento da Capitania de Minas Gerais - século XVIII (mapa do Brasil com as rotas de abastecimento da região mineradora); box <i>Curiosidades</i> sobre a alimentação dos tropeiros, com destaque para o <i>famoso feijão tropeiro</i> (destaque do texto, p.67)/ Importância das demandas da região mineradora para o desenvolvimento de outras regiões do Brasil, conforme o texto: <i>Muitas regiões do Brasil, que tinham pouca atividade econômica ou passavam por momento de crise, puderam se desenvolver graças à produção de mercadorias para serem enviadas às Minas Gerais. Foi o caso das capitâneas de São Paulo, do Rio de Janeiro e de algumas regiões do Nordeste.</i> (67) O comentário do mapa " <i>Abastecimento da Capitania (...p.67)</i> " ressalta, a partir das rotas de comércio estabelecidas, que <i>a atividade mineradora contribuiu para interligar várias capitâneas que, até então, viviam isoladas umas das outras.</i> |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Atividades sugeridas            | 23) Atividade relacionada aos tropeiros e meios de transporte, partindo do texto <i>Tropinha</i> , sugere a problematização dos meios de transporte do município dos alunos - se ainda existem tropas como essas, e quais são os outros meios de transporte utilizados. Sugere que <i>peessoas mais velhas</i> sejam entrevistadas <i>para descobrir se elas se lembram das tropas tão comuns nos interiores mineiros até a metade do século XX</i> (66)./ 24) atividade sobre o comércio atual. Sugere que os alunos debatam sobre o comércio de sua cidade, incentivando no sentido de perceber as relações que se estabelecem através do comércio: <i>"Tentem listar mercadorias típicas produzidas na sua cidade. Vocês conseguiram identificar quais produtos costumam ser importados de outras partes de Minas? E de outros estados? E de outros países?"</i> (68) Sugere-se que os alunos, organizados em grupos e orientados pelo professor, realizem pesquisa sobre o comércio em seu município, pesquisando junto aos comerciantes quais produtos a cidade vende para outros locais e quais aqueles que compra de outras regiões. A atividade é desdobrada ainda em duas outras etapas: uma sobre as <i>vantagens da produção de bens em uma cidade</i> e a outra que sugere a comparação entre o comércio atual e o do período colonial (68). |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Trabalho escravo e trabalho livre (68-70)</b>   |
| Resumo do item                  | <i>Ícone História de Minas Gerais</i> . Inicia com a seguinte frase <i>"Em Minas, havia trabalhadores escravos, mas também existiam trabalhadores livres"</i> (68); atividades desenvolvidas pelos trabalhadores livres, nas diferentes propriedades; box <i>Glossário</i> : Propriedade agropastoril; diversas atividades realizadas pelos escravos (denominação do livro) nas cidades/ <i>"Os escravos eram trazidos para o Brasil em porões de navios. Aqui continuavam vivendo nas difíceis condições impostas pela escravidão. Por isso, fugas e rebeliões eram muito comuns. (p.69)</i> ; formação de Quilombos nas Minas Gerais, que, conforme estudos, já teve 160 comunidade dessa natureza; destaque para as comunidade que ainda existem: Arturos e Luízes, Brejo dos Crioulos, Colônia do Paiol, Zona da Mata, Comunidade Porto Corís; destaca que a legislação brasileira garante aos remanescentes quilombolas o direito de continuar vivendo nas mesmas comunidades que seus ancestrais. Encerra com mapa no qual estão assinalados <i>os locais onde foram localizados e destruídos os quilombos mineiros</i> (70).  |
| Iconografias utilizadas no item | p. 69 - Casa na comunidade quilombola Janaúba (Fotografia de 2005); p.70 - Localização dos principais quilombos mineiros no século XVIII (mapa)  |
| Atividades sugeridas            | 25) sobre as atividades desenvolvidas pelos trabalhadores livres: <i>"essas profissões existem na atualidade? Quais são encontradas na sua cidade?"</i> (68)   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>O dia a dia de uma sociedade urbana (70-80)</b>   |

