

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E  
NARRATIVAS**

**A BALAIADA NA SALA DE AULA: ensino de História do Maranhão  
Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”**

**YURI GIVAGO ALHADEF SAMPAIO MATEUS**

**SÃO LUÍS  
2018**

YURI GIVAGO ALHADEF SAMPAIO MATEUS

**A BALAIADA NA SALA DE AULA: ensino de História do Maranhão  
Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes

SÃO LUÍS  
2018

Mateus, Yuri Givago Alhadeff Sampaio.

A Balaiada na sala de aula: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada” / Yuri Givago Alhadeff Sampaio Matheus. – São Luís, 2018.

196 f.

Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes

1. Ensino de História. 2. História do Maranhão. 3. Livro Didático. 4. Paradidático. 5. Balaiada I. Título

CDU: 371.671.1:93/94(812.1)

YURI GIVAGO ALHADEF SAMPAIO MATEUS

**A BALAIADA NA SALA DE AULA: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Elizabeth Sousa Abrantes

Aprovado em 20/03/2018

**BANCA EXAMINADORA:**



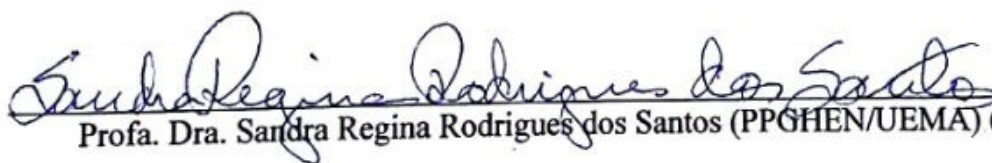
---

Prof. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes (PPGHEN/UEMA)  
(Orientadora)



---

Prof. Dr. Leandro Antonio de Almeida (MPHADPI/UFRB) (Arguidor)



---

Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (PPGHEN/UEMA) (Arguidora)

---

Prof. Dr. Antonio Evaldo Almeida Barros (PPGHEN/UEMA) (Arguidor)  
(Suplente)

**Dedico esse trabalho a minha mãe, Niedja AlhadeF, e as minhas irmãs, Natasha e Anna Sarah AlhadeF, e aos amigos, em especial a Djalma Rocha, e aos meus professores e a todos que contribuíram para o meu crescimento como ser humano e acadêmico.**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço por poder agradecer, ao Eterno, por todas as coisas que Ele tem me proporcionado ao longo da minha existência e pelo “futuro certo, cheio de esperança e paz”;

Aos meus pais, Edivalto e Niedja, por me intermediar a vida e me apresentarem, princípios e um caminho que vou segui-lo pela vida toda;

A minha linda irmã, Anna Sarah Alhadeff, a melhor surpresa que a Vida nos deu.

A minha querida irmã, Natasha Alhadeff, minha amiga, companheira e mais uma vez colega de turma e para vida toda.

Aos amigos Djalma e Honorina Rocha, em especial, ao Djalma por ter investido e me incentivado a trilhar o caminho dos estudos, acompanhando-me sempre, mesmo sendo muito ocupado, serei eternamente grato.

Agradeço a minha querida orientadora, Elizabeth Abrantes, obrigado pelas oportunidades, incentivo e compreensão e por mais uma vez me orientar com excelência. E ao seu esposo Sílvio.

À professora Mônica Piccolo por todos os incentivos e contribuições e pela administração presente e acessível do PPGHEN e por continuar com as aulas tão divertidas, encantadoras e proveitosas.

À Flávia, secretária do PPGHEN, por atender as minhas solicitações com diligência.

À banca que avaliou esse trabalho, formada pelos professores Evaldo Almeida, Leandro Almeida e Sandra Rodrigues Santos.

A querida professora Adriana Zierer, pela pessoa tão doce e meiga.

Ao professor Marcelo Cheche, pela disposição em atender sempre minhas solicitações.

Aos professores Julia Constança e Ximendes, pelos conselhos sábios que me foram dados.

A todos os professores da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Yuri Costa, Tatiana, Alan, Helidacy, Henrique, Milena, Ana Livia, Fábio pelas diversas formas de conhecimento!

Ao professor Marconi Ramos por todos os estímulos;

À Mariana Pinheiro e Laíssa Alhadeff que me ajudam sempre no *Abstract*;

Ao Wanderson Rafael pela diagramação do paradidático;

Aos nossos amigos Hellen e Cleiton, Solange, Adeildo, Conceição Diógenes, Dulce, Franknalva, Márcia Santos, Rawlyane Borges, Chrisley Carla e Danilson Brito, Samantha pelas boas convivências.

Aos amigos Roberto e Eliane Salles pela sincera amizade.

Ao Ivanildo Santos pelas impressões que precisei fazer durante esse período.

Ao Ricardo e Francinéia por me ajudarem na aplicação do Paradidático.

À turma PPGHEN 2016, Adriano, Ana Paula, Andreyra, Afonso, Mariana, Reinilda, Iara, Gleiciane, Ingrid, Marla e Willian pela ajuda mútua e a boa convivência. Em especial, ao Werbeth Bello, Priscila Piccolo e Leonardo Chaves pela parceria nos eventos e congressos. E a Driele Bittencourt da turma PPGHEN 2017.

Ao Núcleo de Pesquisa do Maranhão Oitocentista (NEMO).

Ao Arquivo Público do Maranhão (APEM).

À Biblioteca Benedito Leite.

Ao Instituto Histórico Geográfico do Maranhão (IHGM), na pessoa do Euges Lima.

À Academia Maranhense de Letras (AML).

À Universidade Estadual do Maranhão por mais uma oportunidade de estudo e a todos os funcionários desta instituição.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) por mais uma vez financiar minha pesquisa.

*Mas os que esperam no Senhor renovarão as forças,  
subirão com asas como águias; correrão, e não se  
cansarão; caminharão, e não se fatigarão.*

*(Isaías 40:31)*



## RESUMO

Este trabalho sobre o ensino de história do Maranhão tem como objetivo a análise de sua produção didática, com ênfase no processo de construção da ordem imperial e, como consequente, a produção de um material paradidático sobre a Balaiada (1838-1841) destinado aos estudos de História Regional do Maranhão. A problemática deste estudo consiste em trazer a memória histórica e as identidades políticas, com destaque para consciência política das camadas populares envolvidas nesse movimento, estabelecendo uma crítica à abordagem tradicional presentes nos materiais didáticos, os quais desconsideram os protagonismos das camadas populares nesse contexto de construção da ordem imperial. Dessa forma, foi desenvolvida uma discussão teórica com os conceitos sobre o ensino de História, seguida de um panorama da história local/regional, da análise da historiografia sobre a Balaiada e da produção didática utilizada em sala de aula sobre o processo de construção da ordem imperial no Maranhão Oitocentista. Por fim, elaboramos um material paradidático sobre a Balaiada que discute a história política do Maranhão imperial no contexto do processo de Independência (1823-1841), com base na relação entre as elites liberais e as camadas populares. O propósito é destacar o protagonismo das camadas populares nos movimentos políticos e sociais que marcaram o processo de construção da nova ordem imperial, cujo exemplo principal foi a revolta da Balaiada, que envolveu diferentes segmentos sociais, e contou desde o início com lideranças populares.

**Palavras-chave:** Ensino de História, História do Maranhão, Livros Didáticos, Paradidático, Balaiada.

## ABSTRACT

This research on the teaching of history of Maranhão aims at the analysis of its didactic production, with emphasis on the process of construction of the imperial order and, consequently, the production of a didactic material on the Balaiada (1838-1841) destined to the studies of Regional History of Maranhão. The problematic of this study is to bring historical memory and political identities, highlighting the political awareness of the popular layers involved in this movement, establishing a critique of the traditional approach present in the didactic materials, which disregard the protagonisms of the popular strata in this context of construction of the imperial order. In this way, a theoretical discussion was developed with the concepts about the teaching of History, followed by a panorama of the local / regional history, the analysis of the historiography about Balaiada and the didactic production used in the classroom on the process of order construction in the “Maranhão Oitocentista”. Finally, we elaborate a didactic material about the Balaiada that discusses the political history of imperial Maranhão in the context of the Independence process (1823-1841), based on the relation between the liberal elites and the popular layers. The purpose is to highlight the protagonism of the popular layers in the political and social movements that marked the process of construction of the new imperial order, whose main example was the Balaiada revolt, which involved different social segments, and counted from the beginning with popular leaderships.

**Key words:** Teaching History, History of Maranhão, Didactic Books, textbook, Balaiada.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01 – Capa do livro <i>história do maranhão (tomo I e II)</i> , de Barbosa de Godóis.....	100
Imagem 02 – Capa do livro <i>Pequena História do Maranhão</i> , de Mário Meireles.....	107
Imagem 03 – Capa do livro <i>História do Maranhão</i> , Mário Meireles.....	107
Imagem 04 – Capa do livro <i>Conheça o Maranhão (primeiro grau)</i> , de Rosa Mochel Martins.....	116
Imagem 05 – Capa do livro <i>Terras das Palmeiras – Geografia e História do Maranhão</i> , de Maria Nadir Nascimento, Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro.....	119
Imagem 06 – Capa do livro <i>História do Maranhão</i> , de Maria Nadir Nascimento.....	119
Imagem 07 – Capa do livro <i>Pedra da Memória: estudos sociais do Maranhão (primeiro grau)</i> , de Maria Ceres Rodrigues Murad.....	123
Imagem 08 – Capa do livro <i>História do Maranhão</i> , de Carlos Lima.....	125
Imagem 09 – Capa do livro <i>Gente, Terra Verde, Céu Azul: história – geografia – moral e civismo – de acordo com os guias curriculares do estado (primeiro grau)</i> , de Lídia Maria de Moraes, Maria Luísa Campos Aroeira e Maria José Caldeira.....	129
Imagem 10 – Capa do livro <i>Terra e Gente – livro de leitura (primeiro grau, quarta série)</i> , do Governo do Estado do Maranhão.....	135
Imagem 11 – Capa do livro <i>Estudo Regional do Maranhão: estudos sociais do Maranhão (1º grau)</i> , de José Raimundo Lindoso Castelo Branco.....	138
Imagem 12 – Capa do livro <i>Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão (ensino médio, pré-vestibulares e concursos)</i> , de Joan Botelho.....	141
Imagem 13 – Capa do livro <i>História do Maranhão (ensino fundamental quarta e quinta série)</i> , de Francisco Coelho Sampaio.....	144
Imagem 14 – Capa do livro <i>História do Maranhão (ensino fundamental quarta e quinta série)</i> , de Francisco Coelho Sampaio e Maria Viana.....	144
Imagem 15 – Capa do livro <i>Que Ilha Bela! São Luís, O tempo reconstrói a tua história (1612-2012)</i> , de Lúcia Castro.....	152
Imagem 16 – Professor de História da UEB Bandeira Tribuzzi.....	175
Imagem 17 - Os alunos expõem o Paradidático.....	175

Imagem 18 - Professora do Centro de Ensino de Tempo Integral Almirante Tamandaré.....	176
Imagem 19 - Os alunos expõem o Paradidático.....	177

## **LISTA DE SIGLAS**

AML - Academia Maranhense de Letras

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DSND - Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

IES - Instituições de Ensino Superior

ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos

FAPEMA - Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão

Fies - Financiamento Estudantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUMA - Fundação Universidade Mineira de Arte

IEB - Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo

IHGB - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

IHGM - Instituto Histórico Geográfico do Maranhão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PCNEM - Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PGCULT - Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade

PIBEX - Programa Institucional de Bolsa de Extensão

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PPGHEN - Programa Pós-Graduação Ensino, História e Narrativa

ProUni - Programa Universidade para Todos

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESI - Serviço Social da Indústria

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UNDB - Unidade de Ensino Superior Dom Bosco

UNIP - Universidade Paulista

USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – <b>Trabalhos produzidos tendo como objeto de estudo o ensino de história do estado do Maranhão, em nível de graduação.....</b>	41
Quadro 02 – <b>Trabalhos produzidos tendo como objeto de estudo o ensino de história do estado do Maranhão, em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i>.....</b>	41
Quadro 03 – <b>Livros didáticos catalogados acerca da história do Maranhão.....</b>	52

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
<b>CAPÍTULO 01 - O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL/LOCAL E SUAS PROBLEMÁTICAS.....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000).....</b>	<b>25</b>
<b>1.2 Ensino de História, Consciência Histórica, Memória e Identidade.....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 As dificuldades do ensino de História Local/Regional/Maranhão.....</b>	<b>36</b>
<b>1.4 O ENEM e suas edições (1998-2016): uma problemática para a História Local/Regional/Maranhão.....</b>	<b>52</b>
<b>CAPÍTULO 02 - A BALAIADA NO MARANHÃO: História e Historiografia.....</b>	<b>60</b>
<b>2.1 Da Independência à Balaiada: lutas políticas no Maranhão imperial (1823-1841).....</b>	<b>61</b>
<b>2.2 A Balaiada na Historiografia.....</b>	<b>80</b>
<b>CAPÍTULO 03 - MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO: a construção da ordem imperial.....</b>	<b>91</b>
<b>3.1 O Ensino de História e os Manuais Didáticos de História do Maranhão da Primeira República (1889-1930) .....</b>	<b>97</b>
<b>3.2 O Ensino de História e os Manuais Didáticos de História do Maranhão na Redemocratização (1946-1964) .....</b>	<b>105</b>
<b>3.3 O Ensino de História e os Manuais Didáticos de História do Maranhão na Ditadura Militar (1964-1985) .....</b>	<b>112</b>
<b>3.4 O Ensino de História e os Manuais Didáticos de História do Maranhão na Nova República (1985-2013) .....</b>	<b>132</b>
<b>CAPÍTULO 04 - PARADIDÁTICO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO: A Guerra da Balaiada.....</b>	<b>157</b>
<b>4.1 Descrição do paradidático A Guerra da Balaiada.....</b>	<b>160</b>
<b>4.2 Aplicação do paradidático em duas escolas por meio das oficinas: A Guerra da Balaiada.....</b>	<b>174</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>182</b>



## INTRODUÇÃO

A pesquisa *A Balaiada na Sala de Aula: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”* propõe-se a produzir um material paradidático destinado aos estudos de História Regional do Maranhão, trabalhando com o movimento da Balaiada, ocorridas na primeira metade do século XIX, na preocupação de trazer a memória histórica, as identidades políticas, com destaque para consciência política das camadas populares envolvidas nesse movimento.