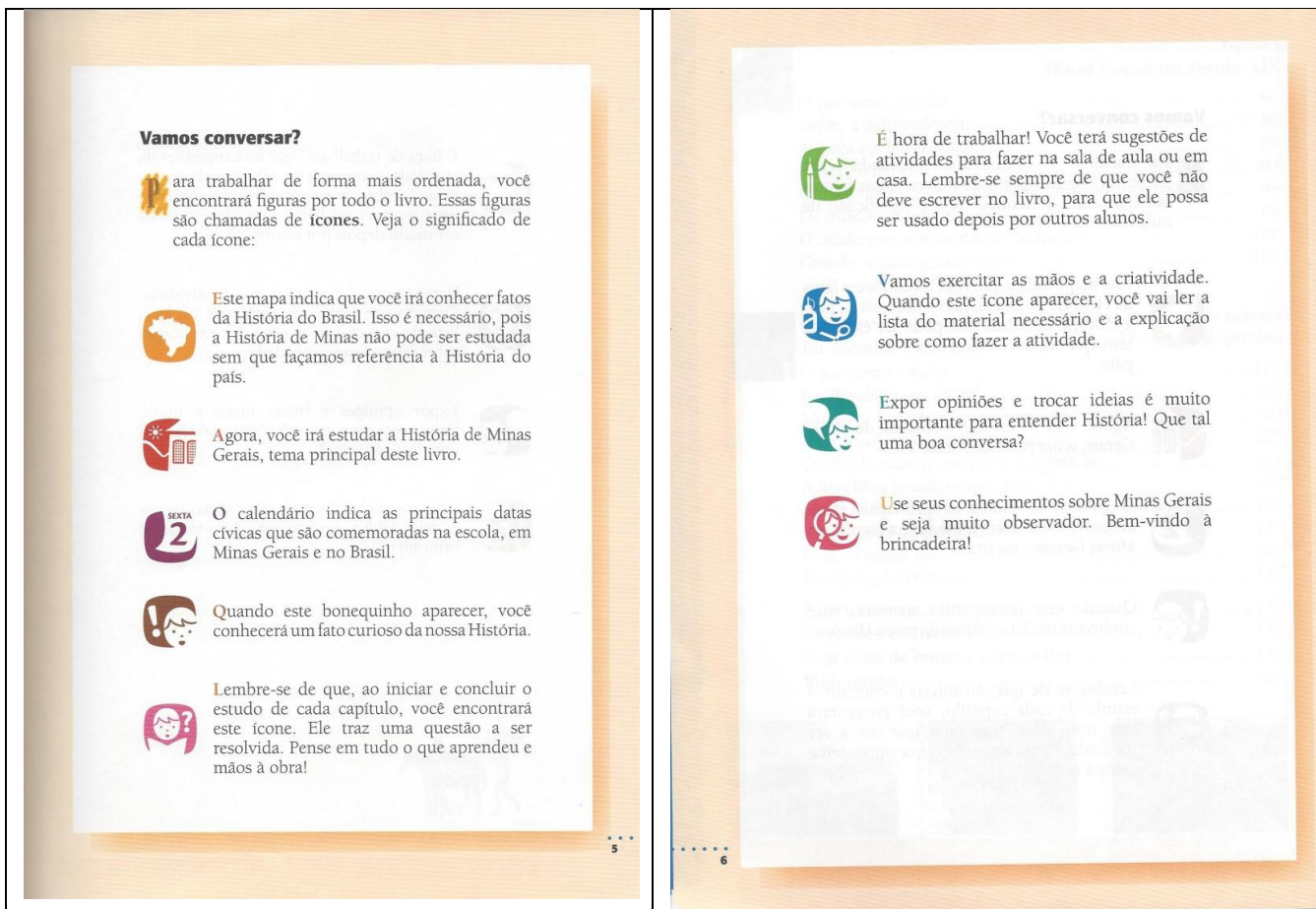


|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Resumo do item                  | <p><i>Ícone História de Minas Gerais. Inicia com a seguinte frase "No Brasil, nos séculos XVI e XVII, as pessoas moravam principalmente no meio rural. Foi em Minas Gerais que a vida urbana se tornou uma realidade (70).";</i> formação dos povoados em torno da região mineradora, dos postos de fiscalização e como pouso de tropeiros; primeiras vilas: Ribeirão do Carmo (Mariana), Vila Rico (Ouro Preto), Vila de Nossa Senhora da Conceição (Sabará); região de condições de vida difíceis para a maioria da população; <b>Irmandades e Confrarias</b> (destaque no texto), associações que ajudavam a população mineira em algumas necessidades; santos padroeiros das irmandades, relacionados à cor de seus associados (conforme texto); papel social das irmandades - <i>"Essas associações contribuíram para criar laços de solidariedade entre as pessoas. Foram um exemplo de como a sociedade pode tomar a iniciativa de resolver muitos de seus problemas, sem ficar na dependência dos governos" (72)/</i> Algumas questões sociais nas Minas Gerais: uniões não legalizadas; famílias mantidas apenas pelas mulheres; crianças abandonadas (sobre esse caso há um box com trecho da reportagem <i>"Drama do menor atravessa os séculos"</i>, que conta um pouco sobre a situação dos <i>enjeitados ou expostos</i>, em Minas Gerais no século XVIII); falta de liberdade (expressão utilizada pelo texto) / As páginas 74 e 74 trazem ilustrações sobre o <i>dia a dia das cidades mineiras no século XVIII</i> - as ilustrações estão marcadas por letras, cujas legendas são apresentadas logo abaixo . <i>box Glossário: Pau a pique/ Uma época rica em manifestações culturais</i> (título destacado no texto) <i>"A vida urbana e a presença de uma população mestiça foram alguns dos fatores que influenciaram as formas de expressão artística nas Minas (76)</i> <b>Barroco Mineiro</b> (destaque no texto) e seus principais artistas: <b>Antônio Francisco Lisboa, Manuel da Costa Ataíde, José Joaquim Emérico de Mesquita</b> (destaque no texto); <i>box</i> com fragmento de texto do livro <i>Viver e Morar no século XVIII: Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás</i>, sobre Aleijadinho e Ataíde; originalidade dos artistas mineiros; Poetas: <b>Cláudia Manuel da Costa, Tomás Aquino Gonzaga, José de Alvarenga Peixoto, Manuel Inácio da Silva Alvarenga, Santa Rita Durão e Basílio da Gama</b> (destaque no texto), <i>"em muitos de seus poemas, esses autores fizeram críticas sociais e políticas (78);</i> público pequeno tendo em vista o grande número de analfabetos; <i>"Muitos estudiosos consideram o desenvolvimento das artes em Minas Gerais o mais importante do período colonial. (78)";</i> riqueza da cultura popular; <i>"Grande parte das tradições culturais do povo mineiro teve origem nessa época. Nas festas, na culinária, nas danças e nos costumes, via-se o resultado das contribuições dos africanos. (79)";</i> <i>box Glossário: Cultura Popular, Tradições culturais;</i> legendas das imagens (pg. 79) destaca a Festa do Rosário como <i>uma das mais importantes manifestações da cultura popular.</i></p> |
| Iconografias utilizadas no item | <p>p. 71 - Festa do Divino em Sabará (Fotografia)/ p.72 - Rei e Rainha do Congado (ilustração Angelo Abu); p.74 - O dia a dia das cidades mineiras no século XVIII (duas ilustrações, que ocupam, cada uma, toda página. Ilustradoras: Angela Vilela e Sandra Bianchi)/ p.76 - Casa de pau a pique (ilustração de Angelo Abu); Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto (Fotografia)/ p. 77 - Interior da Igreja de Nossa Senhora do Ó (Fotografia)/ p.78 - Retrato de Aleijadinho (pintura atribuída à Euclásio Penna); Parte central da pintura do teto da Igreja São Francisco de Assis em Ouro Preto, feita por Manuel da Costa Ataíde, na qual Nossa Senhora e os anjos são representados como mulatos./ p. 79 - Festa do Rosário (Obra de Rugendas, início do século XIX) ao lado de uma fotografia de um dos participantes da Festa do Rosário realizada em Diamantina, no período atual./ p. 80 - ilustrações no <i>Ícone Artesanato</i>, fazendo referência às igrejas mineiras do século XVIII.</p>  |
| Atividades sugeridas            | <p><i>Ícone Atividades</i> - 26) significado das palavras <i>povoado, vila, cidade</i> - os alunos devem procurar no dicionários e anotar as diferenças dos significados. / 27) sobre o trabalho de associações e irmandades no município dos alunos; sobre problemas <i>que afetem o cotidiano da comunidade</i> (73); famílias sustentadas por mulheres; crianças abandonadas - a atividade sugere que o aluno investigue essas questões a partir de sua realidade, e finaliza com uma questão sobre os <i>impedimentos à liberdade da população de Minas Gerais no século XVIII</i>, dos quais o aluno deve escolher um e fazer um desenho. / 28) comparação entre o cotidiano das cidades mineiras do século XVIII e o município do aluno./ 29) Pesquisa sobre Aleijadinho; mural com criação cultura de Minas Gerais no século XVIII - <i>É importante perceber quais dessas manifestações culturais estão presentes até hoje no nosso estado (...)</i> <i>Não se esqueçam das manifestações da cultura popular. (79)/</i> <i>Ícone Artesanato</i> - confecção de um mini-quadro de Igreja do período colonial.</p>   |

| Categorias analisadas           | Os mineiros ousaram falar de liberdade (81-83)   |
|---------------------------------|--|
| Resumo do item                  | <p><i>Ícone História de Minas Gerais.</i> Diminuição do ouro; Dificuldades; Cobrança de impostos ; Medo da Derrama "fez com que algumas pessoas, que tinham dívidas com o governo português, começassem a pensar em fazer a independência da Capitania de Minas Gerais. (...) Eles planejaram: prender e talvez matar o governador da Capitania; proclamar a independência da Capitania; mudar a capital de Vila Rica para São João del-Rei; incentivar a criação de manufaturas; criar uma universidade em Vila Rica; tornar Minas uma República (81).; concepção da atual bandeira de Minas pelos inconfidentes; "Liberdade ainda que tardia"; <i>box Glossário:</i> Manufaturas, República, Inconfidentes, Latim; <i>Dentre os inconfidentes, nem todos eram discretos (82)</i> - Joaquim José da Silva Xavier "Tiradentes"; 1789 prisão dos Inconfidentes através de denúncias ao governador; confissão e punição de Tiradentes; "Terminava, dessa maneira, o movimento denominado <b>Inconfidência Mineira</b>, também conhecido como <i>Conjuração Mineira</i>, que, em 1789, ousou desafiar a dominação portuguesa (83); Apresenta problematização do quadro <i>O martírio de Tiradentes</i> (p.83), quanto à representação do inconfidente de cabelos e barbas longas: semelhança a Jesus ou aparência devido ao longo tempo de prisão; <i>box Glossário:</i> Conjuração; <i>box Datas Cívicas</i> 21 de abril feriado nacional em homenagem a Tiradentes, considerado por muitas pessoas (conforme texto) o maior herói brasileiro.</p> |
| Iconografias utilizadas no item | <p>p. 81 - Bandeira de Minas Gerais (ilustração de Rodval Martins)/ p. 82 - Bandeira de Minas Gerais (ilustração?); Militares uniformizados do Regimento do Dragões (ilustração), do qual participava Tiradentes/ p. 83 - <i>O martírio de Tiradentes</i> (quadro de Aurélio Figueiredo); Imagem de Tiradentes (ilustração? corpo inteiro, junto ao <i>box Ícone Datas Cívicas</i>); p.84 - Povoado de Minas Gerais (ilustração de Angelo Abu, ocupa toda a página e está relacionada ao <i>Ícones Observador, Conversa e Questão</i>/ p. 85 - Burro de carga, sendo arrumado por dois homens (ilustração)</p>   |
| Atividades sugeridas            | <p><i>Ícone Atividades</i> 30) Pesquisa sobre Tiradentes; Planos dos Inconfidentes com relação aos escravos - <i>por que não planejaram abolir a escravidão?</i> ; pesquisa e dramatização sobre a Inconfidência Mineira. / <i>Ícone Observador</i> procurar elementos do cotidiano das Minas Gerais no século XVIII na ilustração (p. 84)/ <i>Ícone Conversa:</i> observando o modo de viver dos mineiros no século XVIII, que aspectos vocês acharam mais interessantes? <i>Por quê?</i> (85)/ <i>Ícone Questão:</i> retoma a questão proposta no início do capítulo, com a seguinte observação: "Para isso, é importante que vocês releiam os textos e as atividades anteriores e depois discutam em grupos os aspectos que consideram mais importantes. Lembrem-se de que, nesse período, a Capitania de Minas fazia parte de uma colônia." (85)</p>   |

## ANEXO 3.1

### Organização do texto didático – Livro História de Minas Gerais



## ANEXO 4

### Tabela Minas Colonial CEM

| Livro Contos e Encantos Mineiros - Base Editorial                        |  |
|--|--|
| Unidade 4 - Brasil Colônia: a formação do estado de Minas Gerais (70-93) |  |
| <b>Categorias analisadas</b>   | <b>Abertura da Unidades/ Considerações Gerais</b>  |
| Resumo do item   | Duas páginas de abertura da Unidade: imagens (abaixo), sumário do capítulo;  |
| Iconografias utilizadas no item  | p. 70-71 - cidade do período colonial (fotografia atual) como pano de fundo; detalhe da imagem de Tiradentes e de barras de ouro fundidas;   |
| <b>Categorias analisadas</b>   | <b>A chegada dos portugueses à América (72-73)</b>   |
| Resumo do item   | Antecede ao item trecho do poema de Fernando Pessoa. <i>Grandes Navegações Marítimas</i> ; interesse dos portugueses em <i>conquistar regiões fornecedoras de artigos para o comércio</i> (p. 72). Ressalta no comentário à imagem e também no decorrer do texto que o principal interesse dos portugueses era encontrar ouro e prata (o que ocorre no Brasil só no fim do século XVII) - (...) <i>para não ficarem muito no prejuízo, começaram a explorar uma madeira muito resistente e boa (...): o pau-brasil. (73)</i> - início do processo de destruição ambiental da Mata Atlântica (conforme o livro); exploração da mão-de-obra indígena - relação conflituosa/ início da colonização; vinda de mais pessoas para <b>assegurar</b> (destaque no texto) as terras aos portugueses.                                    |
| Iconografias utilizadas no item  | p. 72 - <i>Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500</i> (quadro de Oscar Pereira da Silva)  |
| Atividades sugeridas   | 1) Motivo para o início das navegações; 2) Chegada dos portugueses - benéfica para os indígenas?; 3) <i>Por que os portugueses iniciaram o processo de ocupação do território brasileiro desrespeitando a natureza? (73)</i>   |
| <b>Categorias analisadas</b>   | <b>O sistema de capitanias hereditárias (73-75)</b>  |
| Resumo do item   | organização do território colonizado pelo sistema das capitanias hereditárias; box <i>Glossário</i> : Especiarias, Assegurar; aumento da população com a chegada de portugueses; ocupação de terras (tomadas dos índios - conforme texto) com plantação de Cana-de-açúcar; destaque para as Capitanias de São Vicente, Pernambuco e Baía de Todos os Santos/ Mão-de-obra escrava para a produção açucareira. <i>"Para atender essa necessidade, o povo africano foi retirado de suas terras e trazido à força para o Brasil. A escravidão negra foi adotada no Brasil porque o escravo tornou-se uma mercadoria que rendia muito lucro aos comerciantes europeus, africanos e americanos. (74)"</i> ; Declínio da atividade açucareira - dificuldades dos portugueses - investimento na busca de metais preciosos - Bandeiras. |
| Iconografias   | p. 74 - Capitanias Hereditárias, século XVI (Mapa)   |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| utilizadas no item              |   |
| Atividades sugeridas            | 1) por que as capitanias hereditárias? 2) significado de hereditária ?3) capitanias que se destacaram? 4) produto produzido no século XVI?  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>A formação das expedições bandeirantes (75-76)</b>   |
| Resumo do item                  | Origem do nome "bandeiras" - identificação das expedições por uma bandeira, incursões para aprisionamento de índios; <i>"As bandeiras eram formadas por grupos de pessoas das mais variadas origens que souberam incentivar ódios e rancores entre tribos diferentes. O chefe da expedição costumava ser um sertanista branco e experiente, em geral aparentando com os demais expedicionários". (75);</i> importância dos índios para as bandeiras, que tinham como objetivos: procura de ouro e pedras preciosas, captura de índios; contribuição para a <i>exploração do interior</i> ; <i>"Os bandeirantes, pessoas que participavam de uma bandeira, de modo geral não tinham nenhum pudor ou sentimento de dó para com os indígenas, escravizando-os, torturando-os, matando homens, mulheres e até crianças, desrespeitando sua cultura, tudo em nome do poder e da riqueza. Independentemente do juízo de valor dos atos praticados pelos bandeirantes, temos que interpretar tais atitudes à luz dos aspectos morais e éticos comuns à época que eram bastante diferentes dos de atualmente. (p. 76)</i> |
| Iconografias utilizadas no item | p. 75 - <i>Anhanguera</i> (quadro de Theodoro Braga)  |
| Atividades sugeridas            | 1) Bandeiras? 2) Atividades da bandeiras? 3) Por quê foram importantes para a <i>fixação do homem branco no interior da colônia</i> ? 4) <i>Quais eram aos motivos determinantes para a pouca expectativa dos escravos na região mineradora?</i>  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Das serras mineiras à formação do estado mineiro (77)</b>  |
| Resumo do item                  | inicia destacando que a capitania de Minas Gerais compreendia outras regiões além do estado de Minas Gerais atual, como <i>São Paulo, Mato Grosso, Minas Gerais Goiás e o sul da Bahia</i> ; início da exploração do ouro de aluvião - <b>rudimentar</b> em destaque, box <i>Glossário: rudimentar</i> ; baixa expectativa de vida dos escravos que trabalhavam nas minas de ouro.  |
| Iconografias utilizadas no item | sem iconografia   |
| Atividades sugeridas            | 1) nomes dos estados atuais que formavam a região conhecida como "Minas Gerais"; 2) ouro de aluvião? 3) como era a exploração do ouro? 3) motivo da baixa expectativa de vida dos escravos?   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>As cidades mineiras foram se formando (77-79)</b>  |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Resumo do item                  | <i>O estado de Minas Gerais nasceu graças à atividade mineradora (77); formação tardia em comparação a outras capitanias; primeiros habitantes vieram com as bandeiras; localização geograficamente isolada determinando um desenvolvimento social diferenciado (78); primeiras vilas (instaladas em regiões de maior concentração mineral - p. 78): Vila Rica (Ouro Preto), Vila do Carmo (Mariana), Vila Real (Sabará); Vila Nova da Rainha (Caeté); São João Del Rei, Pitangui, Serro do Frio (Serro), Diamantina e outras (78); problema de planejamento urbano das cidades históricas mineiras - O estado de Minas brotou nos morros (78) - como ponto para discussão destaca-se a imagem panorâmica da cidade de Diamantina./ "Mas qual teria sido a primeira região mineira habitada em função das atividades dos bandeirantes? Quem teria sido o fundador do primeiro povoado em Minas? (79) - aponta para a discussão entre os nomes de Fernão Dias e a fixação do povoado de Ibituruna (1674) e Matias Cardoso de Almeida, fundador do arraial de Belo Valo (1672)</i> |
| Iconografias utilizadas no item | p.78 - fotografia panorâmica de Diamantina ocupando a parte inferior da página/ p. 79 - <i>Fernão Dias</i> (quadro de Victor Manuel)   |
| Atividades sugeridas            | 1) <i>Qual a atividade econômica determinou a formação do estado de Minas Gerais? /2) O que determinou a formação diferenciada do povo mineiro? (79)/ 3) citar três cidades com grande concentração mineral/ 4) sobre o porquê dos passeios estreitos nas cidades históricas mineiras/ 5) cidades que concorrem pelo título de primeiro povoado mineiro.</i>   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>A formação da primeira cidade mineira (79-80)</b>   |
| Resumo do item                  | <i>"Com a descoberta do ouro no Ribeirão do Carmo. Região que no futuro abrigaria a cidade de Mariana, em 1698, iniciou-se o processo de ocupação mais sólida da região conhecida como "Minas Gerais". " (79); proibição da comunicação da região produtora de ouro com as demais capitanias; <b>contrabando</b> (destaque no texto); desenvolvimento do Rio de Janeiro enquanto único porto de saída do ouro do Brasil (relação de determinismo conforme texto); denominação de "Minas de São Paulo", região que compreenda Cataguases, Caeté e Rio das Velhas.</i>   |
| Iconografias utilizadas no item | sem iconografia  |
| Atividades sugeridas            | <i>Box Interpretando o texto p. 80 - 1) Qual acontecimento determinou o início da ocupação da região conhecida como Minas Gerais? 2) o porquê do controle português sobre entrada e saída da região/ 3)porto responsável pela saída do ouro/ 4) denominação inicial da região/ 5)regiões que compunham "Minas de São Paulo"</i>  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>A Guerra dos Emboabas e a formação da Capitania de Minas Gerais (80-81)</b>   |
| Resumo do item                  | <i>"A Guerra dos Emboabas, ocorrida entre os anos de 1707 e 1709 na região mineradora correspondente ao atual estado de Minas Gerais, foi um movimento importante para a criação da capitania mineira. (80); descoberta do ouro pelos "paulistas que moravam na capitania de São Vicente" (p.80); alastramento da notícia e vinda de <b>forasteiros</b> portugueses para a região (destaque texto) - "A vinda desses forasteiros desagradou os paulistas que queriam ter mais direitos ao ouro, já que estava nas terras em que viviam" (81); forasteiros denominados emboabas, nome originário da língua Tupi/Guarani; disputa pela região - controle/fiscalização portuguesa - carência de produtos de primeira necessidade --&gt; início do conflito; Capão da Traição/ "Como consequência dessa guerra, foi criada, em 1709, a Capitania de São Paulo e Minas do Ouro (...) (81); box Glossário: Contrabando, Forasteiros</i>  |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Iconografias utilizadas no item | sem iconografia  |
| Atividades sugeridas            | <i>Box Interpretando o texto</i> - p.81 1) local onde ocorreu a Guerra/ 2)Período da Guerra/ 3) significado e origem da palavra emboaba/ 4) Capão da Traição/ 5) Principal consequência da Guerra  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Nem só de ouro vive o homem mineiro: o Distrito Diamantino (82)</b>   |
| Resumo do item                  | Primeiras descobertas de diamantes na metade do século XVIII, Distrito Diamantino; controle ainda mais intenso por parte dos portugueses. / <i>"Ao contrário do Ciclo do ouro, que declinou no final do século XVIII, o Ciclo do diamante manteve sua exuberância por mais tempo. Ainda em 1831, ano em que o arraial passou a se chamar Vila Diamantina, a extração e o comércio de diamantes continuavam a ser importantes geradores de riquezas para a cidade, determinando a formação de uma sociedade muito rica na região.</i> (82)  |
| Iconografias utilizadas no item | p. 82 - <i>Modo de lavrar diamantes</i> (desenho aquarelado, século XVIII, anônimo)  |
| Atividades sugeridas            | sem atividades   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>A instalação das Casas de Fundição (82-83)</b>  |
| Resumo do item                  | 1720 - instalação das Casas de Fundição, com especial atenção para a identificação das barras conforme imagem que acompanha o texto.   |
| Iconografias utilizadas no item | p. 82 - Barras de ouro da Casa de Fundição de Vila Rica (fotografia)   |
| Atividades sugeridas            | sem atividades   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>A Revolta de Vila Rica em 1720 (83-84)</b>  |
| Resumo do item                  | Insatisfação de parte da população com a instalação das Casas de Fundição (Vila Rica, Sabará, São João Del Rei, Vila do Príncipe; <i>Felipe dos Santos, um tropeiro e minerador português, junto com seus companheiros revoltaram-se (...) (83);</i> contra os impostos e o controle exercido pelo governo; <i>"Felipe dos Santos pagou com a própria vida (...) (83)/</i> desenvolvimento das cidades mineiras (oficinas, comércios, classe média local) apesar das pressões português por imposto e no controle. Fundação de Vila Ribeirão do Carmo (Vila Rica) e Vila Real de Nossa Senhora da Conceição de Sabará, atuais Ouro Preto e Sabará. / <i>"Como você pode perceber, na imagem anterior, Ouro Preto, como centro produtor de ouro, conheceu um crescimento vigoroso, o que determinou seu desenvolvimento urbano. Observe como a igreja se impõe no cenário da cidade comprovando que a religiosidade sempre foi uma característica marcante da sociedade colonial mineira" (84).</i> |
| Iconografias utilizadas no item | p. 83 - <i>Julgamento de Felipe dos Santos</i> (quadro, Antônio Parreiras); Largo de Coimbra, Ouro Preto (Fotografia, 2010)  |