Seu objetivo geral consiste em analisar o ensino de história do Maranhão imperial, com destaque para a Balaiada, estabelecendo uma crítica à abordagem tradicional presentes nos materiais didáticos, os quais desconsideram os protagonismos das camadas populares nesse contexto de construção da ordem imperial. Dessa forma, elaboramos um material paradidático sobre a História política do Maranhão imperial, no contexto do processo de Independência (1823-1841), com destaque para a relação entre as elites liberais e as camadas populares. Quanto aos objetivos específicos para o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos uma discussão teórica com os conceitos sobre o ensino de História, bem como apontamos o panorama da história local/regional; analisamos a produção didática utilizada em sala de aula sobre o processo de construção da ordem imperial no Maranhão Oitocentista; apresentamos as interpretações da historiografia atual sobre a História política do Maranhão na primeira metade do século XIX.

O propósito é destacar o protagonismo das camadas populares nos movimentos políticos e sociais que marcaram o processo de construção da nova ordem imperial, em especial, a Balaiada. Nesse sentido, o interesse em fazer esse trabalho, por meio do Programa de Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão, através da linha de pesquisa Memória e Identidade, foi colaborar para a produção didática da História do Maranhão, divulgar a pesquisa acadêmica e a necessidade de levar os alunos a conhecerem a História do Maranhão, pensando acerca dos processos históricos para auxiliar na constituição desses alunos, enquanto sujeitos ativos, capazes de lerem o mundo ao seu redor. Além de colaborar para que os alunos conheçam interpretações da História do Maranhão, pensem acerca das suas origens e identidade e passem a valorizar a pluralidade étnica, cultural que compõe a formação social do Maranhão.

Tendo em vista que o ensino de História do Maranhão pouco tem sido lecionado na sala de aula, assim, neste trabalho, damos ênfase ao ensino da História Regional ou Local, especialmente, ao Ensino de História do Maranhão que por muito tempo encara o problema da ausência de materiais didáticos adequados, recentes e em harmonia com as exigências legais. Outro problema foi a implementação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em que os conteúdos específicos da História do Maranhão, que ainda eram vistos no currículo nacional, deixaram de ser exigidos, o que gerou na quase exclusão dessa temática nas aulas de História.

Quando se trata da História como ciência, consideramos que ela por muito tempo se caracterizou por uma narrativa que concebia o documento escrito, oficial, como uma prova da “verdade histórica”. Essa concepção começou a ser questionada ainda no século XIX, com o marxismo, e mais ainda no início do século XX com a Escola dos Annales (1929), da historiografia francesa, trazendo para o debate noções como a subjetividade do pesquisador, a necessidade de interdisciplinaridade, uma nova concepção de tempo histórico, não mais linear e evolutivo, mas com múltiplas temporalidades. Com isso, colocava em xeque aquelas produções que consideravam os fatos históricos contidos nos documentos como verdadeiramente acontecidos sem a devida análise crítica.

Nos anos de 1970, começam a surgir múltiplos estudos sobre os movimentos sociais no Brasil, enfatizando a história das camadas populares e suas formas de resistências, aspectos esses que são destacados por uma “história vista de baixo”. Não mais aquela produzida numa linha positivista que dava a conotação às camadas populares de bandidos, “arraia miúda”, “ralé” e “plebe ignara”. A historiografia que trata dos movimentos sociais do século XIX no Brasil passou a ter uma nova visão com novas abordagens metodológicas e novas fontes documentais, que resultam em romper com a visão tradicional positivista que revela as camadas populares brasileiras se manifestando em defesa de seus interesses indo de encontro a uma ordem dominante elitista e autoritária que vigorava no Brasil desde sua colonização. Estudos historiográficos se propuseram a ressaltar as atuações de gente comum, de homens e mulheres que participaram de muitos movimentos sociais e populares e que passaram apagados ou deram lugar a uma história com versão falsa que esconde as lutas e os conflitos (DIAS, 2006).

O Maranhão oitocentista é repleto de momentos que foram registrados pela historiografia tradicional, que precisam ser revisitados para que ganhem novas interpretações, pois por muito tempo a maneira dominante de se escrever a história se dava de forma variada como: crônica

monástica, memória política, tratados de antiquários e também narrativas dos acontecimentos políticos e militares, naquilo que se convencionou chamar de história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis (BURKE, 2010).

A lusofobia foi um sentimento recorrente nos brasileiros no período imperial, mas manifestada de maneiras diferentes pelos diversos segmentos sociais, os quais por sua vez expressavam os motivos de seus ressentimentos com os lusos. Apareceram de maneiras diferentes momentos socioeconômicos, em muitas províncias e por vários segmentos da sociedade, que protestavam contra a presença lusa presente no comércio e varejo das principais cidades do país. Para a população miúda, esses portugueses não passavam de exploradores que concorriam até mesmo empregos considerados subalternos (BESSONE, 2008).

Assim, após a “adesão” do Maranhão a Independência a situação dos portugueses passou a ficar instável, pois os que se reconheciam como brasileiros não acertavam suas presenças porque eram vistos como inimigos do Brasil e da causa brasileira, sofriam “com saques, arrombamentos de casas e lojas, atos de violência e repulsão como nas 'surras' - chamadas de 'lustros' -, sofridas em lugares públicos” (GALVES, 2010, p. 215).

O período regencial foi a primeira experiência brasileira de descentralização política e durante essa fase o país foi palco de uma série de rebeliões que se espalharam pelas províncias. Dentre as revoltas ocorridas em 1831, no contexto da abdicação do imperador D. Pedro I, a que ocorreu no Maranhão recebeu o nome de Setembrada, eclodindo no mês de setembro, com novos episódios de sublevação em novembro e uma resistência que se estendeu até julho de 1832 contando com a liderança popular.

Outra revolta que contou com liderança popular foi a Balaiada, segundo Claudete Dias (1995, p. 73), foi um movimento social que aconteceu no Maranhão, Piauí e Ceará, envolvendo “grandes proprietários de terra e de escravos, autoridades provinciais e comerciantes; de outro, vaqueiros, artesãos, lavradores, escravos e pequenos fazendeiros (mestiços, mulatos, sertanejos, índios e negros) ”.

Alguns conceitos que serão usados por nós aqui como “povo” alude-se abertamente à camada da população que não possuía direitos políticos, a massa dos não-cidadãos, isto é, portanto, cidadão seriam aqueles que tinham direitos políticos, os chamados “homens bons” (ASSUNÇÃO, 2003). E para uma melhor compreensão faremos uma distinção entre balaios e bem-te-vis, conforme propõe Janotti (1987), os balaios eram homens do sertão e marginalizados

em geral. Os bem-te-vis – vindos, em sua grande maioria, da população das vilas e povoados, abrangiam oficiais e soldados desertores da Guarda Nacional, políticos do Ceará e Piauí, membros do partido liberal, juízes de paz, etc. Esta diferença entre balaios e bem-te-vis tem como principal fundamento tanto as causas que induziram os indivíduos a entrar na luta, como sua origem social, ainda que não se almejasse estabelecer limites rigorosos. E os bem-te-vis, também chamados de liberais, tinham conflitos com os cabanos, partidos dos conservadores, como veremos no decorrer deste trabalho.

Com as mudanças ocorridas, no século XX, na forma de se escrever a história, podemos lançar-nos e irmos ao encontro de conceitos de outras ciências como a sociologia e tentarmos caracterizar os excluídos da história, dando um novo lugar e entendendo seus anseios, motivações e revoltas. E trazer à tona a memória dessas pessoas que são vistas de maneira marginalizada.

Ao caracterizarmos esses excluídos da história utilizaremos os conceitos trabalhados por Hobsbawm em sua obra *Bandidos*<sup>1</sup>, em que analisa o banditismo social, a fim de perceber nas ações populares formas de reação às injustiças sociais que sofriam aqueles vistos como cidadãos de segunda classe, como um perigo à ordem social. O ladrão nobre vai iniciar sua carreira na marginalidade não porque gosta do crime, mas como vítima da injustiça social. O ladrão nobre “não é inimigo do rei ou imperador, fonte de justiça, mas apenas da nobreza, do clero e de outros opressores locais” (HOBSBAWM, 2010, p. 69).

O historiador marxista britânico Georges Rudé (1910-1993) dedicou-se a estudar os movimentos populares na França e na Inglaterra de 1730-1848, na obra intitulada *A multidão na história*. Ao pensar nas manifestações populares no Maranhão (1823-1834), nos registros sobre tais eventos, podemos utilizar algumas ponderações de Georges Rudé para compreendermos melhor as reivindicações das camadas populares nos oitocentos. Como a multidão (entendida aqui como as camadas populares) na história foi considerada indigna de atenção séria, foi comum que a atenção dada aos seus motivos de reivindicações fosse superficial. As interpretações das causas que levaram grupos a se rebelarem tendiam a depender das atitudes e valores dos seus autores. Para aqueles que censuravam a multidão os motivos pareciam vis, que se deixavam levar pela atração do saque e outros instintos criminosos em potencial. Por outro lado, outros consideravam a multidão digna de simpatia ou compaixão e não de reprovação (RUDÉ, 1991).

---

<sup>1</sup> Segundo Hobsbawm, o termo tem origem no italiano *bandito*, que em síntese significa banido.

Este trabalho aborda alguns dos problemas enfrentados pelo Ensino de História do Maranhão quanto à falta de materiais didáticos, já que esses materiais didáticos são necessários para os procedimentos de ensino para que os alunos reflitam os processos históricos e se percebam enquanto sujeitos ativos, capazes de lerem o mundo a sua volta. Apresentamos uma pequena alusão às problemáticas que o ensino de história enfrenta na educação básica e as dificuldades enfrentadas pelo Ensino de História do Maranhão na sala de aula, pois como quase não existem livros didáticos sobre História do Maranhão para a Educação Básica, os professores encontram dificuldades para ensinarem a história local, o que os obriga a prepararem as suas aulas diretamente das produções acadêmicas disponíveis e conhecidas, e na maioria dos casos o professor reproduz o conteúdo ideológico desses livros sem tecer críticas. Geralmente, os livros didáticos trazem em seu conteúdo temas mais gerais, e às vezes de cunho historiográfico conservador, sem trazer à tona temas mais específicos da História Regional.

Outro fator que tem diminuído o interesse pela história local foi à adesão das universidades públicas ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que fez com que os alunos dessem pouca atenção à história que contempla os estudos regionais. Consideramos urgente a renovação do ensino de História do Maranhão, a produção de novos materiais didáticos, que contribuam para a formação crítica dos alunos. A falta de materiais didáticos específicos sobre a História do Maranhão gera uma grande lacuna no ensino de história local, contribuindo para um descaso da sociedade com sua própria identidade, um descaso com a reflexão crítica sobre a produção do saber escolar.

Com a motivação de fazer abordagens didáticas e colocar essas questões além das discussões acadêmicas e estendê-la a educação básica, especificamente ao Ensino Médio, permitindo ao estudante ter conhecimento desses processos históricos, elaboramos um paradidático intitulado de *A Guerra da Balaiada*, que apresentamos como produto desta dissertação.

A seguir, apresentamos a organização dos capítulos desta dissertação, os quais representam o percurso desenvolvido para a elaboração do paradidático, uma vez que a fundamentação necessária para a sua produção implicou na escolha de determinadas referências teóricas e historiográficas utilizadas, bem como uma documentação composta por materiais didáticos. Ao final expomos uma breve experiência de aplicação do material didático em duas escolas da rede

pública, a qual permite uma reflexão inicial sobre a recepção do material em relação ao seu público.

No capítulo 1, abordamos o ensino Local/Regional e as suas problemáticas, no qual nos embasamos na legislação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com intuito de evidenciar as bases legais na direção do ensino de História no que tange a História Local e Regional. Apresentamos uma discussão sobre certos conceitos ligados ao ensino de História, como *Consciência Histórica*, *Aprendizado Histórico*, tendo como autores que tratam dessa temática, Rüsen (2010, 2011), Cerri (2004, 2011), Lima (2014), nas acepções de *Memória e Identidade*, *Memória Histórica*, *Memória Coletiva*, utilizamos Halbwachs (1950), Pollak (1989, 1993), Le Goff (1990), Nora (1993), Giron (2000), Sarlo (2007), Barros (2009, 2011).

Quando se trata da *História Local* e *História Regional* utilizamos os autores Samuel (1990), Giron (2000), Bittencourt (2005), Barros (2004, 2005), Paim e Picolli (2007), Schmidt (2007), Gonçalves (2007), Graça Filho (2009), Martins (2009). Quanto aos pesquisadores que debatem acerca do ensino de História do Maranhão, são eles: Cabral (1987), Martins (2014), Gomes (2017), Silva (2017). Por fim, discutimos acerca da ausência de materiais didáticos de História do Maranhão, e a implementação do ENEM, que não contempla os estudos locais.

No capítulo 2, fizemos uma breve alusão à historiografia maranhense da Balaiada com objetivo de mostrar as muitas interpretações acerca desse processo histórico, nas quais há visões conservadoras, que denotam os balaaios como baderneiros, ladrões, bandidos, dados ao mundo do crime, por outro lado, existem aquelas releituras desse movimento, que explicam as ações dos balaaios como modo de se expressaram contra seus governantes que os afastavam dos processos políticos e não lhes dando oportunidades e condições de vida digna e adequada.

Para isso, utilizamos os autores que interpretaram esse movimento sob a ótica da historiografia tradicional como Magalhães (1848) e Ribeiro do Amaral (1898), esses são os mais contemporâneos ao movimento, Rodrigo Otávio (1942), Eloy Coelho Netto (1990), José Sarney (2003). Como representantes de uma historiografia mais revisionista destacamos Carlota Carvalho (1924) e Astolfo Serra (1946) que dão um olhar mais humano aos rebelados; e historiadores de profissão como Maria Janotti (1987), Claudete Maria Miranda Dias (1995), Elizabeth Abrantes (1996), Matthias Assunção (1998), Ramsés Magno da Costa Sousa (2001) e Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2010), os quais trazem novas perspectivas acerca da

relação entre balaios e bem-te-vis, assim como a luta dos escravos. Antes disso, contextualizamos o Brasil e Maranhão no que se refere ao processo de Independência e construção da nova ordem política, apresentamos os ideais do Liberalismo no processo da construção da nova ordem, em que a América se torna independente de suas metrópoles.

No capítulo 03 discutimos sobre o Ensino de História com os pesquisadores Seffner (2000), Soares (2002), Barros (2004), Abud (2006), Costa (2008), Cerri (2011), Fonseca (2011), Rösen (2011), Bittencourt (2014), Davies (2014), Fonseca (2014), Franco (2014), Pereira (2014), Pinsky (2014), Le Goff (2015), Miceli (2014). Desse modo, contextualizamos e analisamos os materiais didáticos sobre a História do Maranhão lançados na primeira República até a República Nova dos autores Godóis (1904), Meireles (1959, 1960), Lima (1981) e aqueles que não têm formação em História como Nascimento, Dias e Carneiro (1977), Murad (1979), Moraes, Aroeira e Caldeira (1981), Castelo Branco (1988), Nascimento (2001), Célia Siebert e Renata Siebert (2007), Sampaio e Viana (2013), Botelho (2007) e Castro (2013). É importante dizer que há materiais didáticos em 1959 e 1986 lançados com decreto oficial a pedido do então Governo do Estado.