|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Atividades sugeridas            | <i>Box Interpretando o texto - p. 84 - 1) nome atual de Vila Rica/ 2) "A luta do povo contra a injustiça é legítima". Contra qual injustiça os colonos lutaram na Revolta de Vila Rica, em 1720?/ 3) objetivos das Casas de Fundação/ 4) "A Revolta de Vila Rica foi um movimento que objetivou a independência da capitania de Minas Gerais em relação aos portugueses? Justifique sua resposta.</i>   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Das serras mineiras ecoa o ideal de uma nação: a Inconfidência Mineira de 1789 (84-88)</b>   |
| Resumo do item                  | "A Inconfidência Mineira foi o principal movimento contrário à presença portuguesa na Colônia. Das serras mineiras brotou um movimento de <b>caráter separatista (...)</b> " (84). (destaque no texto); <i>Box</i> com trecho do texto <i>Seja o que Deus for</i> , de Lucindo Cruz; Influências: ideais de liberdade discutidos na Europa, independência das colônias inglesas na América do Norte - "isto é, a independência dos Estados Unidos da América, em 4 de julho de 1776" (85). "Foi desse sonho de liberdade que nasceu o projeto da Inconfidência Mineira idealizado por Tiradentes e seus companheiros" (85)./ Impostos, <b>Opressão</b> portuguesa (destaque no texto), ameaça da "derrama"; "A derrama era a cobrança forçada dos impostos atrasados dos colonos. Para recuperar esses impostos, os portugueses exigiam o pagamento principalmente por parte da parcela mais humilde da população colonial" (85)./ início do movimento que discutiu a separação da Colônia em relação à metrópole, composto principalmente por membros da "classe mais rica e letrada, como, por exemplo, os poetas e funcionários públicos Cláudio Manoel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e o padre Oliveira Rolim. Os inconfidentes defendiam, entre outras coisas, a proclamação da República, a fundação da capital em São João Del Rei, a fundação de universidades, o fim da cobrança abusiva de impostos e a expulsão dos portugueses da colônia. Uma das pessoas mais envolvidas foi o <b>Alferes Joaquim José da Silva Xavier - o Tiradentes -</b> , que se tornou o principal líder do movimento." (p.85); frase acima da imagem de Tiradentes: "Sonhar é importante, mas o sonho tem que ser acompanhado da prática; apresenta breve biografia de Tiradentes; <i>box Glossário</i> :Caráter Separatista; Opressão; Alferes/ "O fim do sonho de liberdade colonial se deu com a traição de Joaquim Silvério dos Reis, um dos inconfidentes que, por dever impostos, denunciou todo mundo em troca do perdão de suas dívidas com o governo português" (86); prisão dos envolvidos e penas, em sua maior parte brandas; à exceção de Tiradentes - talvez por seu o menos influente e o mais dedicado (texto livro p. 86); sonho estampado na bandeira; destaca que a questão da abolição não era central a todos - já que muitos dos participantes eram proprietários de escravos também./ <i>Box Qual seria o valor de uma delação frente ao sonho de liberdade?</i> destaca o caráter oportunista de Joaquim Silvério dos Reis, que mudou de lado conforme seus interesses./ Sobre a bandeira de Minas Gerais destaca ainda a relação do triângulo vermelho com a Santíssima Trindade - inclusão defendida por Tiradentes (conforme texto). |
| Iconografias utilizadas no item | p. 85 - Alferes Tiradentes (quadro, Washt Rodrigues) / p. 86 - Praça Tiradentes em Ouro Preto (Fotografia de 2005)/ p. 87 - Joaquim Silvério dos Reis (Gravura do século XIX); Bandeira de Minas gerais   |
| Atividades sugeridas            | <i>Box Interpretando o texto - p. 88 - 1) principal objetivo da Inconfidência/ 2) nome de Tiradentes/ 3) Derrama/ 4) motivo da traição de Joaquim Silvério dos Reis/ 5) A Inconfidência Mineira aconteceu na prática? Explique sua resposta.</i>  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Parte Final do Capítulo (88-93)</b>  |



|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Resumo do item                  | Atividades e Textos que abordam o tema da unidade. <i>Box Mergulhando a fundo na História - Quem descobriu o Brasil?</i> - trecho sobre a origem do preconceito e causa do <b>genocídio</b> indígena no Brasil, extraído do livro <i>Identidade Nacional em Debate</i> , de Chico Alencar; <i>Box Glossário: Genocídio/ Box História e Reflexão - Texto 1:</i> sobre a importância da utilização adequada dos recursos gerados pela cobrança de impostos/ <i>Texto 2:</i> problema da habitação em Minas Gerais (favelas), mesmo o estado sendo um dos que tem maior arrecadação no Brasil/ <i>Box Mergulhando a fundo na História - O mito do herói nacional:</i> mito e imaginário popular - trecho do texto de Paulo Miceli/ <i>Box Glossário: Plebiscito, Imaginário Popular./ Box você sabia? p. 93</i> - sobre a exploração de diamantes e o forte controle exercido pela Coroa Portuguesa na Demarcação Diamantina; Chica da Silva, como figura de destaque na região. (fonte: O Trabalho na Minas Colonial) - texto encerra o capítulo.  |
| Iconografias utilizadas no item | p. 90 - Favela em Belo Horizonte (fotografia 2005)/ p.91 - imagem da estátua de Tiradentes (sem referência)/ p. 93 - Casa de Chica da Silva (Fotografia, Diamantina, 2000)   |
| Atividades sugeridas            | <i>Box Interpretando o texto - p. 89</i> - origem do preconceito aos indígenas (pergunta antecedida de frase reflexiva)/ <i>Box Pesquisa - p. 89</i> - Pesquise sobre a vida de dois dos principais personagens da <i>Inconfidência Mineira de 1789: Cláudio Manoel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga</i> ; Pesquisa sobre as principais características de Minas Gerais; Pesquisa sobre o Hino de Minas Gerais/ <i>Box História e Reflexão - p. 90</i> - com auxílio do professor os alunos devem relacionar os dois textos às razões da <i>Inconfidência Mineira</i> ./ <i>Box Exercícios Propostos - p. 92:</i> 1) elaboração de frases - historicamente corretas - com palavras sugeridas na atividade/ 2) desenho da bandeira de Minas Gerais acrescida de um sentimento que tenha valor para o aluno/ 3) arte: desenho/colagem sobre os ideais dos inconfidentes; <i>Na sua cidade, ou perto dela de sua casa (sic!), existe uma estátua, ou uma obra de arte em homenagem a um acontecimento histórico? Peça para que seus pais levem você até lá, para conhecê-la. Depois pesquise informações sobre a obra e apresente a seus colegas.</i> |

## ANEXO 4.1

### Organização do texto didático – Livro Contos e Encantos Mineiros

| Descrição dos ícones  |   |
|---|---|
|  <p><b>Problematização</b></p> <p>Essa atividade permite ao aluno articular o conteúdo com a realidade, analisar e compreender o tempo histórico. As questões devem ser debatidas oralmente.</p> |  <p><b>Pesquisa</b></p> <p>Nessa atividade, o aluno fará interação com o conhecimento usando diferentes fontes, como: livros, revistas, jornais, internet, outros.</p>                                       |
|  <p><b>interpretando o TEXTO</b></p> <p>Questionamentos que permitem ao aluno sistematizar e compreender o conteúdo apresentado, podendo, também, incentivar novas pesquisas.</p>                |  <p><b>História e reflexão</b></p> <p>Os textos apresentados têm o objetivo de desenvolver, no aluno, o senso crítico, possibilitando análises de situações atuais.</p>                                      |
| <p>13</p>   |   |
| <p>No caso do livro <i>Contos e Encantos</i> o esclarecimento sobre os itens utilizados encontra-se no Manual do Professor.</p>   |  <p><b>Exercícios propostos</b></p> <p>O aluno terá a oportunidade de criar, experimentar, comprovar, levantar hipóteses sobre o conhecimento estudado em atividades diversificadas.</p>                     |
|   |  <p><b>A História hoje</b></p> <p>Apresenta textos atuais que permitem ao aluno articular acontecimentos, relacionar semelhanças e diferenças, permanências e mudanças na relação presente-passado.</p>     |
|   |  <p><b>Mergulhando a fundo na História</b></p> <p>O objetivo é apresentar informações e aprofundar o conteúdo apresentado, possibilitando que se estabeleçam comparações com o conteúdo sistematizado.</p> |