Vimos que os livros didáticos elaborados a partir da República Nova (1985) com o surgimento dos PCNs e PNLD, dados pelo MEC, foram importantes, pois o ensino de História recebe outras abordagens, mesmo que em certos materiais didáticos permaneçam com resquícios de uma História Tradicional.

No capítulo 04, discutimos sobre a importância do uso do paradidático em sala de aula, com os pesquisadores Fernandes (1995), Munakata (1997), Laguna (2001), Menezes e Santos (2001), Bittencourt (2012), Karnal (2016). Apontamos as motivações e justificativas do paradidático *A Guerra da Balaiada*, assim como fazemos a descrição desse paradidático, com as informações gerais de orientação da pesquisa, elaboração da capa, diagramação formato, fotos e seções. Por fim, mostramos a síntese das duas oficinas realizadas em duas escolas da rede pública, nas quais os professores e alunos deram contribuições significativas para esse paradidático, que se encontrava em construção.

## **CAPÍTULO 01 - O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL/LOCAL E SUAS PROBLEMÁTICAS**

A abordagem da História Local e Regional não tem sido contemplada na sala de aula, no processo de ensino aprendizagem. Deste modo, neste trabalho, damos destaque ao ensino da História Regional ou Local, especificamente, ao Ensino de História do Maranhão que há décadas enfrenta o problema da falta de materiais didáticos apropriados, atualizados e em sintonia com as exigências legais. Mais recentemente, com a implementação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), os conteúdos específicos da História do Maranhão, que ainda eram contemplados no currículo nacional, deixaram de ser exigidos, fazendo com que os estudantes se interessem menos ainda pela história local, assim como muitos docentes diminuíam a já insignificante carga horária dedicada a esses conteúdos.

Neste capítulo, utilizaremos a legislação nacional que rege a educação brasileira, como a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de demonstrar bases legais na condução do ensino de História abordando a temática local e regional. Exporemos uma discussão acerca de alguns conceitos referentes ao ensino de História, como *Consciência Histórica*, *Aprendizado Histórico*, tendo como expoentes Rüsen (2010, 2011), Cerri (2004, 2011), Lima (2014), nas definições de *Memória e Identidade*, *Memória Histórica*, *Memória Coletiva*, fundamentaremos em Halbwachs (1950), Pollak (1989, 1993), Le Goff (1990), Nora (1993), Giron (2000), Sarlo (2007), Barros (2009, 2011), a compreensão de *História Local* e *História Regional* empregaremos os autores Samuel (1990), Giron (2000), Bittencourt (2005), Barros (2004, 2005), Paim e Picolli (2007), Schmidt (2007), Gonçalves (2007), Graça Filho (2009), Martins (2009). Por fim, mostraremos os pesquisadores que discutem a situação do ensino de História do Maranhão, são eles: Cabral (1987), Martins (2014), Gomes (2017), Silva (2017).



### **1.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998, 2000)**

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394 passou a vigorar em 20 de dezembro de 1996. É através desta lei que são regidos os princípios gerais da educação, e desde sua promulgação essa lei sofre inúmeras atualizações, que acontecem de acordo com as demandas exigidas pela sociedade vigente.

Nessa Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, no Artigo 26, assegura que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). Nisto inferimos, que os estudos locais e regionais são embasados pela Lei que rege a educação brasileira.

Quando se trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consistem em diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, mas sem caráter obrigatório, divididos por disciplina com finalidade de orientar os educadores em sua área de atuação para que os alunos alcancem condições de desempenharem o exercício da cidadania. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou os PCNs para a então 1ª a 4ª série em 1997, que atualmente são o 1º ao 5º ano. Em 1998, surgem os PCNs da então 5ª a 8ª série, que correspondem hoje em dia o 6º ao 9º ano. No ano de 1999, o Ensino Médio também recebe as diretrizes, que foram complementados em 2002 com os PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCNs têm por objetivo garantir aos estudantes brasileiros o direito de desfrutar do conjunto de conhecimentos tidos como indispensáveis para o exercício da cidadania. Segundo os PCNs, a importância da História no currículo escolar não se prende apenas a uma preocupação com a identidade nacional, porém, a disciplina pode oferecer contribuição específica ao desenvolvimento dos estudantes como sujeitos conscientes, capazes de apreender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. O Saber histórico escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar, desempenha um papel de tornar o aluno um observador atento das realidades em sua volta, capacitado para estabelecer relações, comparações e relativizando sua atuação no tempo e espaço (BRASIL, 1997).

De acordo com o historiador Luís Carlos Cerri (2004, p. 229), ao tecer considerações sobre os PCNs, afirma que esses realizaram um fato que possui duas implicações: de um lado, “eles ‘pasteurizam’ as bandeiras da massa crítica que questionou e mudou o ensino de História ao longo dos anos 80 e início dos anos 90; por outro, ao absorver os seus cânones como discurso oficial”, cria um “sustentáculo para que se continue enfrentando as resistências às transformações neste sentido”. Contudo,

[...] não se pode deixar de reconhecer os PCN como um avanço em relação a currículos nacionais anteriores, ressaltando principalmente a vitória sobre a lógica da cronologia como princípio estruturador dos conteúdos da história. Não se deve esquecer, entretanto, que os PCN, com sua voracidade unificadora, passam por cima de dezenas de experiências curriculares regionais positivas, ainda que se beneficiando de seus ganhos (CERRI, 2004, p. 229).

Interessante perceber que os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem “a realidade brasileira como diversa, e as problemáticas educacionais das escolas, das localidades e das regiões como múltiplas” (BRASIL, 1998, p. 15). E aponta que é no cotidiano escolar que ocorrem a elaboração de “currículos reais” somados as participações de outros agentes. Isso pode se atestar no próprio documento:

É no dia-a-dia das escolas e das salas de aula, a partir das condições, contradições e recursos inerentes à realidade local e educacional, que são construídos os currículos reais. São grupos de professores e alunos, de pais e educadores, em contextos sociais e educacionais concretos e peculiares, que formulam e colocam em prática as propostas de ensino (BRASIL, 1998, p. 15).

No tocante à organização histórica e temporal, os estudos locais e regionais são inseridos neste processo, assim, os PCNs (1997) indicam que se faça construção de sínteses históricas, que tomem as relações entre os momentos significativos da História Local e os da História Regional e Nacional, para isso, devem se fazer:

- estudos de calendários e medições de tempo que possibilitem localizar acontecimentos de curta, média e longa duração (anos, décadas, séculos); construção de sínteses cronológicas, incluindo e relacionando acontecimentos da história local, regional, nacional e mundial;
- construção de linhas de tempo, relacionando a história local com a história regional e a história nacional;
- construções de diferentes periodizações históricas, que deem conta de caracterizar predomínios e mudanças nos modelos econômicos, nas organizações políticas, nos regimes de trabalho, nos costumes, nos movimentos sociais e étnicos, no modelo de vida rural ou de vida urbana, nas relações entre as políticas locais e as políticas nacionais, comparando-as com aquelas tradicionalmente utilizadas nos estudos didáticos da disciplina (Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República) (BRASIL, 1997, p. 50-51).

Conforme os PCNs, o estudante deve interrogar a realidade social na qual se insere, “estabelecendo relações de diferença e semelhança, mudança e permanência entre as problemáticas identificadas e as questões vivenciadas por outros sujeitos, nas múltiplas dimensões da vida coletiva, em outros tempos e/ espaços” (BRASIL, 2000, p. 76). Isso é importante para a construção de uma história local parcialmente desconhecida, desvalorizada, esquecida ou omitida. Verificou-se que apenas os PCNs (1997, 1998, 2000) do ensino fundamental incentivam ao estudo das localidades, regionalidades, cotidianos, no entanto, tendo em vista a importância dessas temáticas para o ensino de História, o estudo das Histórias Local e Regional deve estar presentes em todos os graus de ensino.

## **1.2 Ensino de História, Consciência Histórica, Memória e Identidade**

Em relação ao ensino de História, no Brasil, os anos de 1980 e 1990 foram marcados por tentativas de professores e intelectuais, que tinham interesses com o ensino de História, de formularem propostas que congregassem a nova identidade nacional a formar alunos socialmente críticos, revendo a história dos vencedores e, dando espaço para outras histórias, como a dos vencidos, dessa maneira tentando trazer para sala de aula homens e mulheres comuns e, convencê-los do protagonismo essencial do povo nos processos históricos, saindo de uma visão elitista da História. O ensino de História enfrenta dificuldades como a desvalorização do “saber escolar” em oposição ao acadêmico, o que reflete nos estudos locais e regionais, pois como esses estudos não são enfatizados nos manuais didáticos geram desinteresse na maior parte dos alunos.

Segundo os autores Gontijo, Magalhães e Rocha (2008), os métodos do professor de história na escola e do professor de história acadêmica são distintos, porque o primeiro mobiliza outros recursos e saberes para além daqueles utilizados na construção da história na academia. O segundo se orienta pelas regras de um método de análise crítica das fontes e pelo exercício da narrativa escrita, dessa maneira o conhecimento ganha uma forma complexa, que age com recortes, porém, propõe grande número de articulações entre eles, de maneira a mobilizar os recursos críticos do leitor, juntamente, estimular sua sensibilidade e emoções.

A história escolar se orienta por regras pedagógicas próprias, adaptadas aos diferentes graus de formação dos alunos; por práticas aprendidas e pela erudição conquistada mediante a formação profissional/intelectual do docente como historiador; por saberes obtidos na vida e pela vivência em sala de aula. A histórica acadêmica, atualmente, encontra-se mais interessada em multiplicar as hipóteses, aumentando o campo de possibilidades (GONTIJO, MAGALHÃES, ROCHA, 2008). Guimarães (2009) discorda daqueles que enxergam o “saber escolar” como inferior em relação ao conhecimento científico. Explica que muitos têm preconceitos com essa forma de conhecimento, mas lembra que a ciência também se equivoca, basta lembrar-se das teorias raciais do século XIX.

O currículo recebe crítica de Ana Maria Monteiro (2003), pois para ela o currículo já vem formado, organizado, pronto e acabado. Conforme Garcia e Schmidt (2005), deve ocorrer uma renovação e reformulação dos conteúdos, assim como da ideia do relacionar o ensino ao espaço da sala de aula. Por outro lado, esses pesquisadores também defendem que a sala de aula é um locus privilegiado para a formação da consciência histórica com perspectiva crítica, acrescentando que esse local é um espaço para compartilharem experiências individuais e coletivas e que a produção escolar é possível e acontece por diferentes saberes, pois a história estuda os homens e mulheres recuperando o sentido de experiências individuais e coletivas. A História Local pode ser útil nessa finalidade apontada pelos autores acima.

O historiador Martins (2011) apresenta duas formas de ensino, um chamado de “ensino tradicional” que transmite uma história positivista, e o outro chamado de “ensino potencializador” com efeito formador e conformador da consciência histórica, nas pessoas, nas comunidades. Para ele, o ponto de partida do professor deve ser as experiências atuais dos alunos. Na perspectiva desse autor, acreditamos que o ensino da História do lugar em que o indivíduo habita cumpre a função de formar e conformar a Consciência Histórica do aluno. Os livros

didáticos têm um papel importante nesse saber escolar, e são ferramentas úteis para os professores e estudantes no processo ensino-aprendizagem, os quais devem questionar o próprio processo de produção desse material didático, utilizando essa ferramenta de forma crítica e não passiva. Tendo em vista que o conhecimento inserido nos materiais didáticos não contém a verdade absoluta, mas foram elaborados por um agente histórico, o historiador ou quem se propôs a escrevê-los.

No que se refere à Consciência Histórica, Rüsen (2010, p. 57) entende-a como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Esse historiador, profere que todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes, é uma articulação da consciência histórica, e esta seria a realidade a partir da qual se pode compreender o que é a História, como ciência, e qual a sua utilidade.

Conforme Rüsen (2011, p. 112), a consciência histórica “serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do ‘curso do tempo’ que flui através dos assuntos mundanos da vida diária”. Essa concepção opera “como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, ‘nosso curso de ação’. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente, e suas características temporais são, do mesmo modo reveladas”.

Como se observou, a consciência histórica utiliza o passado como experiência, e por isso, acreditamos que os estudos locais e regionais, podem proporcionar ao indivíduo a compreensão da sua conjuntura atual, através dos elementos mais próximos, que ele dispõe ao seu redor, quando relaciona a realidade passada com a realidade presente pode ser compreendida a partir da consciência histórica. Outra função que a consciência histórica pode proporcionar, consiste em “dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2011, p. 36-37).

A consciência histórica “é ao mesmo tempo o campo de ação e o objetivo da aprendizagem histórica” (RÜSEN, 2011, p. 112). Outro termo utilizado Jörn Rüsen (2011) é o Aprendizado Histórico, que seria compreendido como um processo mental de construção de sentido acerca da experiência do tempo por meio da narrativa histórica, em as competências para tal narrativas nascem e se desenvolvem. Essa narrativa histórica pode então, em princípio, ser observada como

aprendizado quando, “com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana”. Isso, “trata-se de uma significativa orientação da vida prática humana relacionada em três dimensões temporais por meio da visualização do passado, resumidamente formulado em outro termo: ‘competência narrativa’”. Esse autor, ainda afirma que “a unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências a desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro encontra-se resolvida na estrutura narrativa deste trabalho de interpretação” (RÜSEN, 2011, p. 43).

Rüsen (2011, p. 44) defende que o caráter processual do aprendizado histórico nas narrativas das histórias pode ser exposto da seguinte forma: “o estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais”. Para esse autor, o aprendizado histórico é colocado em andamento, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. As carências de orientação são transformadas desse modo em pontos de vistas, interrogadoras, em relação ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica<sup>2</sup>.

Pode-se ainda lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos. Somente quando a história deixa de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, e poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2011, p. 44).