## ANEXO 5

### Tabela Minas Colonial MGH

| Minas Gerais - História                   |   |
|---|---|
| <b>Unidade II - As Minas do ouro</b>      |   |
| <b>Categorias analisadas</b>              | <b>Geral - Página dupla de abertura da unidade (38-39)</b>  |
| Resumo do item                            | Página dupla de apresentação do capítulo com imagens abaixo em segundo plano, sobrepostas por: Título da Unidade/ <i>Box Curiosidades</i> - sobre os sinos de São João Del Rei, que usados na <i>época do ouro</i> , ainda se encontram conservados, e as suas finalidades no período/ <i>Box</i> com pequeno texto que introduz a unidade - <i>"A descoberta de ouro em diversos locais da região que hoje conhecemos como Minas Gerais inaugurou um novo período na economia da colônia e contribuiu para o povoamento do interior do Brasil. Nesta unidade vamos estudar o trabalho nas minas e a vida dos trabalhadores na extração do ouro e de diamantes. Vamos conhecer a sociedade da época e os movimentos de oposição à Coroa portuguesa, que ajudaram a criar as bases para a independência do Brasil"</i> (39)- nesse sentido, o estudo desta etapa se justifica por sua importância PARA a História do Brasil. |
| Iconografias utilizadas no item           | p. 38 e 39 - Padre tocando sinos na torre da Igreja do Rosário na cidade de São João De Rei (legenda do texto; Fotografia em preto e branco, ocupa meia página, sem data - box curiosidade (ver acima); <i>Modo como se extrai o ouro no rio das Velhas e nas mais partes que há rios.</i> (Desenho de autor anônimo, 1790, ocupa meia página); Praça Tiradentes e Museu da Inconfidência na cidade de Ouro Preto (Fotografia, ocupa uma página inteira - legenda do livro)   |
| Atividades sugeridas                      | p. 39 - <i>Box Trabalho em grupo</i> - pesquisa sobre os trabalhadores das minas e sua importância para povoamento do território.   |
| <b>Capítulo 5 - O Ouro e os Diamantes</b> |   |
| <b>Categorias analisadas</b>              | <b>O Ouro e os Diamantes – Introdução (40)</b>  |
| Resumo do item                            | <i>"Quando e onde, exatamente, o ouro foi encontrado pela primeira vez nas terras de Minas Gerais é algo que as fontes históricas e os documentos de que se tem conhecimento ainda não foram capazes de esclarecer"</i> (40) 1690/1700 - rio das Velhas (Sabará) e região do Ribeirão do Carmo (Ouro Preto e Mariana); <i>nessa mesma época e nos anos seguintes:</i> rio das Mortes (São João Del Rei e Tiradentes) e rio Pará (Pitangui). Não cita sobre os diamantes.  |
| Iconografias utilizadas no item           | p. 40 - <i>O rio das Velhas em Sabará, ao lado da rodovia que liga a cidade a Belo Horizonte</i> (Fotografia, legenda do texto)   |
| Atividades sugeridas                      | sem atividades  |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Os paulistas e o ouro (41-43)</b>   |
| Resumo do item                  | " <i>Não há dúvida, porém, quanto aos descobridores do ouro: foram os paulistas os primeiros a encontrar o precioso metal no rios, córregos e encostas das serras mineiras</i> (41); <i>Grupos organizados de sertanistas</i> atravessaram a serra da Mantiqueira, em expedições à caça de índios e à procura de ouro e pedras preciosas./ " <i>A busca pelo ouro vinha de muito tempo. "Desde o início da colonização do território mineiro, no século XVI, os colonizadores portugueses já estavam atrás das tão desejadas minas de ouro e prata"</i> (42)/ <i>Bandeirantes paulistas</i> (denominação texto) se concentraram nessa busca (do ouro e pedras preciosas), utilizando-se da experiência acumulada pelas incursões no sertão e também dos indígenas (e de seus conhecimentos) que aprisionavam nas suas expedições./ " <i>O ouro fez nascer uma nova área de ocupação e exploração econômica no interior do território colonial (...)</i> " (42) - sobre o grande contingente populacional vindo para as Minas (habitantes de outras regiões do Brasil - texto - , portugueses, escravos - em sua maioria africanos )./ <i>Box</i> sobre Padre Antonil - breve biografia e obra. |
| Iconografias utilizadas no item | p. 41 - <i>Luta entre Botocudos no Rio Grande de Belmonte</i> (gravura em cobre de H. Müller e Maximilian Wied-Neuwied, 1819); <i>Botocudos</i> (litografia de aquarelada de John Moritz Rugendas); <i>Os Puri na sua floresta</i> (gravura em cobre de August Seyffer/G. Rist e Maximilian Wied-Neuwied, 1819)/p. 42 - <i>Entrada para as minas</i> (tela de Oscar Pereira da Silva).]  |
| Atividades sugeridas            | p. 41 - 1) <i>Os indígenas nas origens de Minas</i> (breve texto). Pesquisa - orientada pelo professor - sobre os índios que viviam no território mineiro no século XVII./ p. 42 - 2) <i>Os bandeirantes nas origens de Minas</i> . Pesquisa e elaboração de cartaz sobre os " <i>sete anos que o bandeirante Fernão Dias passou nos sertões mineiros</i> "/ p. 43 - 3) <i>Direto da Fonte</i> - trecho adaptado do texto de André João Antonil, <i>Cultura e Opulência do Brasil</i> , sobre a vinda das pessoas em busca do ouro. Os alunos devem fazer um comentário (em duas ou três linhas) sobre o texto.  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>A descoberta dos diamantes (43-44)</b>  |
| Resumo do item                  | 1729 - descoberta dos diamantes aumenta o interesse nas <i>terras mineiras</i> . Nascente do Jequitinhonha: Serro e Diamantina; mesmo processo desencadeado pelo ouro - atração de exploradores e exploração intensa (conforme livro).   |
| Iconografias utilizadas no item | p. 43 - Minas Gerais: mineração de ouro e diamantes no século XVIII (Mapa)/ p. 44 - <i>Vista atual da cidade do Serro, importante centro econômico e político da região dos diamantes no período colonial</i> (Fotografia - legenda do texto)  |
| Atividades sugeridas            | p. 44 - 4) <i>Passado e presente</i> . Relacionada ao mapa (p.43), ver em mapa atual quais cidades existem nas áreas destacadas pelo mapa sobre a mineração no século XVIII  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>A extração, o comércio e o contrabando (44-47)</b>  |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Resumo do item                  | Primeiro ouro encontrado - <i>Ouro de aluvião</i> ; técnica de extração - simples; chegada de novos exploradores; novos instrumentos e novas técnicas; intensificação da extração mineral; Lavras de ouro - veios nas encostas do morro; formas de exploração dos veios, com posterior inutilização do solo - " <i>O solo, revirado e esburacado, não prestava para mais nada</i> " (45)/ " <i>Durante boa parte do século XVIII, até 1740 mais ou menos, a extração não parou de crescer. Nesse período, Minas Gerais produziu grande quantidade de ouro, diamantes e outras pedras preciosas, tornando-se uma das regiões mais ricas da colônia</i> " (45) Riqueza das Minas foi para a metrópole: através do comércio e da cobrança de impostos; estratégias dos mineradores para <i>garantir mais lucros</i> ; contrabando - trilhas nas matas, santos do pau oco./ " <i>Quem ia para a região das minas ia para minerar (...)</i> " (47). Sobre o aumento da população e a necessidade do abastecimento de variados itens - o texto lista uma série deles. " <i>Quase tudo passou a ser fornecido por outras regiões. Uma situada dentro do próprio território mineiro (...). Outras localizadas fora de Minas (...)</i> " (47). E lista quais mercadorias vinham de quais regiões. (abaixo quadro <i>Rancho dos Tropeiros</i> ).   |
| Iconografias utilizadas no item | p. 44 - <i>Bateia de madeira</i> (Fotografia - consta legenda); <i>Almocrafe</i> (Fotografia - consta legenda)/ p. 45 - <i>Lavagem do ouro ao pé do morro do Itacolomy</i> (Litografia de Johann Moritz Rugendas, XIX); <i>Modo de minerar e retirar diamante</i> (desenho anônimo, século XVIII); p. 46 - <i>Moedas de Ouro</i> (diferentes valores); <i>Balança para ouro do século XVIII</i> ; <i>Barras de Ouro</i> (Serro Frio, 1810); <i>Santo do Pau Oco</i> (imagem de Francisco Vieira Servas, em vista frontal e vista de costas/ p. 47 - <i>Rancho de Tropeiros</i> (quadro de Charles Landseer, 1827)  |
| Atividades sugeridas            | p. 45 - 5) <i>Jogo rápido</i> - sobre a preocupação com a conservação do solo dos trabalhadores na atualidade, em comparação ao passado./ p. 47 - 6) <i>Sobre a economia mineira</i> . Exercício para que o aluno identifique afirmações certas/erradas sobre o tema.  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>A Estrada Real (48-50)</b>  |
| Resumo do item                  | Inicia com texto ficção (recurso utilizado no decorrer do livro), conversa entre Ari e seu avô.. Ari está fazendo uma atividade com o mapa de Minas Gerais, sobre a Estrada Real, quando o seu avô se aproxima e procura saber do que se trata. Ari então conta que na aula de História aprendeu sobre a Estrada Real, explicando para o avô que " <i>antigamente esse era o caminho por onde as pessoas entravam e saíam de Minas, levando ouro e trazendo coisas de comer e de trabalhar</i> "./ Sobre o Caminho Novo e o Caminho antigo: caminhos que se estabeleceram em função do comércio entre as regiões mineiras e aquelas que a abasteciam/escoavam a produção de ouro. " <i>Esse comércio que desde cedo se estabeleceu entre as regiões mineiras de exploração do ouro e dos diamantes e as vilas e cidades do litoral foi também criando os caminhos que ligavam os povoados e as vilas que iam se formando e por onde circulavam pessoas e mercadorias.</i> " (49) Os dois caminhos formaram a Estrada Real; ressalta que não eram os únicos caminhos que ligavam a Minas Gerais, mas eram os mais usados./ Box com trecho do samba-enredo "Mangueira redescobre a Estrada Real...", junto com imagem do desfile: (...) <i>Um brilho seduziu o meu olhar/ me fez encontrar a estrada do sonho, "Real" desejo de poder e ambição ./As trilhas, bordadas em ouro,/ Levaram tesouros a caminho do mar. (...)/ Ó Minas,/ És um berço de cultura, és raiz,/Que brilha forte em verde e rosa,/ Herança e patrimônio de um país."</i> |
| Iconografias utilizadas no item | p. 48 - Ilustração de Ari e seu avô/ p. 49 - Marco simbólico da Estrada Real inaugurado em 2003, em Santa Cruz de Minas, cidade vizinha a São João del-Rei (Fotografia - legenda do texto); <i>Minas Gerais - Estrada Real</i> (Mapa com os caminhos Antigo, Novo e confluência dos dois caminhos)/p. 50 - Desfile da Estação Primeira de Mangueira em 2004, que homenageou personagens históricos de Minas Gerais, tendo por tema a Estrada Real (Fotografia)   |

|  |   |
|--|---|
| Atividades sugeridas                             | p. 49 - 7) <i>Passado e presente</i> . Comparar o Mapa da Estrada Real com um mapa atual e localizar as cidades que hoje também fazem parte daquelas rotas.   |
| <b>Categorias analisadas</b>                     | <b>Gente e Coisas de Minas - os mineiros à mesa no tempo do ouro (51)</b>   |
| Resumo do item                                   | Texto de encerramento do capítulo, uma página. Baseado no artigo " <i>À mesa com uma família "mineira" do século XVIII</i> ", de José Newton Coelho Meneses. Destaca a fartura na mesa da família mineira - <i>pelo menos das que tinham posses</i> - e as semelhanças com os costumes atuais. Reflexões feita a partir de um levantamento feito por uma viúva de Diamantina em 1793, cujo um dos itens era "despesas com mantimentos".             |
| Iconografias utilizadas no item                  | p. 51 - <i>Figuras populares do Rio de Janeiro</i> (aquarela de Joaquim Cândido Guillobel); <i>Negros sortant d'une</i> (Negros saindo de um matadouro para levar aos açougues carne de porco, Jean-Baptiste Debret, 1827); <i>Negras vendedoras</i> (aquarela colorida, Carlos Julião, 1776).  |
| Atividades sugeridas                             | sem atividades relacionadas ao texto.   |
| <b>Capítulo 6 - Riqueza e pobreza nas Gerais</b> |   |
| <b>Categorias analisadas</b>                     | <b>Introdução ao Capítulo (52)</b>  |
| Resumo do item                                   | Um parágrafo antes do primeiro item: " <i>A ocupação colonial do território mineiro, como já vimos, começou com os acampamentos, ou "pousos", dos sertanistas paulistas que conduziam suas bandeiras através dos sertões à procura do ouro. Descoberto o precioso metal, levam e mais levam de mineradores adentraram os sertões mineiros partindo de São Paulo, do Rio de Janeiro, da Bahia, de Pernambuco, muitos vindos de Portugal.</i> " (52). |
| Iconografias utilizadas no item                  | sem iconografias  |
| Atividades sugeridas                             | sem atividades  |
| <b>Categorias analisadas</b>                     | <b>Dos arraiais às vilas (52-53)</b>  |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Resumo do item                  | Estabelecimento de pousos no decorrer da rotas que levavam às minas, que além de abrigarem os viajantes, também passaram a fornecer algumas mercadorias para a região mineradora. Alguns se desenvolveram, passando de arraiais a vilas./ Diferenças entre arraiais e vilas/ Primeiras vila mineiras: Ribeirão do Carmo, Vila Rica do Ouro Preto, Vila Real do Sabará (Mariana, Sabará e Ouro Preto - todas fundadas em 1711 - conforme o livro) e Vila de São João del-Rei, Vila de Pitangui, Vila de São José del-Rei (São João del-Rei, Pitangui e Tiradentes). <i>"Todas essas vilas originaram-se na região de exploração do ouro"</i> (53)/ Região dos diamantes: arraial do Serro Frio - Vila do Príncipe do Serro Frio (Serro), Milho Verde e Tijuco, <i>elevado à Vila em 1831</i> (Diamantina)/ Região do gado: <i>"Já na região do gado, ao longo do rio São Francisco, os primeiros arraiais de criadores começaram a se formar por volta de 1730, como Paracatu e São Romão, por exemplo. Mas estes só foram oficialmente elevados a vilas bem mais tarde. (53)/</i> Crescimento da população mineira; ocupações por quase todo o atual território mineiro já no fim do século XVIII - diferentes ocupações por regiões (de mineração ou do gado). |
| Iconografias utilizadas no item | p. 52 - <i>Praça Gomes Freire, no centro histórico de Mariana, a primeira cidade planejada de Minas Gerais, com ruas largas e praças quadradas</i> (Fotografia, 2009)   |
| Atividades sugeridas            | p. 53 - 1) <i>Pousos e arraiais na história mineira</i> . Texto sobre Pouso Alegre. Pesquisar uma cidade que também tenha recebido o nome de "Pouso" ou "Arraial"; 2) <i>Campo e cidade, vida urbana e vida rural</i> . Os alunos deverão fazer desenhos que representa a vida urbana e a vida rural. Sugere-se exposição e votação para eleição <i>dos dois melhores</i> .   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Riqueza e Pobreza (53-54)</b>  |
| Resumo do item                  | Crescimento da região em decorrência da exploração mineral e da criação de gado. Fama da região como local onde <i>"se podia enriquecer da noite pro dia"</i> (53)/ <i>"A riqueza era grande, mas não era fácil explorá-la"</i> (54); Diferença nas condições de exploração dos mineradores; <i>"Nas vilas e nos sertões mineiros riqueza e pobreza mantiveram-se sempre lado a lado"</i> (54); aborda a convivência entre pessoas de diferentes classes sociais (depois apresenta as imagens também lado a lado); Utiliza tanto o termo <i>africanos escravizados</i> quanto <i>escravos de origem africana</i> , e destaca que também nas Minas Gerais, esses eram <i>"os pés e as mãos" dos senhores</i> (54); <i>"Era na multidão de escravos de origem africana que a pobreza mais se manifestava, pois estes formavam a maioria da população. Mas havia outros grupos, situados entre os mais ricos e os mais pobres da população mineira. Eram os pequenos garimpeiros, artesãos, roceiros e comerciantes livres, além dos alforriados, ou seja, os escravos que haviam conseguido comprar sua liberdade. Havia, por exemplo, um bom número de alforriados em boas condições econômicas."</i> (54)   |
| Iconografias utilizadas no item | p. 54 - <i>Aquarela e desenho a lápis, de Thomas Ender (1793-1875). Na imagem da esquerda, mineiros de uma posição social acima da dos tropeiros da imagem da direita (...)</i> (Legenda comum às duas imagens continua, abordando o uso de sapatos como diferenciação social no período colonial.  |
| Atividades sugeridas            | p. 54 - 3) <i>Riqueza e Pobreza</i> . <i>Observe o dia a dia do bairro ou da cidade onde você mora e escreva no caderno dois exemplos que mostrem de que forma a riqueza e a pobreza, como no passado, coexistem na nossa vida social presente.</i>   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Viver em Minas (55-57)</b>   |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Resumo do item                  | <i>"Como era a vida nas Minas Gerais nessa época de fatura de ouro e de diamantes? Não muito diferente da vida nas outras regiões brasileiras" (55) - referindo-se à língua portuguesa e à forma de comércio com a metrópole. Mas no próximo parágrafo, lemos: "Por outro lado, houve diferenças importantes. Em Minas Gerais, em vez da atividade agrícola, foi a atividade mineradora que predominou. E junto com ela a vida urbana, ao contrário do que ocorreu nas demais regiões, nas quais prevaleceu, em geral, a vida rural" (55). Destaca que as atividades próprias da cidade (...) quase sempre cabiam aos africanos escravizados (55), referindo-se às imagens./ "Na vida social mineira, sobretudo nos centros urbanos, duas coisas chamam atenção : a intensa miscigenação e a forte presença das mulheres" (56) - miscigenação em decorrência da vinda de muitos colonos solteiros e/ou desacompanhados. "E a cor morena até hoje predomina na população mineira" (56) Destaca ainda que, devido à constante ausência de seus maridos em decorrência das atividades do garimpo, muitas mulheres mineiras assumiram a chefia da casa e mesmo dos negócios - o que se diferenciava dos costumes da época. Cita o exemplo de Chica da Silva. / Texto ficção: relacionado em parte à atividade 5 - Ari chega em casa pedindo ajuda ao avô para escrever o texto sobre Chica da Silva e ainda para conversar sobre as mulheres que trabalham fora de casa. Alega ter vergonha de abordar o assunto com a mãe porque, como dizem seus colegas da escola, ela só trabalha fora porque se separou de seu pai. O avô no entanto corrige o menino, contando que a mãe já trabalhava fora antes, para ajudar em casa e para não depender do pai de Ari, assim como muitas mulheres atualmente fazem. Encerra reforçando que não foi a mãe que se separou do pai, mas que ambos chegaram a um acordo e se separaram.</i> |
| Iconografias utilizadas no item | p. 55 - <i>Ofício de negros - sapateiro</i> (quadro de autoria desconhecida, 1829); <i>Lavadeiras</i> (quadro Eduard Hildebrant)/ p. 56 - <i>Interior da casa que pertenceu à Chica da Silva</i> (Fotografia, Diamantina)/ p. 57 - Ilustração texto ficção - Ari chegando em casa.  |
| Atividades sugeridas            | p.55 - 4) atividades próprias ao meio rural e ao meio urbano - alunos devem identificar a partir de relação apresentada./ p. 56 - 5) <i>História e vida</i> . Apresenta box com texto adaptado do livro <i>Chica e João</i> , a partir do qual o aluno deve citar <i>duas atitudes de Chica da Silva que revelam que ela passou a fazer parte do grupo social de poder e de prestígio na sociedade do Tijuco</i> .  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Os ofícios e as artes (58-59)</b>  |
| Resumo do item                  | <i>"O desenvolvimento da vida urbana em Minas foi empurrado pela riqueza do ouro e dos diamantes." (58); estímulo as demais atividades desenvolvidas - ofícios, serviços de <b>cantaria e talha</b> (destaque no texto, mas cita muitos outros). Desenvolvidos por homens - em sua maioria - mais também mulheres./ Grupos de mestres - no início portugueses em sua maioria - e aprendizes - escravos ou libertos "que aprenderam esses ofícios com o conhecimento e a criatividade trazidos ou herdados de suas origens africanas. (58) Destaque para o campo da arte, onde os aprendizes africanos também se sobressaíram: José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita, Manuel a Costa Ataíde, Antônio Francisco de Lisboa (considerado pelo livro <i>o mais famoso, artista de muitos talentos</i>)/ Religião católica como <i>grande fonte de inspiração</i> (59) dos artistas mineiros; <b>Irmândades</b> (destaque texto) e a construção de igrejas - "Essas capelas e igrejas de estilo <b>barroco</b> são um tesouro do patrimônio artístico e cultural mineiro e brasileiro" (59). Influência também africana na cultura mineira - mas ao lado da predominância da religião católica (conforme o texto). Exemplo: Festa de Reis.</i>  |
| Iconografias utilizadas no item | p. 58 - Cadeira de madeira, século XVIII (foto); Mesa de pernas de lira de madeira, século XVIII (foto);/ p. 59 - <i>Pintura em barroco português no teto da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto. Obra de Manuel da Costa Ataíde</i> (Foto); <i>Fachada da Igreja de Nossa Senhora do Carmo, em Ouro Preto</i> (Foto); <i>Folia de Reis em Jaboticatubas, ao norte de Belo Horizonte, 2000</i> (Foto).  |