Em vista disso, Jörn Rüsen (2011, p. 44) conclui que o potencial experiencial da memória histórica vem ser correlacionado com o passado conforme as perspectivas questionadoras prévias: no horizonte de questões históricas levantadas no presente, a experiência do passado modifica-se em experiência histórica específica, único contexto no qual tal experiência é verdadeiramente

---

<sup>2</sup> Para José D’Assunção Barros (2011), a Memória Histórica “seria aquela que é partilhada por todos os indivíduos da sociedade, de modo resumido e esquemático, independente (e mesmo por oposição, diriam depois certos historiadores) da Historiografia profissional” (BARROS, 2011, p. 322). Barros (2009) ainda profere que a Memória Histórica “é também produzida nos meios políticos, com vistas a determinados interesses, nos grandes sistemas de comunicação – em uma “Cultura Histórica”, enfim, que embora inclua a historiografia não se resume a ela, encontrando ainda muitos outros lugares de produção como os museus, os monumentos, as comemorações, a difusão de mitos, apenas para citar algumas das instâncias que contribuem para a instituição de uma complexa ‘Cultura Histórica’” (Barros, 2009, p. 45).

apropriada, “tornando-se conteúdo próprio do ordenamento mental do sujeito”. Como tal apropriação acontece através de interações, “o conhecimento histórico, hipoteticamente pré-delineado e empiricamente adquirido, deve ser ainda formatado, tornando questionável e negociável intersubjetivamente, para finalmente se transformar”, nessa configuração, “em elemento de um discurso, no qual se constrói a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si”. Rüsen considera que o aprendizado histórico seria, no entanto, parcial, se considerado entendido apenas como processo cognitivo, para além disso, O aprendizado histórico:

[...] é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. A seus resultados pertence, conseqüentemente, não somente uma competência para a interpretação do passado humano como história, mas também se distinguem a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente (RÜSEN, 2011, p. 44-45).

Acerca da compreensão da narrativa histórica, Rüsen define a narrativa histórica como um sistema de operações mentais que determina o campo da consciência histórica: “Aqui o tempo é visto como uma ameaça à normalidade das relações humanas, lançando-as para o abismo das incertezas” (RÜSEN, 2011, p. 95).

A experiência mais radical do tempo é a morte. A história é uma resposta a esse desafio: é uma interpretação da experiência ameaçadora do tempo. Ela supera as incertezas ao compreender um padrão significativo no curso do tempo, um padrão que responde às esperanças e às intenções humanas. Este padrão dá um sentido à história. A narrativa é, portanto, o processo de constituição de sentido da experiência do tempo (RÜSEN, 2011, p. 95).

Jörn Rüsen (2011) faz ligação da consciência histórica com a memória ao afirmar que, “a consciência histórica é a constituição de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites da própria vida prática. A capacidade de constituir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo de constituição de sentido” (RÜSEN, 2011, p. 104). Em resumo, a consciência histórica pode ser entendida como a “atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência” (RÜSEN, 2011, p. 112). E a narração histórica

serve para orientar a vida prática no tempo, mobilizando “a memória da experiência temporal, desenvolvendo a noção de um modo temporal abrangente, e confere uma perspectiva temporal interna e externa à vida prática” (RÜSEN, 2011, p. 62).

Segundo Rüsen (2011), a forma mental deste potencial de recordação é o relato da história. Esse relatar não significa uma mera descrição, contudo uma forma de saber e de entendimento antropológicamente universais e fundamentais. O modo dessa narrativa que apresenta uma interpretação da história do passado representado desempenha uma função de orientação para a vida contemporânea. Esta função se concretiza como um ato de comunicação entre os produtores e receptores de histórias. Desse modo, o aspecto comunicativo da memória histórica é tão importante, pois é por meio da narrativa e da percepção das histórias “que os sujeitos articulam sua própria identidade em uma dimensão temporal em relação com outras”, e ao articulá-las se formam, e, “ao mesmo tempo, adquirem identificadores de direção”, como exemplo, perspectivas de futuro, acerca de “critérios de fixação de opinião para seu próprio uso (RÜSEN, 2011, p. 112-113). À vista disso:

A aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que se necessitam para poder receber e também para poder produzir histórias (RÜSEN, 2011, p.113).

Luís Fernando Cerri (2011) acrescenta que nas relações humanas, a consciência histórica tem um espaço específico, e este pode ser compreendido indiretamente pelos resultados da identidade coletiva, pois dessa identidade deriva, uma série de outros acontecimentos no campo do pensamento.

Em outras palavras, tudo que digamos *nós* e *eles*, compõe a identidade coletiva ou social, e essa identidade é composta da consciência de diversos elementos: familiaridades e estranhamentos, ideias, objetivos e valores que um grupo acredita fazerem parte de seus atributos exclusivos e excludentes. O primeiro de todos ele é o nome da coletividade (CERRI, 2011, p. 41, grifos do autor).



Dessa maneira, Cerri (2011), expressa que os professores de História com seu trabalho produzem em seus alunos parte das suas identidades pessoais, políticas e profissionais, participando da construção da identidade do outro. Lima (2014, p. 57) diz que o ensino de História sempre foi palco de disputas e a formação de uma consciência moral “ajustada aos valores do grupo dominante sempre foi objetivo último das disputas instauradas”. Dessa forma, a memória é muito importante no processo da criação de identidade, como exemplo dado por Le Goff (1990, p. 394) acerca das sociedades sem escrita, onde a memória parece ordenar-se em volta de três grandes interesses: a idade coletiva do grupo, “que se funda em certos mitos, mais precisamente nos mitos de origem: o prestígio das famílias dominantes, que se exprime pelas genealogias; e o saber técnico, que se transmite por fórmulas práticas fortemente ligadas à magia religiosa”.

Neste exemplo, inferimos que a memória tem função social, sendo responsável pela preservação da identidade do grupo, pois a memória coletiva serve de elo para a manutenção desse grupo, criando tradições e construindo a identidade desses grupos. “A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis” (POLLAK, 1989, p. 09).

Assim, compreendemos que a construção da memória nacional não acontece de forma aleatória, e nem isenta de intenções, ou seja, a “memória nacional, cuja construção é feita sistematicamente a partir de uma série de instituições, da escola aos arquivos, passando pelas festas e pelos monumentos de comemoração” (JOUTARD, 1993, p. 528). O historiador Cerri (2011, p. 105, Grifos Nossos) chamou atenção para como a função do ensino de história vem sendo desempenhado, por várias décadas, e atravessando os séculos XIX, XX e XXI, “a função do ensino de história vem sendo **a produção e reprodução da identidade nacional**”. Tendo suas origens no século XIX, o ensino de história que conhecemos “se vincula a um contexto de expansão da educação pública para o conjunto da população (juntamente com os avanços do sufrágio universal e a consolidação das nações baseadas na soberania popular, e não mais na soberania monárquica)”.

Maurice Halbwachs (2015, p. 30) defende a existência da memória coletiva. De acordo com esse autor, nossas lembranças permanecem “coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”.

Isto sucede “porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem”. Para Le Goff (1990, p. 435), a memória coletiva “não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder”. E exemplifica que,

São as sociedades cuja memória social é, sobretudo, oral, ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita, aquelas que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1990, p. 435).

É importante ter em vista aquilo que Pollak (1992, p. 04) ressalta que a “memória é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”. Ecléa Bosi (2003, p. 20) chama a atenção para a relação do passado-presente ao expor que “a memória parte do presente, um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais”. Dessa forma, o indivíduo faz uso das suas lembranças e da sua memória para manter e passar adiante seu passado.

Giron (2000), afirma que é por meio da memória que o discurso do sujeito se torna possível. O historiador Le Goff (1990, p. 435) diz que a “memória é elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. Conforme Halbwachs (2015, p. 29), “se a nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas”.

Beatriz Sarlo (2007, p. 10) nos mostra que a memória persiste no presente, pois as lembranças vêm sem serem evocadas, e propor-se não lembrar “é como se propor não perceber um cheiro, porque a lembrança, assim como o cheiro, acomete, até mesmo quando não é convocada. Vinda não se sabe de onde, a lembrança não permite ser deslocada”; ao contrário, “obriga a uma perseguição, pois nunca está completa. A lembrança insiste porquê de certo modo é soberana e incontrolável (em todos os sentidos dessa palavra) ”.

Segundo Halbwachs (2015, p. 66, grifos nossos), a memória individual não está inteiramente isolada e fechada. Ao evocar o seu próprio passado o indivíduo tem frequentemente a necessidade de buscar as lembranças dos outros, reportando-se a pontos de referência que há fora dele, e que são fixados pela sociedade. Esse autor ainda acrescenta que em todo o caso,

“geralmente é na medida em que a presença de um parente idoso está de algum modo impressa em tudo àquilo que nos revelou de um período e de uma sociedade antiga”, a pessoa se destaca **“em nossa memória não como uma aparência física um pouco apagada, mas com o relevo e a cor de um personagem que está no centro de todo um quadro que o resume e o condensa”**.

Com a evolução das sociedades, na segunda metade do século XX, Le Goff menciona que se elucida a importância do papel que a memória coletiva exerce.

Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante, enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimentos, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção (LE GOFF, 1990, p. 435).

Ao relacionar a Memória com a História, para Maria Lima (2014), Le Goff concebe o discurso historiográfico como portador de umas das maneiras de produção do passado, e a escrita da história está sujeita aos modos de entender e, de se relacionar com o tempo em determinada época. Destacando que o resultado do trabalho do historiador conforma-se como uma escrita que põe em relação as dimensões temporais do passado e do futuro de modo singular (apud LIMA, 2014). Em relação aos usos da memória coletiva, Le Goff (1990, p. 437) recomenda que, “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a liberação e não para a servidão dos homens”.

Dada à importância da memória no processo de construção da Identidade dos sujeitos históricos, veremos alguns dos conceitos de História Local e História Regional, na perspectiva de diversos autores, e as dificuldades do ensino de História do Maranhão, sabendo que os “trabalhos regionais de pesquisa em história regional servem para ampliar os horizontes da história nacional, oferecendo novas leituras da multifacetada sociedade brasileira, sem abandonar o espaço, o tempo e a memória” (GIRON, 2000, p.38).

### 1. 3 As dificuldades do ensino de História Local/Regional/Maranhão

Os autores, Elison Antonio Paim e Vanessa Picolli em *Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios (2007)*, advogam que o ensino de História deve possibilitar a pesquisa histórica escolar e bibliográficas que situem o estudante por dentro de uma concepção mais crítica acerca da contemporaneidade, desse modo, permita desenvolver uma maior autonomia intelectual. O ensino da História possui também a finalidade de constituir identidades, mas, “surge aqui certa dificuldade, ou um desafio de entender as relações existentes entre local e mundial. O ensino da História Local aborda as especificidades das localidades, possui uma grande importância, “pois ele pode de diferentes formas apresentar aos alunos uma história que parta de um acontecimento ou de um cotidiano que eles conhecem empiricamente e, assim, estudar e relacionar os acontecimentos locais com os acontecimentos globais” (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 114).

O surgimento da disciplina História no Maranhão<sup>3</sup> acontece no contexto do advento da República, em que essa disciplina acompanha a tendência de elaborar uma memória nacional e também tencionava na construção da identidade nacional guiada pelos ideais republicanos. Dayse Marinho Martins em sua dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT) intitulada *Currículo e Historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013)* (2014), mostra o surgimento da disciplina História do Maranhão, para essa pesquisadora, a referida disciplina nasce por necessitar de abordagem no sistema oficial de ensino dos aspectos arrolados à memória e cultura local. Os conhecimentos sobre a História do Maranhão foram organizados em obras que realçaram uma seleção de conteúdos. Para tal escopo, os estudos se basearam em uma visão de História situada na narrativa e na transmissão de interpretações históricas. “De tal modo, na trajetória da instrução pública maranhense, a História do Maranhão se relacionou às necessidades do contexto histórico

---

<sup>3</sup> Se levarmos em consideração os apontamentos de Barbosa de Godóis que, nesse período, percebe a ausência de um material de didático, quando surge a disciplina de História do Maranhão, atestemos isso em suas palavras escritas em 1904: “A falta de um livro que facilitasse o estudo dos alunos de Instrução Cívica da Escola Normal fez-nos ir escrevendo, em 1899, o resumo de preleções que teriam de ser feitas nas lições próximas, achando-se dessa maneira, no fim do ano letivo, composto um volume dessa disciplina, de acordo com o programa oficial daquele instituto [...] Era a primeira vez que se lecionava essa matéria com certo desenvolvimento, naquela escola, constituindo o objeto de uma sala de aula especial, e também o primeiro ano em ocupávamos um lugar no professorado maranhense [...] em 1902, se nos oferecia idêntica situação, aos termos de iniciar na mesma escola o curso de História do Maranhão, que, pela reforma do instituto, teria de formar a matéria de uma outra aula, separada da de História do Brasil” (GODÓIS, 2008, p. 19).

e social; predominando uma concepção factual de História que precisa ser redefinida nas propostas curriculares atuais” (MARTINS, 2014, p. 14).

A historiadora Maria do Socorro Coelho Cabral no artigo *O ensino de História do Maranhão no 1º Grau (3a. e 4a. Séries)* (1987), é pioneira em abordar a realidade do ensino e dos livros didáticos referentes à História do Maranhão. A metodologia utilizada por Cabral se constituiu de questionários, aplicados a 125 professores de quarenta escolas das redes federal, estadual, municipal. De acordo com Cabral (1987, p. 16-17), a História do Maranhão “tal como é contada nesses livros constitui-se, pois, numa representação mística da realidade maranhense. Nessa história, a ação, o movimento, o cotidiano do homem maranhense não tem lugar, está à margem”. A versão contada dessa história é “segundo a ótica de um determinado grupo, que passa a se constituir, depois de veiculada nas escolas, na visão de história do senso comum”.

Cabral (1987, p. 30) sugere que no ensino de História “o professor, juntamente com os alunos devem, a partir de suas experiências dentro da realidade em que vivem, selecionar os assuntos que julgam pertinentes e que têm interesse em conhecer”. Destarte, essa historiadora chama atenção, no final da década de 1980, para o modo de como se operava o ensino de História do Maranhão apontando os livros didáticos, a disciplina e os conteúdos ensinados pelos professores. Para Cabral (1987, p. 30), deveria haver “elevação do nível de ensino de História do Maranhão”, mas adverte que “é uma tarefa árdua, lenta, que exige o esforço e a participação, sobretudo, dos professores e dos alunos, elementos mais envolvidos nesse processo”. Afirma que “métodos prontos, capazes de realizar tal façanha, não existem, uma vez que o caminho para se atingir tais objetivos tem que ser descoberto, criado, sobretudo, por professores e alunos a partir da realidade que os rodeia e de suas experiências”.