|   |  |
|---|--|
| Atividades sugeridas                      | p. 58 - 6) <i>Tema para uma pesquisa interessante</i> - pesquisar se no lugar que você mora ainda existem ofícios, e em casa afirmativo entrevistar o artesão/artesã.  |
| <b>Categorias analisadas</b>              | <b>Gente e Coisas de Minas - Mestre de muitos ofícios (60)</b>   |
| Resumo do item                            | Texto de encerramento do capítulo, uma página. <i>Mestre de muitos ofícios</i> - sobre Antônio Francisco de Lisboa, Aleijadinho. Inicia falando da obra dos doze <b>Profetas</b> (destaque texto) na Igreja Bom Jesus do Matosinhos, Congonhas, e segue destacando outros trabalho do artista. Breve biografia, citando também a doença que o acometeu. " <i>Deixou uma obra que hoje não pertence mais apenas à cultura mineira, mas faz parte do patrimônio artístico e brasileiro</i> " (60)  |
| Iconografias utilizadas no item           | p. 60 - Antônio Francisco de Lisboa (Desenho feito por Belmonte); Igreja Bom Jesus do Matosinhos (Foto, Congonhas); Planto do Adro da mesma Igreja.  |
| Atividades sugeridas                      | sem atividades   |
| <b>Capítulo 7 - Uma capitania rebelde</b> |  |
| <b>Categorias analisadas</b>              | <b>Introdução ao Capítulo - Texto Ficção (61)</b>  |
| Resumo do item                            | O avô de Ari está procurando seu doce predileto na cozinha, e o neto vem conversar com ele. Ari pergunta ao avô se é verdade que o mineiro é desconfiado, dizendo que a professora na escola comentou que " <i>em outros lugares do Brasil as pessoas costumam dizer que os mineiros são meio calados e gostam mais de ouvir do que de falar</i> " (61). O avô pensa na sua trajetória e diz ao neto que realmente parece ser assim, ao que ele pergunta por que? O avô responde: " <i>Uai! Isso eu não sei, Ari. Vai ver é um jeito que vem com a gente desde lá de trás, quando Minas começou. Quem sabe você não descobre isso na escola, com a professora ou com seus colegas?</i> " (61)  |
| Iconografias utilizadas no item           | p. 61 - ilustração de Ari e seu avô na cozinha, mexendo com potes da dispensa.   |
| Atividades sugeridas                      | sem atividades   |
| <b>Categorias analisadas</b>              | <b>Terra difícil de governar (62)</b>  |
| Resumo do item                            | " <i>Os documentos que registram as impressões dos primeiros povoadores e das primeiras autoridades coloniais sobre o território mineiro falam de Minas como uma terra "áspera" e cheia de "gente turbulenta"</i> " (62)Conforme o texto o "áspero" se refere às questões geográficas e às condições de vida - " <i>Além dos obstáculos naturais, havia dificuldades criadas pelas próprias condições de vida no novo território colonial: a violenta disputa pelas melhores terras e pelos melhores locais de mineração; a fome causada pela escassez de alimentos; os preços elevados das mercadorias que vinham de longe; a pobreza de grande parte da população; os impostos, cada vez mais pesados, cobrados pela Coroa portuguesa.</i> " (62); região de muitos conflitos: entre paulistas e forasteiros; entre os mineradores e a fiscalização; fugas e revoltas de escravos; por isso as autoridades portuguesas consideravam as Minas " <i>uma capitania difícil de governar</i> " (62) |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Iconografias utilizadas no item | p.62 - <i>Hospício da Mãe dos Homens</i> (litografia de von Couven)  |
| Atividades sugeridas            | p. 62 - 1) <i>Gente turbulenta</i> - escrever duas condições de vida na capitania mineira que poderiam <i>provocar o comportamento social condenado pelas autoridades portuguesas</i> .  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Paulistas e emboabas (63)</b>   |
| Resumo do item                  | <i>"Como descobridores das minas de ouro, os paulistas julgavam-se seus dono" (63); paulistas exigiam direitos sobre as terras; apelido de emboabas aos forasteiros; "O palco estava armado para a explosão de vários conflitos que não tardaram a acontecer" (64) Cita algumas fases do conflito: 1707, na região do Rio das Mortes; 1708, Caeté e Sabará, região do rio das Velhas; 1710, intervenção das autoridades portuguesas, que através de um acordo com os chefes dos emboabas, puderam fim às lutas e massacres (63). "Portugal não tinha interesse em deixar nem a paulistas nem a emboabas o controle de uma região que prometia vir a ser uma das mais importantes da colônia. Ao contrário, tinha todo interesse em estabelecer na região um governo com as mesmas regras e autoridades instituídas pela metrópole no restante da colônia. Com isso Portugal poderia garantir que as atividades de mineração e comércio se normalizassem. Poderia também reprimir o contrabando e arrecadar impostos." (63).</i>  |
| Iconografias utilizadas no item | p. 63 - <i>Provedor de Minas</i> (quadro de Joaquim da Rocha Ferreira, 1700)   |
| Atividades sugeridas            | p. 63 - 2) <i>Direto da Fonte</i> . Trecho da carta de um funcionário real sobre a situação do <i>negócio das Minas</i> no início do XVIII. Sugere discussão do texto e após ela escrever qual o <i>"interesse" do rei ao qual se refere o autor da carta</i> .  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Contra os impostos (64-65)</b>  |
| Resumo do item                  | Crescimento da exploração mineral - crescimento dos impostos cobrados pelo governo português. <i>"Quase tudo era tributado. Os mineiros pagavam impostos sobre as mercadorias que traziam de fora para o consumo, sobre os escravos que compravam para o trabalho nas lavras, sobre o uso das estradas, rios e pontes pelas tropas e animais, e ainda pagavam impostos pelo ouro extraído - a quinta parte do que cada um conseguia obter."</i> Piora da situação com a criação das Casas de Fundição, em 1719, quando passou a ser obrigatório que todo ouro extraído fosse fundido. Com relação à extração de diamantes, para maior controle foi criado em 1734 o Distrito Diamantino, sobre o qual novas regras e maior controle se impôs. Reação dos mineiros: primeiro de defesa - <i>"tornaram-se mais cautelosos, mais reservados e desconfiados" (65); segundo de revolta: intensificação o contrabando - de ouro, diamante e até de gado; aumento dos assaltos nos caminhos oficiais; população contra determinações do governo. "Entre 1715 e 1740, em Sabará, Caeté, Pitangui, Vila Rica e região do São Francisco ocorreram várias amotinacões de mineradores e de fazendeiros contra as duras regras de fiscalização e contra o alto valor do impostos". (65) Em seguida encerra o item com a imagem do Julgamento de Felipe dos Santos. Mas não problematiza, nem discute a relação da imagem com o texto. E nem menciona o evento A Revolta de Vila Rica.</i> |
| Iconografias utilizadas no item | p. 64 - <i>Instrumentos utilizados para extração, fundição, aferição e transporte do ouro</i> (Foto); <i>Prensa em bronze, utilizada para cunhar moedas e barras</i> (1670)/ p. 65 - <i>O julgamento de Felipe dos Santos</i> (Antônio Parreiras)  |