Em outro artigo intitulado *O Papel do Negro na Historiografia Maranhense* (1988), Cabral (1988) lembra a situação de descaso em relação ao negro na historiografia maranhense, conseqüentemente, no ensino de História do Maranhão. No período da escrita desse artigo, a autora menciona o modo como se tratava a História do negro no Maranhão, sendo o “negro é visto como um mero instrumento, incapaz de pensar, de possuir uma consciência histórica, de construir ou fazer História” (CABRAL, 1988, p. 107). Quanto aos materiais didáticos daquele período, a pesquisadora critica o livro didático *Terras das Palmeiras* publicado em 1977 das autoras Nascimento e Carneiro, pois nesse livro:

[...] tem-se uma ideia da sociedade maranhense como um todo harmônico, onde não há conflitos, exploração, preconceitos. "Todos (os maranhenses) têm igualmente acesso as riquezas da terra", devendo se sentir, por isso mesmo, "seres felizardos"[...] Nesses textos, a real situação do negro hoje no Maranhão não é questionada, nem sequer apresentada, da mesma forma que é silenciada sua história. O conteúdo desses livros, com certeza, influencia a prática pedagógica das escolas, com relação ao ensino e aprendizagem da História. A transmissão de forma não questionadora ou crítica dessa narrativa não oportunizará o aluno, sobretudo o aluno negro, a se aperceber como ser histórico, passando a ver a História como um relato monótono, com o qual não se identifica, por se mostrar distante de seus interesses e experiências (CABRAL, 1988, p. 107).

Como se observou a necessidade de se dar mais atenção à história que contempla os estudos da História do Maranhão não é um problema novo. A professora Maria do Socorro Coelho Cabral realizou uma pesquisa com professores em 1987, em que verificou a necessidade das aulas de História contemplarem os estudos locais e regionais. Conforme essa pesquisadora:

Todos os professores, com exceção apenas de 6 deles, concordam que o aluno deve estudar mais História do Maranhão nas séries posteriores. Muitos desses professores justificaram sua resposta, afirmando que o aluno deve receber mais informações sobre seu Estado nas séries seguintes, uma vez que o ensino ministrado em apenas uma ou duas séries (3a. e 4a.) não é suficiente para possibilitar ao estudante um conhecimento mais amplo da realidade de seu Estado (CABRAL, 1987, p.27).

Recentemente, Márcio Henrique Baima Gomes em sua dissertação de mestrado apresentada a Programa Pós-Graduação Ensino, História e Narrativa (PPGHEN) *A História do Maranhão no Currículo do Ensino Médio (1996 – 2016)* (2017), ao analisar o lugar da História do Maranhão no currículo da rede estadual de ensino do Maranhão, ainda observa as questões não solucionadas levantadas por Cabral (1987) na década de 80 do século XX. Esse pesquisador assinala que não é por ausência de pesquisas ou de uma historiografia regional que os conteúdos de História do Maranhão não são contemplados no currículo da rede de ensino estadual, mas:

É provável que a falta de interesses dos gestores públicos no financiamento e distribuição de materiais didáticos específicos sobre a História do Maranhão, ou ainda que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) tenha inviabilizado o estudo da História Regional, ou até mesmo uma possível falta de formação docente estejam dificultando o ensino de História do Maranhão nas escolas da rede estadual [...] é interessante propor uma valorização da História regional/local (em especial a História do Maranhão) nos currículos e livros didáticos no intuito de tornar o ensino de História mais significativo e proveitoso aos alunos do Ensino Médio da rede Estadual do Maranhão (GOMES, 2017, p. 27; 70).

No que tange a Histórias Regional, Loraine Slomp Giron no artigo *Da memória nasce a História* (2000), diz que, a história regional, filha do espaço e da dependência, considerada por muitos “como apenas bastarda da Clio [...] o preconceito contra a história regional é tão antigo como a própria História. Já os gregos rejeitam a história regional, ao estudar grandes mudanças históricas que excluem, não só a história local, como os historiadores locais”. A compreensão histórica dos gregos, “bem como sua filosofia, permanecem ao longo dos séculos. A história regional continua sendo repelida para fora da história geral, tanto então como agora. Tal rejeição tem um sentido e obedece a alguns pressupostos teóricos e ideológicos” (GIRON, 2000, p. 28-29).

Diante deste preconceito com os estudos locais e regionais, notamos, de modo geral, que o próprio ensino de História do Maranhão, enquanto objeto de estudo, tem atraído poucos pesquisadores<sup>4</sup>, como exemplo, em pesquisa feita a biblioteca do curso de graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) entre os anos de 2012 e 2013, observamos que não constam trabalhos de conclusão de curso, que abordassem o ensino de História do Maranhão na qualidade de objeto de pesquisa.

Das 37 monografias, sendo 15 em 2012, e 22 em 2013, não houve produção acerca do ensino de História Local ou Regional, contudo, vale dizer que com o advento do PPGHEN criado

---

<sup>4</sup> Com exceções dos seguintes trabalhos: Beatriz Andrade, *O discurso educacional do Maranhão na Primeira República* (1984); Maria Regina Nina Rodrigues, *Estado Nacional e Ensino Fundamental (Maranhão 1930 – 1945)* (1991); Maria do Socorro Coelho Cabral, *Política e educação no Maranhão: 1834 – 1889* (1984) e *O Ensino de História do Maranhão* elaborado (1987), Lilian Leda Saldanha, *A Instrução Pública maranhense na primeira década republicana* (1992); Diomar das Graças Motta, *As Mulheres professoras na política educacional no Maranhão* (2003); César Augusto Castro, *Infância e trabalho no Maranhão provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices (1841-1889)* (2007); Odaléia Alves da Costa, *Produção de uma disciplina escolar e os escritos em torno dela: os Estudos Sociais do Maranhão* (2008) e *O Livro do Povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861-1881)* (2013); Ana Carolina Neres Castro Licar *A questão de livros da Escola – Modelo Benedito Leite: cultura material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911)* (2010); Diulinda Pavão Costa *O Cenário Educacional na Princesa da Baixada (1920-1960)* (2012); Dayse Marinho Martins, *Currículo e Historicidade: A disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902 – 2013)* (2013).

pela Resolução n. 1054/2013 CEPE/UEMA e aprovado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em julho de 2013, tem como público alvo todos os portadores de diploma superior em História ou áreas afins, que almejem melhorar sua qualificação e capacitar-se para atuação no Magistério da Rede Básica de Educação, e:

[...] visa qualificar profissionais dedicados à docência no ensino básico e contribuir com o seu papel de agente condutor de práticas pedagógicas. A finalidade é atualizar competências e habilidades capazes de proporcionar um refinamento teórico-metodológico e pedagógico do historiador-docente, ante as novas diretrizes para o Ensino de História, estabelecidas desde a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, pretendemos contribuir para a transformação do professor-docente em agente ativo do processo de construção de novas estratégias pedagógicas, capazes de alterar o cotidiano do ensino da História em nosso Estado. Para tanto, a reflexão sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos que envolve o campo da História, será apreendida a partir da interface entre História, Ensino e Narrativas, eixos a serem desenvolvidos e articulados a partir do conhecimento historiográfico, estratégias metodológicas e múltiplas linguagens, inseridas no cotidiano escolar (UEMA, 2013, p. 01).

Diante disso, é evidente o aumento da produção de trabalhos voltados para o ensino de História Local ou Regional, ou seja, referentes ao ensino de História do Maranhão. Além disso, o curso de graduação da UEMA sofreu o impacto com a chegada da PPGHEN, onde surgiram trabalhos de conclusão de curso destinados ao ensino de História do seu estado. Vejamos então, nos quadros a seguir, a relação de trabalhos acadêmicos que têm como objeto de estudo o ensino da História do Maranhão. Os dados foram coletados dos anos 2014, 2016 e 2017, estando organizados em duas categorias: graduação e pós-graduação *stricto sensu*.



**Quadro 01 - Trabalhos produzidos tendo como objeto de estudo o ensino de história do estado do Maranhão, em nível de graduação.**

ANO	TÍTULO	NÍVEL	AUTOR
2014	O Ensino da História em Escolas da Rede Pública de Ensino Médio em São Luís do Maranhão: relatos de experiências	Graduação	Gustavo Barra de Araujo
2016	Escola Balaia: uma análise da proposta educacional do município de Caxias para o século XXI	Graduação	Danna Paula Silva Sousa
2016	O Uso da Imagem nas Oficinas Pedagógicas de História: Um relato da experiência no PIBID	Graduação	Cássio da Silva Araujo
2016	A História na Sala de Aula: Reflexões sobre as percepções do ensino de História pela comunidade escolar do Ensino Médio no ano de 2015	Graduação	Telma Maciel cunha Muniz
2016	Aula Extraclasse: uma necessidade do ensino aprendizagem na disciplina de História	Graduação	Welline de Aguiar Rios
2016	O projeto tele-ensino: e o discurso de uma educação de qualidade no Maranhão (1998-2002)	Graduação	Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues
2016	O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: a aplicabilidade da atual legislação educacional em escolas públicas	Graduação	Rafaella Barbosa Gomes
2016	O Conselho Presidencial e a Educação na província do Maranhão	Graduação	Andréa Pestana Almeida

Fonte: Biblioteca do curso de História da UEMA.

**Quadro 02 - Trabalhos produzidos tendo como objeto de estudo o ensino de história do estado do maranhão, a nível de pós-graduação *stricto sensu*.**

ANO	TÍTULO	NÍVEL	AUTOR
2016	Problematizando a Teoria da História no Ensino de História: Práticas Pedagógicas de Professoras de História do Ensino Médio da Cidade de Bacabal, Maranhão	Mestrado	Germeson Azevedo Soares
2016	Educação Patrimonial: passados possíveis de se preservar em Caxias-MA	Mestrado	Joana Batista de Souza
2016	Pela “Imortalidade” dos Objetos: uma	Mestrado	Larissa Rachel Ribeiro de

	proposta pedagógica para os museus de São Luís		Abreu
<b>2016</b>	Dilemas e possibilidades no Ensino de História no meio Rural de Gonçalves Dias – MA: caminhos trilhados a partir das vivências em sala de aula	Mestrado	Thiago de Jesus Araújo Cruz
<b>2016</b>	As Primeiras Letras nos Sertões Maranhenses: 1824-1841	Mestrado	Wild Muller dos Santos Lima Orlando
<b>2017</b>	A Literatura Maranhense como fonte no Ensino de História e Literatura Afro-Brasileira: análise e propostas didáticas sobre “Os Tambores de São Luís” de Josué Montello	Mestrado	Clécia Assunção Silva
<b>2017</b>	O ENEM e o ensino de História: o lugar da história local no ensino médio	Mestrado	Francinéia Pimenta e Silva
<b>2017</b>	O desvio de função docente no ensino de História, na educação de jovens e adultos em São Luís	Mestrado	Leonor Viana de Oliveira Rabeiro
<b>2017</b>	Saberes docentes e novas tecnologias educacionais: usos e possibilidades no ensino de História	Mestrado	Maria Aparecida Ferreira de Sousa
<b>2017</b>	A História do Maranhão no Currículo do Ensino Médio (1996 – 2016)	Mestrado	Márcio Henrique Baima Gomes
<b>2017</b>	O Filme nas Aulas de História em Escolas Públicas de São Luís do Maranhão: Entre práticas e desafios	Mestrado	José de Ribamar Santos de Almeida
<b>2017</b>	A Campanha Ecológica do Comitê de Defesa na Ilha de São Luís (1980-1984): Integrando a educação ambiental ao ensino de história.	Mestrado	Ana Raquel Alves de Araújo
<b>2017</b>	A MULHER NO MÁGISTERIO: Representações da identidade docente no Maranhão Republicano (1890-1940).	Mestrado	Ilma de Jesus Rabelo Santos
<b>2017</b>	Identidades Estudantis: Narrativas de estudantes sobre o bairro Vila Embratel.	Mestrado	Peterson Passion Birino Miranda
<b>2017</b>	Pronera e a Educação do Campo em Barra do Corda-MA: Formação, Mulher do Campo e cidadania.	Mestrado	Ilma do Socorro Santana Pinheiro
<b>2017</b>	Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira: Uma análise de aplicabilidade de Lei Nº 10.639/2003 no Ensino Fundamental II da U. I. M. “Hélio de Sousa Queiroz”, em Caxias-MA.	Mestrado	Meiriele de Sousa Medeiros

Fonte: UEMA. PPGHEN: Dissertações. Disponível em <<http://www.ppghen.uema.br/>>. Acesso em: 10 mai 2017.

Notou-se nos quadros apresentados, que entre 2014 a 2016 o curso de História da UEMA teve 8 produções monográficas, e o PPGHEN entre 2016 a 2017 obteve 16 dissertações, que somadas resultam em 24 trabalhos destinados ao estudo do ensino de História do Maranhão. Nisto inferimos que passou haver motivação por parte dos pesquisadores no que tange ao ensino de História do Maranhão. No entanto, essa produção voltada para o ensino de História Local/Regional/Maranhão ainda é minúscula, se comparada com as produções de anos anteriores a existência do PPGHEN, onde quase não havia produções de monografias e dissertações com a temática do ensino de História do Maranhão. Os objetivos desse Pós-Graduação é:

- 1) Qualificar recursos humanos para a área do Ensino de História, possibilitando a formação continuada de profissionais para atuarem com competência e contribuírem para o desenvolvimento regional;
- 2) Propiciar estudos e pesquisas sobre o Ensino de História relacionados a temas da historiografia maranhense;
- 3) Capacitar profissionais do Ensino de História nas novas metodologias e abordagens historiográficas, atendendo as demandas sociais e as necessidades de atualização permanente;
- 4) Contribuir para a formação continuada dos professores de História, desenvolvendo competências e habilidades de ensino e pesquisa que atendam as diferentes solicitações da prática docente;
- 5) Possibilitar o debate crítico da historiografia, estabelecendo relações entre o ensino e a pesquisa, entre a produção do conhecimento acadêmico e sua transposição didática;
- 6) Capacitar os mestrados para a análise e produção de material didático no âmbito da História do Maranhão;
- 7) Estimular uma prática profissional na área do Ensino da História compatível com as novas exigências das tecnologias de informação e comunicação;
- 8) Propiciar a inter-relação entre a graduação e a pós-graduação, articulando estágios distintos da formação docente (UEMA, 2013, p. 01).

É importante mencionar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), criado a nível nacional em 2003, há projetos de iniciação a pesquisa oferecidas pela UEMA voltados para a sala de aula, no quadro 1 acima existem três monografias resultantes desse projeto dos alunos Sousa, Gomes e Almeida (2016). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) valoriza e incentiva o magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes destinados à educação básica implementado na UEMA em 2014, com o título *Livro Didático: Recurso Nosso de Cada Dia*, o qual foi executado em escolas do Ensino Médio com oficinas, palestra. O Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX), entre 2015 a 2016, lançou o projeto *Histórias do Maranhão Contadas na Web e Em Sala de Aula*, no

qual um grupo de professores de História apresentou em linguagem acessível nas escolas de São Luís seus trabalhos de conclusão de curso, com finalidade de difundir as pesquisas efetivadas acerca da História do Maranhão pelos estudantes do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão.

Martins (2014) destaca a importância do estudo regional, pois, para essa pesquisadora, a relevância do ensino de História Regional na Educação Básica demarca o dimensionamento entre o local e global, de maneira que ao estabelecer a oportunidade do estudante se perceber e se colocar como sujeito dentro dos processos sociais. Os conteúdos direcionados a essa abordagem regional necessitam estar pautados em três grandes princípios:

[...] contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes, favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades e proporcionar a compreensão de que as Histórias individuais e coletivas se integram e fazem partes da História [...] O campo de ação da História regional no âmbito da parte diversificada do currículo nacional é fundamental para o resgate histórico de práticas culturais peculiares. Assim, a referida abordagem possibilita a ressignificação do olhar do educando, com base na problematização acerca do entorno enquanto construção histórica. A História Local ou regional atua, portanto, no resgate da autoestima do povo de uma região, mediante o desvelamento de seu passado histórico, atribuindo sentido à questão de pertencimento local (MARTINS, 2014, p. 178)

José D'Assunção Barros, em seu artigo *História, região e espacialidade*, publicado em 2005, considera que o nascimento da História Local se deu como possibilidade de corroborar ou retificar as grandes formulações que foram propostas ao nível das histórias nacionais. A História Local – ou História Regional, como viria a ser denominada “com um sentido um pouco mais específico – surgia precisamente como a 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).

As regiões brasileiras são dotadas de hábitos e costumes específicos, têm suas próprias normas de convívio. Destarte, em um mundo globalizado, o modo do local e regional fazerem face ao global é por meio da revalorização de sua cultura e de seu ambiente. Esse fato coloca a História Local e Regional em um artigo de primeira necessidade. De outra forma, no campo da historiografia, as Histórias Local e Regional incentivam a procurar explicações das sociedades nas suas diversas determinações e complexidades e, permitem rever generalizações da História Geral (MARTINS, 2015). A História Regional veio a ser valorizada em virtude da viabilidade de

“fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto que a história regional trata das diferenças e da multiplicidade” (BITTENCOURT, 2012, p. 161).

Raphael Samuel no artigo *História Local e História Oral* (1990), vê a História Local com uma demanda, um tipo de conhecimento distinto daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e permite ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado. Essa História é localizada no cotidiano do aluno, como exemplos “dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos” (SAMUEL, 1990, p. 220), ou seja, os “lugares de memórias” que os estudantes se depararem, pode levá-los a correlacionar o passado com o presente.

É importante mencionar a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt, que em seu artigo intitulado *O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica* (2007), demonstra os cuidados ao fazer uso da História Local para se propor como indicativo de construção da consciência histórica, pois conforme Schmidt (2007, p.190), não se deve perder de vista que, no processo de globalização que se vive, é definitivamente indispensável que a gênese da consciência histórica possua marcos de referências correlacionais e indenitários, os quais devem ser manifestos e postos em virtudes das identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais. Estas exposições são sinalizadoras de que, como critério para selecionar e organizar os conteúdos, a História Local carrega um modo muito complexo de pensar e elaborar a História, “em termos de aprendizagens e concepções, colocando em destaque a perspectiva da diversidade e pluralidade das identidades”.

Dessa ordem de questões, torna-se mais grave ao levar-se em conta os contratemplos do “anacronismo – o desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionistas, localistas, bem como o perigo de identificação do local com o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo-se uma relação mecânica entre o próximo e o conhecido” (SCHMIDT, 2007, p. 190).

De acordo com os PCNs, para se constituir cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é preciso fazer seleções pedagógicas pelas quais o aluno conheça as problemáticas e “os anseios individuais, de classes e de grupos - local, regional, nacional e internacional - que projetam a cidadania como prática e ideal”; distingam “as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas” (BRASIL, 2000, p. 36-37). Nisso compreende-se, que

os estudos históricos locais e regionais contribuem na construção de um cidadão crítico e consciente.

Isto é, os estudos das Histórias Regional e Local têm essa finalidade de trazer a História para a realidade do estudante, para que ele se reconheça como parte do processo histórico, como sujeito ativo, e interprete criticamente das transformações históricas indo de uma análise local e regional para a História Nacional-Oficial. Os indivíduos “almejam conhecer e reconhecer o espaço onde vivem, pertencer a ele e apropriar-se dele, na medida exata em que participam das redes de significados e sentidos que a vida ali gera, no decurso da história” (MARTINS, 2009, p. 139). Desse modo, os conteúdos de História como são propostos nos PCNs (1997), não devem ser tidos como fixos, mas recriados e adaptados à realidade local e regional do estudante.

Esta pesquisa tem como objetivo levar para a educação básica (Ensino Médio) a Balaiada, que constitui o processo histórico importante durante a construção da ordem política imperial. Não se trata de querer excluir a história nacional ou desqualificá-la negando sua importância, mas consiste em não omitir outras histórias que ocorrem no Brasil. Circe Maria Fernandes Bittencourt, no livro *Ensino de História fundamentos e Métodos* lançado em 2005, advoga que a História Regional proporciona, na dimensão do “[...] estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação” e coloca a importância da memória para a história local. Para a autora, a “memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para os historiadores como para o ensino” (BITTENCOURT, 2012, p. 161;168).

A historiadora Márcia de Almeida Gonçalves no artigo *História Local: O Reconhecimento da Identidade Pelo Caminho da Insignificância* (2007) define a História Local como um conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento acerca do conjunto dessas experiências, isto é, local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição, um espaço político-administrativo. Gonçalves (2012, p. 178) destaca uma concepção de História Local “que entenda como conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações de sujeitos individuais e/ou coletivos em um lugar, dimensionado em sua ordem de grandeza como uma unidade”. Para Gonçalves (2012, p. 181), a História local “não se opõe as histórias nacionais. O recorte sobre a história local apenas designa uma delimitação temática mais ou menos inclusiva, em função de redes de interdependência e sociabilidade entre determinados atores, no lugar escolhido”.

Os PCNs (1997, p. 30) embasam o argumento de Gonçalves (2012), no que se refere à História local, pois para eles, a escolha dos conteúdos relevantes a serem estudados, devem partir das problemáticas locais em que estão inseridos os indivíduos e as escolas, não deixando de lado as questões que dimensionam essas realidades, pois essas questões estão ligadas as problemáticas regionais, nacionais e mundiais. As abordagens históricas locais relevantes a serem escolhidas promulgam a intencionalidade de prover aos estudantes a constituição de um “repertório intelectual e cultural”, para que estabeleçam identidades e diferenças “com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida — no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais”. E, ao mesmo tempo, consentir “a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História nacional e de outros lugares”.

O pesquisador Marcos Lobato Martins no artigo *História Regional (2009)* conceitua a História Regional, ao dizer que, não se trata meramente da História lidar com pequenas porções do país, uma área determinada pela geografia física, um município ou estado, portanto, a História Regional seria aquela que “toma o espaço como terreno de estudo, que enxerga as dinâmicas históricas *no* espaço e *através* do espaço, obrigando o historiador a lidar com os processos de diferentes áreas”. A História Regional “é a que vê o lugar, a região e o território como a natureza da sociedade e da história, e não apenas como o palco imóvel onde a vida acontece” (MARTINS, 2015, p. 143, grifos do autor).

Sobre a História Local, Circe Maria Fernandes Bittencourt fala que essa História “tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência” - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, ” e ao mesmo tempo “por situar os problemas significativos da história do presente” (BITTENCOURT, 2012, p. 168). Conforme essa autora, a História Local tem sido elaborada por pesquisadores de diversos tipos. Políticos ou intelectuais de diferentes proveniências dedicam-se a dissertar histórias locais nas finalidades distintas, e alguns destes autores comumente criam memórias mais do que verdadeiramente a história.

Afonso de Alencastro Graça Filho, *História, Região e Globalização (2009)*, revela que, os estudos regionais ou locais têm uma grande tradição na historiografia francesa e aumentaram consideravelmente no decorrer do XIX, por meio de institutos e das sociedades de eruditos e

leigos, interessados nas tradições históricas locais. Na realidade brasileira, deu-se por meio dos institutos e as sociedades de estudos históricos ainda existentes em muitas localidades, como exemplo do IHGB no Rio de Janeiro. “Geralmente afastados das preocupações acadêmicas e muitas vezes vinculados à vida política municipal, dedicaram-se à biografia dos filhos ilustres e ao registro dos fatos memoráveis de suas cidades ou estados” (GRAÇA FILHO, 2009, p. 47). Da mesma forma, Martins (2015) reforça que essas escritas se davam por membros dos institutos históricos, indivíduos bem situados nas hierarquias sociais das suas épocas.

O Historiador José D’Assunção Barros no livro *O Campo da História: Especialidades e Abordagens*, (2004) aponta que, quando um historiador se coloca a trabalhar dentro do âmbito da História Regional, ele se mostra com interesse central em estudar diretamente uma região específica. Destaca que, o espaço regional não estará essencialmente associado a um recorte administrativo ou geográfico, pode se referir a um recorte antropológico, cultural ou qualquer outro recorte sugerido pelo historiador conforme o problema histórico que se examinará. O interesse central do historiador regional é estudar este espaço ou as relações sociais que se estabelecem dentro dele, “mesmo que eventualmente pretenda compará-lo com outros espaços similares ou examinar em algum momento de sua pesquisa a inserção do espaço regional em um universo maior (o espaço nacional, uma rede comercial)” (BARROS, 2004, p. 153).

Graça Filho (2009, p. 48) advoga que, a curiosidade pela história de suas cidades ou região impulsionou os “estudiosos amadores, funcionários públicos, religiosos a dissertarem acerca das instituições locais, seus municípios mais destacados e a cronologia dos episódios marcantes para as localidades”. A tradição de estudos locais ficou registrada nas maneiras populares das corografias municipais, dos almanaques e das efemérides. Esse autor ainda enfatiza que “raro é a localidade que não cultive a sua memória histórica através de crônicas e arrolamento de seus principais feitos e particularidades, muitas vezes escritos de forma apologética”.

Acerca das corografias elaboradas pelos institutos históricos, Martins (2015, p. 140) destaca que, “as corografias eram monografias municipais e regionais, que misturavam história, tradição e memória coletiva”. Esses trabalhos se fundamentavam em espaços bem recortados politicamente, que eram estudados em si mesmos. A relação do “nacional” com o “regional” e o “local” reduzia-se a narração de impactos de grandes acontecimentos da história do país nos espaços subnacionais. A narrativa, a seleção e a conexão dos episódios, havia referências recorrentes a determinados tipos de personagens, na finalidade de revelar que a região é resultado



do protagonismo de figuras extraordinárias. As corografias atingiram um padrão formal estereotipado, com graves defeitos (MARTINS, 2015).

Segundo Graça Filho (2009), no início dos anos de 1960 na Inglaterra, a Escola da Universidade de Leicester defenderia a história local como saber legítimo provocado pelo nosso próprio vínculo com o passado por meio das famílias e comunidade. Essa corrente historiográfica defendida por Allan Lichtman e H. P. R Finberg (apud GRAÇA FILHO, 2009, p. 48), defende a existência de uma “história particular a toda comunidade, tão válida ao saber quanto a história nacional”. No entanto, de acordo essa corrente historiográfica, “a história local é não parte ou fragmento desta última, mas objeto com mérito próprio de estudo”. A história local é capaz de revelar “os detalhes mais finos e variados da experiência humana, corrigindo as generalizações apressadas que distorcem a realidade. Mas os ‘resultados da pesquisa local geralmente não permitem inferências além da amostra particular que está sendo examinada’”.

A abordagem regional possibilita aos estudiosos uma amostragem mais ampla de seus temas, em que se almeja um rigor maior pela comparação de dados variados (GRAÇA FILHO, 2009). Desse modo, tanto a História Regional quanto a História Local contribuem fundamentalmente para o desenvolvimento da historiografia brasileira, pois traz novas inquietações e retificando formidavelmente a imagem do passado do Brasil, isto é, através das Histórias Local e Regional em suas investigações contribuem significativamente para o melhor conhecimento das realidades locais, portanto, essas “Histórias” cabem para revisar concepções gerais equivocadas, errôneas que vem sendo propagadas pela História Oficial. Martins (2015) afirma que os “historiadores regionalistas” trabalham com regiões e localidades não porque asseguram a dicotomia entre o geral e o particular, no entanto, interrogam e criticam as narrativas e explicações históricas dominantes e, as crônicas gloriosas do progresso, seus pressupostos e implicações político-identitárias.

Maria Lima (2014, p. 56-57) ressalta que “o desconhecimento do passado significa sofrê-lo com passividade, pois alcançar a dimensão da própria história pressupõe a tomada de consciência do que se é e do que se foi, rompendo com a perspectiva de alienação”. Para essa autora, a “consciência histórica relaciona-se intimamente com um a visão de mundo construída historicamente”. Nesse sentido, os estudos regionais e locais são importantes para proporcionar ao indivíduo a tomada de consciência histórica, pois ao conhecer seu passado terá condições de

discernir o que se é e o que se foi, e aonde se pode chegar, como um cidadão consciente do seu papel na realidade na qual se insere, protagonizando a sua própria História.

A tendência dos indivíduos procurarem raízes, fontes de identidades e segurança psicológica, “mobilizando elementos do espaço sócio histórico, aumenta a responsabilidade dos profissionais da História, ao mesmo tempo em que estimula a produção de estudos históricos regionais e locais e valoriza a abordagem regional em sala de aula” (MARTINS, 2009. p.140). Outro aspecto a ser levado em consideração nos estudos regionais, diz respeito a nossa história concentrar-se no eixo Centro-Sul, que não enfatiza as demais regiões brasileiras. Partindo desses pressupostos, acreditamos que ao nos voltarmos para a nossa história local contribuimos de forma significativa na mudança desses quadros na historiografia, na memória e buscar reconhecimento nacional para os nossos movimentos que fizeram parte na construção da nova ordem do que chamamos hoje de Estado Nacional.

Bittencourt (2012, p. 169) destaca que o papel do ensino de História na configuração identitária dos estudantes é um dos aspectos proeminentes para considerar ao sugerirem-se estudos da história local, pois algumas vezes, esta tem sido objeto de estudo escolar, porém, conservam as mesmos pressupostos que norteiam a História Nacional, ou seja, a história local pode “simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades”. E para conter tais riscos, é necessário identificar o “enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas”.

Neste trabalho, já apontamos o reduzido tempo destinado à disciplina História do Maranhão ou mesmo à não execução das aulas pelos professores, apesar da sua obrigatoriedade. Essa dificuldade enfrentada pelo ensino de História do Maranhão também se dá em razão da falta dos materiais didáticos. Como quase não existem livros didáticos sobre História do Maranhão para a Educação Básica, e pôr na maioria das vezes desconhecem as produções acadêmicas, os professores da Educação Básica quase não trabalham em suas aulas a História do Regional/Local, e quando trabalham, na maioria das vezes, utilizam as obras tradicionais dos historiadores por ofício e também dos historiadores acadêmicos que têm publicado suas obras. Estes são problemas enfrentados pelo História Local e Regional acrescidos da produção superficial que se encontra disponível no mercado editorial. Desse modo, catalogamos vários livros didáticos de História do

Maranhão para análise de alguns dos seus conteúdos, esses livros estão dispostos no quadro a seguir, os quais serão devidamente analisados no capítulo 3.