|   |   |
|---|---|
| Atividades sugeridas                    | p. 65 - 3) <i>História e vida. Vamos discutir na classe o famoso dito popular "mineiro é desconfiado". Será mesmo? O que diz a nossa história a esse respeito?</i>  |
| <b>Categorias analisadas</b>            | <b>Os quilombos (66)</b>  |
| Resumo do item                          | <i>"Não eram só os donos de lavras e fazendas que formavam a "gente turbulenta" das Minas Gerais a que se referiam as autoridades. Dela também faziam parte escravos e libertos que logo começaram a fugir dos arraiais e das vilas e a formar seus próprios aldeamentos, os <b>quilombos</b>" (66) Destaca que havia quilombos em todos o Brasil e que em Minas Gerais foram bastante numerosos (cerca de 160, século XVIII). Dois fatores: grande número de escravos de origem africana na região e as condições de vida e trabalho a que estavam submetidos: "<i>trabalho penoso de muitas horas por dia, fome, pobreza e miséria, alguns castigos cruéis e humilhantes</i>" (66). Quilombo como ameaça para os moradores de vilas/arraiais; casos em que se estabeleciam relações e convivência entre a comunidade quilombola e as pessoas de vilarejos próximos. Para as autoridades e proprietários os quilombos reuniam <i>fugitivos, ladrões e criminosos</i> (66), portanto deveriam ser combatidos. <b>Capitães do Mato</b> (destaque) chefes das tropas de combate aos quilombos. "<i>Embora opondo forte resistência aos ataques, muitos desses quilombos acabaram sendo destruídos e desapareceram. Mas esses grupos formados por pessoas que buscavam a liberdade vão sempre nos fazer lembrar que em Minas Gerais, na época do ouro, não se lutou apenas contra o peso dos impostos. Também se lutou contra o peso da escravidão.</i> (66)</i> |
| Iconografias utilizadas no item         | p. 66 - <i>Capitão do Mato</i> (Litografia de Johan Moritz Rugendas)  |
| Atividades sugeridas                    | p.66 - 4) <i>A liberdade merece uma boa imagem</i> - sugere que os alunos desenhem um escravo lutando pela sua liberdade.   |
| <b>Categorias analisadas</b>            | <b>Gente e Coisas de Minas - Isidoro, um escravo rebelde (67)</b>   |
| Resumo do item                          | Texto conta a história do escravo Isidoro, trabalhador das minas de diamante do Distrito Diamantino, que após contrabandear as pedras foi condenado a duros trabalhos a serviço do governo. Tendo fugido, continuou a trabalhar na extração de diamantes, até que foi novamente preso e torturado na vila, para que confessasse a quem vendia os diamantes. Morreu sem confessar. Conforme o texto, a história do Mártir Isidoro (...) <i>mostra que a rebeldia dos mineiros contra a opressão colonial não foi só dos ricos e instruídos, mas também da gente simples, inclusive escravos. E hoje essa mesma gente simples ainda luta por seus direitos.</i> (67). referência a luta por reconhecimento das comunidades quilombolas em Minas Gerais.   |
| Iconografias utilizadas no item         | p.67 - <i>Fuga de Escravos</i> (pintura de François-Auguste Biard, 1859)  |
| Atividades sugeridas                    | sem atividades  |
| <b>Da inconfidência à independência</b> |   |
| <b>Categorias analisadas</b>            | <b>Geral - Introdução ao capítulo (68)</b>  |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Resumo do item                  | Texto Ficção - Ari conta ao avô que receberá alguns amigos em casa n aparte da tarde, mas o que irão fazer é " <i>segredo</i> ". Quando estão reunido, o avô presta atenção na conversa e " <i>Aos poucos , ao ouvir palavras como "Tiradentes", "Ouro Preto" e "21 de abril", sua curiosidade foi crescendo (...)</i> " (68) Então ao avô descobre que o "segredo" era um trabalho sobre Tiradentes, e que o neto queria lhe fazer uma surpresa com o cartaz que estavam elaborando. O avô então conta que talvez possa ajudar, pois já havia assistido uma comemoração do dia de Tiradentes em uma de suas viagens (ele era caminhoneiro). " <i>O senhor Rosa contou aos meninos que viu e ouviu naquela manhã em Ouro Preto. O povo nas ruas, o desfile nas escolas, as bandas marciais, o palanque das autoridades armado na praça embandeirada em frente ao Museu da Inconfidência. No meio da feste alegre e colorida, muitos rajões e discursos em homenagem ao "mártir da Independência do Brasil".</i> " (69) |
| Iconografias utilizadas no item | p. 68 - Ilustração de Ari, tendo ao fundo em destaque a bandeira de Minas Gerais, com os contornos do Museu da Inconfidência em escala de cinza ao fundo.  |
| Atividades sugeridas            | sem atividades   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Tempos difíceis (69-70)</b>   |
| Resumo do item                  | " <i>Com a riqueza do ouro e dos diamantes brotando abundantemente da terra, Minas Gerais tinha se tornado uma das mais importantes regiões da colônia. Talvez até a mais importante (...)</i> " (69). No entanto, de 1750 em diante a exploração mineral entrou em declínio/ apresenta tabela com os dados sobre a quantidade de ouro extraída entre 1735 e 1799 (5 em 5 anos); dificuldades para pagar os impostos - aumento das dívida da população com o governo da capitania; " <i>Para piorar as coisas, em 1750 as autoridades portuguesas estabeleceram a "derrama": a cobrança forçada dos impostos atrasado. A dívida teria de ser repartida entre toda a população da capitania e paga de uma só vez, na data anunciada para a derrama. As dificuldades aumentaram muito para os mineiros. Além do peso dos impostos tinham que viver agora com o fantasma da derrama</i> " (69).   |
| Iconografias utilizadas no item | p. 69 - Ilustração que retrata parte dos continentes americano, europeu e africano. No primeiro tem a figura de um minerador com olhar de "poucos amigos" voltado para um "Português", situado no outro lado da figura (nos continentes africano e europeu). Esse Português tem ao seu lado um baú cheio de moedas de ouro, e também uma mesa com papel e pena, expressão de "poucos amigos" também. No oceano entre os dois continentes há duas caravelas e, abaixo, uma "planta". (Ilustração de André Rocco, arquivo da editora)  |
| Atividades sugeridas            | p.70 - 1) <i>Jogo Rápido</i> . Frases sobre a Derrama devem ser classificadas como Certa ou Errada.  |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>A Inconfidência (70-72)</b>   |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| Resumo do item                  | Derrama: aumento do medo e da revolta - <i>"Na verdade, ela reacendeu a chama da velha tradição de rebeldia que marcou a vida na capitania desde seu início". "E foi justamente tentando aproveitar esse clima de medo e de revolta da população diante da derrama que um grupo de pessoas de várias localidades e diferentes condições sociais começou, em 1788, a organizar em Vila Rica um movimento de conspiração, ou Inconfidência, como foi chamado, contra o governo". (70) "Os conspiradores, ou inconfidentes, eram donos de minas e fazendas, comerciantes, militares, padres, advogados e escritores. A maioria deles era de Vila Rica (hoje Ouro Preto), São João del-Rei, São José (hoje Tiradentes), Serro Frio e Tijuco (hoje Diamantina) (70); Box Alguns dos Principais Inconfidentes - nome, profissão e em alguns casos de onde provinham: Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manuel da Costa, José Álvares Maciel, Padre Toledo, Padre Rolim, Alvarenga Peixoto, Francisco de Paula Freire, Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes; Os inconfidentes confiavam no apoio da população após o anúncio da derrama, e para tanto se prepararam com armas e juntando mais pessoas, para que conseguissem tirar as autoridades do poder. "O que os inconfidentes queriam era mais do que acabar com a derrama. Pretendiam criar um governo independente em Minas Gerais e desenvolver a capitania com a implantação de novas atividades econômicas e com liberdade" (71). A expectativa era que outras capitanias seguissem o exemplo, repetindo no Brasil o modelo de país independente dos Estados Unidos (conforme livro). "Eram boas as idéias e grandes as esperanças. Mas o plano deu errado." (72). A derrama foi suspensa porque o governador tomou conhecimento dos planos por um traidor, Joaquim Silvério dos Reis. Passado um tempo mandou prender todos os conspiradores. (...) o único condenado à morte e executado foi Tiradentes. Aquele que ficou sendo conhecido como "mártir da Inconfidência" foi enforcado no largo da Lampadosa no dia 21 de abril. (Leia o texto da página 75). Na tentativa de tornar Minas e o Brasil independentes, a Inconfidência Mineira resultou num grande fracasso. (72)</i> |
| Iconografias utilizadas no item | p.70 - <i>Vista de Vila Rica</i> (quadro de Arnaud Julien Pallière, 1820)/ p.71 - <i>O alferes Joaquim José da Silva Xavier</i> (José Watsh Rodrigues); <i>Bandeira do Estado de Minas Gerais</i>  |
| Atividades sugeridas            | p. 70 - 2) <i>Hora de consultar o dicionário</i> . Buscar significado das palavras "conspiração" e "inconfidência" e depois discutir a relação com o tema. / p.71) Discutir em grupos o significado da bandeira de Minas Gerais "Liberdade ainda que tarde".   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>A Independência (72-73)</b>   |
| Resumo do item                  | <i>"Grande fracasso? Talvez não, se olharmos as coisas de outro ângulo." - ou em outra escala. Relação da Inconfidência com a Independência ocorrida 30 anos depois da primeira - "Não é muito tempo se considerarmos que aquilo que realmente importa é a conquista da liberdade e não quanto ela demora". Destaca que a Inconfidência não foi um movimento isolado, e que as dificuldades sentidas em Minas eram decorrentes do domínio português, vivenciado também por outras regiões brasileiras. "A semente lançada pelos mineiros germinou. Na Bahia, em Pernambuco, no Rio de Janeiro e em diversas outras localidades do país o descontentamento da população aumentava. Houve manifestações e algumas revoltas importantes. O Brasil estava maduro para cortar os laços da dominação portuguesa. Estava pronto para se libertar do domínio colonial. Problematisa que a Independência não mudou tudo, como a questão da escravidão, mas destaca que foi um importante passo. "Mudança que teve contribuição valiosa dos inconfidentes mineiros" (73)</i>   |
| Iconografias utilizadas no item | p.72 - <i>Museu da Inconfidência, antiga Casa de Câmara e Cadeia de Vila Rica construída em 1784, na praça Tiradentes, em Ouro Preto</i> (Fotografia).   |
| Atividades sugeridas            | p.73 - 4) <i>Abrindo o foco</i> . Pesquisa sobre as revoltas ocorridas na Bahia (1798) e em Pernambuco (1817), com montagem e apresentação de painéis na turma.  |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Tiradentes, herói nacional (73-74)</b>  |
| Resumo do item                  | 21 de abril, feriado nacional -"Dia de Tiradentes" - <i>"Todos os anos, os brasileiros relembram nesta data a morte do alferes mineiro Joaquim José da Silva Xavier, conhecido como Tiradentes, e homenageiam sua corajosa dedicação à causa da independência"</i> (73). Breve biografia, destacando a origem humilde de Tiradentes, diferindo dos demais inconfidentes. <i>"Como foi, então, que se tornou um herói nacional?"</i> Destaca dois aspectos: papel de destaque no movimento, como divulgador das idéias e também no estabelecimento de contatos <i>"ao longo do Caminho Novo"</i> ; e por ter reafirmado suas convicções durante o processo de julgamento - para diminuir a culpa dos demais e reafirmar os ideais da Inconfidência (conforme o livro). <i>"Como era um homem comum e sem posses, Tiradentes foi escolhido pelas autoridades portuguesas para ser severamente punido e servir de exemplo contra os possíveis novos rebeldes da colônia"</i> . Ressalta que a <i>"notoriedade só veio no final do século XIX"</i> , quando Tiradentes foi escolhido pelos propagandistas da República como <i>"modelo perfeito do que precisavam: homem simples e generoso, líder popular e patriota, mártir da Independência. Com a vitória da República em 1889, Tiradentes ganhou o reconhecimento do governo e do povo dado às grandes figuras da vida nacional"</i> . (74) |
| Iconografias utilizadas no item | p. 73 - <i>A leitura da sentença de Tiradentes</i> (quadro de Eduardo Sá, 1921 - retrata o momento em que Tiradentes ouve o anúncio de sua condenação)/ p.74 - <i>Monumento a Tiradentes na praça Tiradentes, em Ouro Preto</i> .(Obra de Virgílio Cestari, 1894. Fotografia com o Museu da Inconfidência ao fundo); Ilustração de Ari e colegas com o cartaz que fizeram sobre a Inconfidência, no qual desenharam Tiradentes, a bandeira de Minas gerais, e escreveram o seguinte verso: <i>"Tiradentes é nosso herói, Mineiro e brasileiro. Defendeu Minas Gerais, tirou o Brasil do cativo. Valeu, Tira!"</i>  |
| Atividades sugeridas            | p.73 - 5) <i>Dignidade até o fim</i> . Sugere que os alunos escrevam um comentário sobre o comportamento de Tiradentes durante seu julgamento.   |
| <b>Categorias analisadas</b>    | <b>Gente e Coisas de Minas - Tiradentes na arte brasileira (75)</b>  |
| Resumo do item                  | Texto de encerramento do capítulo - <i>"Com a vitória da República sobre a monarquia, Tiradentes ganhou reconhecimento e fama como herói nacional"</i> . Inspiração de vários artistas - destaque para o filme <i>"Os Inconfidentes"</i> .   |
| Iconografias utilizadas no item | p. 75 - Representação da <i>leitura da sentença de pena de morte de Tiradentes</i> . (quadro de Leopoldino Faria, final do século XIX); Cena do filme <i>Os Inconfidentes</i> , com destaque para o ator José Wilker representando o Tiradentes (Foto).  |
| Atividades sugeridas            | Sem atividades no item.  |



## ANEXO 5.1

### Organização do texto didático – Livro Minas Gerais-História

# Conheça seu livro

Veja a seguir como está organizado o seu livro de história do estado de Minas Gerais. Depois desse primeiro contato, junte-se a um colega para folhearem o livro e trocarem impressões sobre o seu conteúdo.

Aproveite este momento de apresentação do livro para propor aos alunos que identifiquem os diversos elementos que o compõem e explorem as possibilidades oferecidas por ele.



#### Abertura de unidade

Cada uma das quatro unidades em que o livro se divide é aberta por imagens e pequenos textos que remetem ao conteúdo a ser estudado.

#### Abertura de capítulo

Vários capítulos começam com um texto de ficção que introduz os temas a serem tratados. Ari e o senhor João Rosa são as personagens principais dessas historinhas que interagem com o texto didático.





#### Atividades interativas

As atividades propostas, além de possibilitarem que o conteúdo seja discutido, interpretado e assimilado, promovem a interação de texto e imagem, enriquecendo o aprendizado.

4



#### Gente e coisas de Minas

Esta seção destaca personagens e coisas da vida mineira, como a famosa culinária, por exemplo. Apresenta pequenas biografias, receitas, fragmentos de documentos históricos e de textos literários, poemas e letras de música.

#### Sugestões de leitura, filmes e sites

Nesta seção encontram-se sugestões de livros e outras fontes cuja consulta poderá ampliar seus conhecimentos sobre os diversos temas estudados neste livro.





#### Glossário

No glossário estão listadas todas as palavras grifadas no texto na cor verde, com os seus respectivos significados. Consulte também um dicionário sempre que encontrar vocábulos desconhecidos.



#### Referências bibliográficas

Esta seção indica o material que foi consultado na elaboração deste livro.

Conheça seu livro 5