**Quadro 03 – Livros didáticos catalogados acerca da história do Maranhão**

	<b>LIVROS DIDÁTICOS</b>	<b>AUTORES</b>
01	<i>História do Maranhão (Tomo I e II) (1904)</i>	Barbosa de Godóis
02	<i>História do Maranhão – edição para escolas (1914)</i>	Ribeiro do Amaral
03	<i>Pequena História do Maranhão (1959)</i>	Mario M. Meireles
04	<i>História do Maranhão (1960)</i>	Mario M. Meireles
05	<i>Conheça o Maranhão (1971)</i>	Rosa Mochel Martins
06	<i>Terra das Palmeiras (1977)</i>	Maria Nadir Nascimento, Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro
07	<i>Pedra da Memória (1979)</i>	Maria Ceres Rodrigues Murad
08	<i>História do Maranhão (1981)</i>	Carlos Lima
09	<i>Gente, terra verde, céu azul: História – Geografia – Moral e Civismo – de acordo com os Guias Curriculares do Estado (Primeiro Grau) (1981)</i>	Lídia Maria de Moraes, Maria Luísa Campos Aroeira e Maria José Caldeira
10	<i>Terra e Gente – Livro de Leitura (Primeiro Grau, Quarta série) (1986)</i>	Governo do Estado do Maranhão
11	<i>Estudo Regional do Maranhão: estudos sociais do Maranhão (1º grau) (1988)</i>	José Raimundo Lindoso Castelo Branco
12	<i>História do Maranhão (2001)</i>	Maria Nadir Nascimento
13	<i>História do Maranhão (2005)</i>	Marcus Saldanha
14	<i>História do Maranhão (2006)</i>	Francisco Melo
15	<i>Estudo Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão (Ensino Médio, Pré-vestibulares e Concursos) (2007)</i>	Joan Botelho
16	<i>História e Geografia do Maranhão (2007)</i>	Célia Siebert e Renata Siebert
17	<i>História do Maranhão (Ensino Fundamental quarta e quinta série) (2011)</i>	Francisco Coelho Sampaio
18	<i>Maranhão História (2013)</i>	Célia Siebert e Renata Siebert
19	<i>História do Maranhão (Ensino Fundamental quarta e quinta série) (2013)</i>	Francisco Coelho Sampaio e Maria Viana
20	<i>Que Ilha Bela! São Luís, O Tempo reconstrói a Tua História (1612-2012) (2013)</i>	Lúcia Castro

Muitas vezes a História Local e Regional tem permanecido longe dos interesses e alcance dos alunos. No caso do Maranhão, isso acontece em parte devido à ausência de material didático que aborde a História Local e Regional. Outro fator que tem diminuído o interesse pela história local foi à adesão das universidades públicas ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que fez com que os alunos dessem pouca atenção à história que contempla os estudos locais e regionais. É importante ter em vista que, “o trabalho com a História Local no ensino pode ser um instrumento idôneo para a construção de uma História mais plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades”. Também é relevante, pois “pode facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História” (SCHMIDT, 2007, p. 191).

#### **1.4 O ENEM e suas edições (1998-2016): uma problemática para a História Local/Regional/Maranhão**

Conforme Martins (2014, p. 197), mesmo que vinculado a uma perspectiva tradicional de vestibular, o programa da disciplina História no processo seletivo da UEMA demonstra “na transposição didática dos conteúdos, a renovação historiográfica das últimas décadas. Ilustra elementos da história regional sob o viés da problematização, da abordagem cultural, ampliando a compreensão do contexto histórico em sua complexidade”.

O Exame Nacional de Ensino Médio foi criado em 1998, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, como forma de verificar a qualidade do Ensino Médio avaliando as competências e habilidades dos estudantes. No ano 2004, essa prova nacional passou a contemplar os alunos com bolsas de estudo em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2009, houve modificações em sua estrutura, isto é, o ENEM foi instituído em muitas universidades públicas como forma de ingresso unificado dos alunos no ensino superior por meio das notas obtidas nesse exame e, recentemente, os estudantes para financiarem seus estudos em faculdades particulares também precisam da nota para utilizarem no Financiamento Estudantil (Fies). Nisso observamos, as transformações que o ENEM vem submetendo-se, pois em sua criação não a teve pretensão de

ser selecionador dos estudantes para o ingressarem no ensino superior, contudo ferramenta de avaliação da qualidade do ensino médio.

A instituição do ENEM ocorreu por meio da Portaria MEC N° 438, de 28 de maio de 1998, o seu Artigo 1° diz que seria como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, com os objetivos de conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho; criando referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; fornecendo subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; constituindo-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

No Artigo 2° dessa mesma portaria, o ENEM, constituir-se-ia de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliaria as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, indispensáveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, sua base seria a matriz de competências especialmente definida para o exame (BRASIL, 1998). Essa portaria recebeu modificações pela portaria n°. 462, de 27 de maio de 2009, que acrescentou no Artigo 1° dois incisos, sendo eles: “promover a certificação no nível de conclusão do ensino médio, de acordo com a legislação vigente; avaliar o desempenho escolar do ensino médio e o desempenho acadêmico dos ingressantes nos cursos de graduação”. No Artigo 2°, tem o início de sua redação alterada do seguinte modo: o “ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha de cada área do conhecimento, e uma redação...”. Na edição de 2017, o Enem não certifica mais o ensino médio, o que retoma a ser feito através do Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que acontece por meio de uma parceria com estados e municípios.

Nessas alterações é nítido que o ENEM a partir de 2009 aumentou as suas finalidades; o número de questões saltou de 63 para 180; antes a prova acontecia em um dia, passou para dois; o aluno não se submete as provas por disciplinas específicas, mas por áreas de conhecimentos divididas em: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; e ciências da natureza e suas tecnologias. A disciplina História está inserida na área de Ciências Humanas e suas tecnologias. De tal modo observaremos os conteúdos de História que vêm sendo postos ao longo de sua primeira edição, em 1998, até a edição de 2016 para sustentar que os conteúdos específicos da História do Maranhão não são colocados, o que antes da unificação nos vestibulares tradicionais ainda eram contemplados no currículo nacional, com a

unificação deixaram de ser exigidos, fazendo com que os estudantes se interessem menos ainda pela história local. Desse modo, muitos docentes diminuem a já insignificante carga horária dedicada a esses conteúdos, que acaba por predominar a história Geral e do Brasil com os fatos históricos e a historiografia do centro-sul, excluindo as demais regiões do país, aqui específico o Maranhão.

Na tabela abaixo dividimo-la por ano de cada exame, a quantidade de questões de história com os tópicos de História Geral junto aqueles assuntos que se referem à Europa, EUA, etc, isto é, aos fatos históricos que não se deram no Brasil. A História do Brasil faz menção aos episódios históricos que ocorreram no Brasil, mas os que não se passaram no Maranhão. Por fim, a História do Maranhão remetendo-se aos eventos históricos que se efetivaram nessa região do país. Como podemos constatar o exame não traz questões sobre o Maranhão<sup>5</sup>, isso é um dos problemas enfrentados pela História Local ou Regional.

Tabela 01 – Provas do Enem de 1998 a 2016.

<b>QUANTIDADES DE QUESTÕES DE HISTÓRIA NO ENEM</b>			
<b>ANO</b>	<b>HISTÓRIA GERAL</b>	<b>HISTÓRIA DO BRASIL</b>	<b>HISTÓRIA DO MARANHÃO</b>
<b>1998</b>	4	4	0
<b>1999</b>	4	1	0
<b>2000</b>	3	0	0
<b>2001</b>	6	3	0
<b>2002</b>	7	1	0
<b>2003</b>	8	1	0
<b>2004</b>	5	4	0
<b>2005</b>	3	1	0
<b>2006</b>	5	4	0
<b>2007</b>	4	3	0
<b>2008</b>	8	6	0
<b>2009</b>	19	14	0
<b>2010</b>	12	18	0

<sup>5</sup> A questão de número 27 da edição de 2012 cita o Maranhão no que concerne às mulheres quebradeiras de coco-babaçu junto com os estados do Piauí, Pará e Tocantins.

2010 <sup>6</sup>	10	15	0
2011	10	17	0
2012	14	10	1
2013	12	19	0
2014	18	19	0
2015	10	12	0
2016 <sup>7</sup>	12	13	0
2016	11	09	0

Fonte: Provas do Enem de 1998-2016.

O Enem foi instituído com justificativa de desfazer um ensino preso em memorização de conteúdos prescritos nos vestibulares tradicionais. Esse exame tenciona por meio de questões que estimulem o raciocínio do aluno através das habilidades e competências solucionar os problemas de um ensino tradicional.

As competências que dão suporte à avaliação do Enem estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem. Estas competências são descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de levantar todas as possibilidades para resolver um problema, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, e argumentação, e a generalização a diferentes conteúdos [...] Ao mesmo tempo, nas avaliações do Enem, a inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou expressão de estruturas cognitivas inatas, porém é compreendida como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade. E isto em uma **situação problema** que deve ser elaborada dentro de um **contexto**, de modo que se possa avaliar a emergência das habilidades cognitivas, o "saber fazer" (DIAS, 2009, p. 27, grifos da autora).

De acordo com Martins (2014, p. 196), as avaliações externas assinalam para contradições na relação entre o discurso apregoado através das propostas curriculares nacionais e, o que acontece na prática do currículo na conjuntura do sistema educacional. No tocante a disciplina História, os documentos oficiais, baseados em uma concepção construtivista de ensino-aprendizagem apontam o estudante como sujeito histórico, destacando o enfoque de conteúdos da

<sup>6</sup> Por causa de alguns cadernos de provas terem sido impressos de forma errada, os candidatos prejudicados se submeteram a uma nova prova.

<sup>7</sup> Devido às ocupações nos prédios públicos contra a PEC que limita o aumento aos gastos públicos e a proposta de reforma do Ensino Médio a prova não pode ser aplicada em 405 locais, assim os candidatos que fariam o teste nesses locais realizaram o exame em uma data.

História Local/Regional, contudo, as provas do Enem são ordenadas com suporte em conteúdos mais gerais incorporados a competências e ilustrados questões associadas à História Geral ou do Brasil. Dado seu grande alcance, o Enem não abrange aspectos que compõe a História Regional/Local. Desse modo, o Enem “limita a compreensão de uma manifestação cultural local à interpretação de texto informativo, sem a percepção da complexidade do fenômeno e sua inserção no contexto histórico regional”.

Os pesquisadores, Monike Gabrielle de Moura Pinto e Ricardo de Aguiar Pacheco em *O Enem como referência para o ensino de História* (2014), dizem que, quando, em 2009, o Enem passou a ser a principal via de acesso ao Ensino Superior, adquiriu uma proporção gigantesca na educação no Brasil. Dessa maneira, a avaliação nacional tornou-se uma referência para “a atuação dos professores em sala de aula e para a formulação dos currículos do Ensino Médio, que buscam preparar os educandos para o ingresso no Ensino Superior através da prova do Enem, e não mais para os vestibulares” (PACHECO; PINTO, 2014, p. 80).

De acordo com Pinto e Pacheco (2014, p. 80), o Enem, sendo como ferramenta de avaliação e observação do nível de qualidade da educação nacional no nível médio, analisa sobretudo as habilidades e competências dos alunos, em que houve mudanças nas questões exigidas, que passaram a exigir do aluno não mais a memorização de datas e fatos marcantes do passado. “A implementação da avaliação por habilidades tem provocado os professores da Educação Básica a uma prática que prepare o alunado para a avaliação nacional de forma diferente do que era avaliado nos vestibulares”.

Outro aspecto apontado por esses autores, diz respeito à quando se confronta as características das questões de História cobradas no exame e as orientações legais dada LDB e dos PCN, observa-se o espaço dedicado a História do Brasil e à História Geral no Enem. Em que se percebe que esse exame no que se refere ao destaque destinado à História do Brasil, “vai de encontro ao que é solicitado pela legislação educacional, uma vez que o espaço dado à história nacional foi diminuindo com o passar do triênio analisado” (PACHECO; PINTO, 2014, p. 81). Em contrapartida, Pacheco e Pinto também destacam o exame em algum momento estando em consonância com a legislação, ao percebem que:



[...] os temas e debates das questões focadas na História Política e na História Social aparecem com mais destaque por estarem relacionados à postura cidadã e à reflexão crítica sobre o processo histórico e a realidade social vivida pelos estudantes. Dessa forma, **constatamos a preocupação por parte do exame de avaliar o senso crítico do estudante sobre uma dada realidade sociopolítica, trazendo para a prova a discussão sobre a cidadania tal como solicita a LDB e os PCN** [...] Por outro lado, os itens têm privilegiado temas da História Política e da História Social, afastando-se da História Econômica e incorporando muito pouco os temas da História Cultural, foco da produção historiográfica mais recente — **que evidencia um esforço de efetivar as orientações legais que valorizam a formação cidadã e a preparação para a política na sociedade, solicitando a formação de um sujeito crítico, reflexivo e consciente de seu papel político** (PACHECO; PINTO, 2014, p. 83;84, grifos nossos).

Ao mesmo tempo as orientações legais dadas pela LDB difundem a proximidade dos conteúdos de História com o cotidiano do educando, ao enfatizar o maior número de conteúdos de História do Brasil. No entanto, o Enem anda na direção contrária, alargando o espaço dedicado à História Geral. De outra forma, apresenta avanço no que se trata de temas e discussões que permitem e corroboram a constituição da cidadania e da postura crítica dos estudantes (PACHECO; PINTO, 2014). Contudo, Pacheco e Pinto não deixam de lado os problemas advindos com a implementação do Enem, a exemplo da História Regional/Local:

No que diz respeito à valorização da história nacional, o Enem tem se afastado do estudo de aspectos locais das organizações sociais, voltando a se concentrar na história eurocêntrica [...] **A História do Brasil, e por conseguinte a história local, acabou perdendo espaço no exame que direciona a formulação dos currículos da Educação Básica. Isso contrasta não apenas com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também com os Parâmetros Curriculares Nacionais.** Assim, percebemos que o Enem, ao valorizar questões de História Geral, retornou ao primado da história eurocêntrica, distanciando-se do contexto social dos alunos (PACHECO; PINTO, 2014, p. 84, grifos nossos).

Mais recente, Francinéia Pimenta e Silva defendeu a dissertação de mestrado no PPGHEN intitulada *O Enem e o Ensino de História: o lugar da História local no Ensino Médio (2017)*, na qual defende a hipótese de que o ENEM reforçou a minimização dos conteúdos de história local no ensino médio. Sua análise indica que a abordagem da História local em sala de aula quando acontece se explica pela possibilidade de correlação com determinado conteúdo da história nacional. Essa pesquisadora ressalta que a necessidade de uma interferência pedagógica do docente para tornar o ensino da história local um componente proeminente para a constituição

cidadã dos jovens maranhenses. Usou como referência 07 professores e 200 alunos do Centro de Ensino Liceu Maranhense, escola campo de pesquisa através da aplicação de questionários abertos cujas perguntas investigaram acerca do ENEM e o ensino de História local.

Silva (2017, p. 34) sinaliza que o Enem endossa as políticas de financiamento por meio dos resultados de desempenho dos examinados, o governo federal tem o Enem como um instrumento que admite aferir a realidade educacional de todo o país e identificar o fosso entre as redes de ensino particular e pública. O controle da educação a partir dessas ferramentas de avaliação decorre da imposição de instituições financeiras como o Banco Mundial que possui seus alicerces capitalistas e carecem, por conseguinte, ajustar todos os setores incluindo o educacional aos padrões dos organismos internacionais. “Assim o ENEM além de direcionar os conteúdos, o acesso às universidades também insere a educação na cadeia financeira. E limita as especificidades regionais de uma participação mais concreta”.

A pesquisadora Dayse Marinho Martins (2014), elenca outra consequência do Enem para a História Local/Regional, segundo essa autora:

No que concerne à disciplina História do Maranhão, as diretrizes curriculares da rede estadual reduziram o enfoque da temática a conteúdos esparsos mesclados a questões globais ou nacionais. A referida conjuntura ilustra a adequação do ensino à necessária melhoria dos índices educacionais preconizada pelo documento em questão, ou seja, privilegia conteúdos globais contidos nos exames nacionais (MARTINS, 2014, p. 197).

Na conclusão de sua pesquisa, Silva (2017) observou que os docentes e alunos quanto ao ensino de História consideram seu estudo importante, apontam como uma falha os currículos não abordarem essa temática. Contudo, os professores entrevistados confirmam sua hipótese, quando questionados se trabalham os conteúdos de História do Maranhão em suas aulas, justificando com os seguintes argumentos, sintetizados pela autora:

[...] essa temática não faz parte do currículo da série que trabalham endossam o planejamento e o registro de conteúdo no diário eletrônico. A ausência desse conteúdo no currículo torna-se um problema por que não é prioridade, não é contemplado pelo ENEM, e os documentos oficiais que regem a educação trabalham em formato de sugestão, sendo assim por mais que haja interesse dos docentes, esbarram no cumprimento de outras demandas. O ensino de história local exige do professor base teórica e recursos pedagógicos que auxiliem na sua prática por isso perguntamos sobre as dificuldades para desenvolver essa abordagem, e compreendemos o desconforto dos docentes ao elencarem alguns entraves como a necessidade de um material didático comum para os discentes, turmas cheias que comprometem uma atividade de campo, mas sobretudo, a quantidade excessiva de conteúdo que já são exigidos na carga horária da disciplina (SILVA, 2017, p. 34).

Diante do exposto, reiteramos a importância da História Local/Regional no ensino de História, neste caso, a História do Maranhão. O indivíduo faz uso da História para estudar a experiência humana dos outros no tempo, com essa pretensão, na História deve haver o cuidado na seleção dos conteúdos e sua organização, já que a finalidade desse ensino visa contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas. Nesse sentido, para Schmidt (2007), a História Local/Regional tem papel fundamental em produzir a inserção do estudante na comunidade da qual ele faz parte,

[...] criar a sua própria historicidade e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida, construída por ele mesmo, e quanto tem a ver com elementos externos a ele – próximos/distantes; pessoais/estruturais; temporais/espaciais (SCHMIDT, 2007, p. 190).

Desse modo, neste capítulo, tratamos acerca dos problemas enfrentados pelo ensino de História do Maranhão, mostrando como são os poucos trabalhos que tomam por objeto de estudo esse ensino. Com a implementação do Enem, acentuou-se a ausência desse tema nas aulas de História. A falta de materiais didáticos dessa temática é um problema enfrentado há muito tempo, e os materiais que existem apresentam problemas, como exemplo, não oferecem uma historiografia revisionista, e não estão em sintonia com as exigências legais. Portanto, no capítulo seguinte, faremos uma discussão historiográfica acerca da Balaiada.

## CAPÍTULO 02 - A BALAIADA NO MARANHÃO: História e Historiografia

A participação popular nos processos históricos, geralmente, é concebida como se o povo os assistisse bestializados, atônitos, surpresos, sem conhecer o que significavam<sup>8</sup>. No entanto, não é tão simples assim como se veem em muitas interpretações historiográficas conservadoras, que trazem em sua escrita à ausência da participação das camadas menos favorecidas em prol de uma elite que máscara por meio de um pacifismo o real embate entre os projetos elaborados por essas elites, e as reivindicações dos populares em relação a esses projetos que em seus conteúdos excluem e exploraram esse grupo de indivíduos, que quase sempre são anônimos na História e quando aparecem são por motivos de revoltas e condenados aos olhos do contemporâneo da época que relata seus “desatinos” nos documentos oficiais.

Estudar História Regional é essencial para constituir indivíduos com senso crítico em relação ao mundo no qual estão inseridos, sobretudo ao observarem as atuações das camadas populares. Portanto, faremos uma breve alusão à historiografia maranhense da Balaiada na finalidade de mostrar as diversas interpretações sobre esse processo histórico, em que há visões conservadoras, que enxergam os balaios como baderneiros, ladrões, bandidos, dados ao mundo do crime, de outro modo, há aquelas releituras desse movimento, que justificam as ações dos balaios como forma de se expressaram contra seus governantes que os excluam dos processos políticos e não lhe dando condições de vida digna e adequada.

Acerca desses autores, apontamos os que interpretam essa revolta na perspectiva da historiografia tradicional como Magalhães (1848) e Ribeiro do Amaral (1898), os mais contemporâneos ao movimento, Rodrigo Otávio (1942), Eloy Coelho Netto (1990), José Sarney (2003). Como representantes de uma historiografia mais revisionista utilizaremos Carlota Carvalho (1924) e Astolfo Serra (1946) que dão um olhar mais humano aos revoltosos; e historiadores de profissão como Maria Janotti (1987), Claudete Maria Miranda Dias (1995), Elizabeth Abrantes (1996), Matthias Assunção (1998), Ramsés Magno da Costa Sousa (2001) e Sandra Regina Rodrigues dos Santos (2010), os quais trazem novas perspectivas sobre a relação entre balaios e bem-te-vis, assim como a luta dos escravos.

---

<sup>8</sup> Na apropriação da frase de Aristides Lobo, tomou-se o cuidado de não ocorrer anacronismo, pois a sua utilização é para demonstrar a negação da participação popular na História de forma geral, e não se referindo ao fato histórico de transição da Monarquia para a República.

Antes disso, contextualizaremos o Maranhão no que corresponde ao processo de Independência e construção da nova ordem política, a saber, do período da Adesão à Balaiada, apresentando os ideais do liberalismo no processo da construção da nova ordem, em que a América se torna independente de suas metrópoles.

## **2.1 Da Independência à Balaiada:** lutas políticas no Maranhão imperial (1823-1841)

A participação popular nas lutas políticas no Maranhão imperial (1823-1841) no período pós-independência foi omitida pela historiografia tradicional e consolidou a imagem de que as camadas populares eram rebeldes sem causa, desordeiros, vadios, bandidos, dentre outros adjetivos de conotação pejorativa. Esses grupos de indivíduos ficaram à margem da história, esquecidos pela historiografia. No entanto, estudos recentes apontam uma nova leitura sobre a participação popular nas lutas políticas do Maranhão pós-independente.

A construção do Estado Brasileiro passou pelo processo de modernização política, como vimos acima, foi marcado pelas reformas liberais que estiveram embates com as contrarreformas dos conservadores. Para Matthias de Assunção (2005), a modernidade política só chegou ao Maranhão com a Revolução Constitucionalista do Porto (1820). A partir desse momento nessa província os seus “partidos políticos” passariam pelo mesmo padrão nacional. Quando a notícia daquele movimento chegou a São Luís em abril de 1821, ocorreu a primeira cisão no seio das elites, entre os absolutistas e os que apoiavam o movimento do Porto, chamados de “conspícuos”. Ao que tudo indica a elite maranhense apoiou o Partido da Constituição. Com a declaração de Independência no Sul, fez ocorrer outra cisão entre os conspícuos, a oposição entre partidários da Independência do Brasil e os constitucionalistas portugueses. No início de 1823 em São Luís, a Junta<sup>9</sup> instalada era dominada pelos portugueses, mantendo firme o controle sobre os espaços mais importantes da província, tentando ainda mantê-la como parte integral do Império Português sem ligação com as províncias já independentes desse império.

Com efeito, ao observarmos o Maranhão a partir de 1823, atentamos ao conflito ocorrido para a adesão ao processo de independência do Brasil em relação a Portugal, sua então metrópole. Galves (2008, p. 01) destaca que a “independência do Brasil foi feita aos poucos. Bem depois do famoso Grito do Ipiranga, um bom pedaço do país mantinha-se fiel ao Império português. O

---

<sup>9</sup> Essa Junta foi empossada em fevereiro de 1822, presidida pelo Frei Joaquim de Nossa Senhora de Nazaré.

Maranhão foi uma das últimas províncias a aderir ao “chamado” de D. Pedro I. E não sem resistência”.

A “Adesão” do Maranhão ao processo de Independência do Brasil foi marcada por peculiaridades ao se comparar com as demais regiões da colônia portuguesa. O grito de independência do sete de setembro não fez com que todas as províncias aderissem de imediato a esse processo, e o Maranhão é um exemplo dessas províncias. Em se tratando dessa Independência maranhense alguns aspectos chamam a atenção sobre como esse episódio se desenrolou para que essa capitania acatasse os mandos do sul do Brasil, sobretudo o Rio de Janeiro, então sede do governo.

O pesquisador Matthias de Assunção (2005, p. 346) elenca certos fatores que definem essa particularidade do Maranhão. Ao questionar “por que o processo no Meio-Norte foi diferente? Primeiro é necessário apontar para o fator geopolítico: São Luís, quanto a transporte, ficava mais próxima a Lisboa do que do Rio de Janeiro”. Em segundo fator, diz respeito a “formação social específica das capitanias do Meio-Norte”. Pois, o Maranhão “era uma capitania antiga fundada no início do século XVII, baseado no trabalho dos indígenas. Apenas no último quarto do século XVIII a grande lavoura de algodão e arroz se desenvolveu baseada no trabalho de escravos africanos”.

Essas são algumas características que nos ajudam a entender por que a Independência maranhense se deu de maneira distinta das outras províncias. Havia aqueles que eram favoráveis e os que se opunham à independência, e com essas divergências de opiniões só aumentavam os conflitos. Segundo Mathias Assunção (2005), torna-se difícil saber quando a Independência de fato termina devido à grande instabilidade política que o Maranhão vai passar. A guerra de independência no Brasil mobilizou muitos soldados, sendo recrutas ou “voluntários”. No Maranhão, a historiografia destaca a presença das tropas vindas do Piauí e Ceará<sup>10</sup> que se dispuseram a lutar pela causa brasileira, adentrando pelo interior da província até chegar ao litoral.

Vale ressaltar que a luta pela Adesão maranhense vai acontecer de forma não amigável, e muitas serão as divergências devido a muitos interesses estarem em jogo. As elites brigavam entre si pelo poder local e regional gerando grandes conflitos que só aumentava mais a guerra

---

<sup>10</sup> De acordo com Assunção (2005), a vinda dessa tropa para forçar a adesão do Maranhão ao resto do império foi o fator que mais pesou para que a adesão acontecesse.

civil, fazendo com que esse período fosse marcado por violência e os conflitos no seio da elite “[...] abriram espaço para a participação popular – tanto como massa de manobra das elites, como uma mobilização mais autônoma. A tal ponto que a participação popular chegou a representar real perigo para o poder das elites” (ASSUNÇÃO, 2005, p. 347).

Para a Assunção (2005, p. 348), com esses muitos conflitos se abriram espaço para uma intensa mobilização popular a favor da Independência, compostas por homens livres e escravos, brancos, caboclos, pardos e negros. Isso levou a elite maranhense a ter medo de acontecer o mesmo que no Haiti, com receio que houvesse uma grande revolta de escravos. Para as elites as insurreições escravas ameaçavam destruir os alicerces de toda a ordem social. Porém, “o medo do “Haiti” era mais do que isso. Virou metáfora para descrever uma situação de anarquia de conflitos entre os diversos segmentos que compunham a sociedade maranhense e que ameaçavam – na visão da elite – destruir a ordem existente.

Outra preocupação em relação aos escravos era que devido “à existência de extensas matas ainda não colonizadas nem controladas pelas autoridades, muitos escravos logravam fugir e construir quilombos além da fronteira, percebidos como uma ameaça à ordem escravista” (ASSUNÇÃO, 2011, p. 299). A independência, de fato, fez com que ocorresse uma redistribuição do poder entre as elites tanto na esfera local quanto de esfera regional (ASSUNÇÃO, 2005).

Com o fim da velha ordem colonial, entre 1820-23, houve várias divergências pelo controle do poder local e regional. As elites de São Luís e do vale do Baixo Itapecuru conseguiram exclusividade do poder regional, descartando os demais segmentos da elite provincial, a exemplo dos grupos de Caxias, como destacou Assunção (2005, p.354) que essa cidade, era a porta de entrada para o *hinterland* pecuário, por meio do conhecido Sertão de Pastos Bons, e tinha relações comerciais também com as províncias do Piauí e com da Bahia. Desse modo, não é admirável achar reclamações de fazendeiros sugerindo alterações nos impostos sobre o gado, melhoramento na infraestrutura (estradas), “e a criação de novas freguesias. Sete das dez petições iam mais longe, reivindicando a subdivisão da província e a criação de uma nova, cuja capital seria, obviamente, Caxias. A nova província incluiria todo o sul do Maranhão e o vale do baixo Parnaíba”.

A primeira Junta de governo provisório, instituída em 07 de agosto de 1823, era composta, praticamente, pelas famílias Bruce, Burgos e Belfort. Galves (2009, p. 18) diz que pouco mais de seis meses “separaram a proclamação da Independência no Maranhão das primeiras notícias

sobre o movimento do Equador”. Nesse momento, duas juntas de governo se elegeram; “dois governadores de Armas, depostos; o único jornal, fechado; o proprietário do único teatro, assassinado; inúmeros “portugueses” foram expulsos” ou suas lojas saqueadas; e as primeiras notícias acerca da novidade da Independência chegaram ao Rio de Janeiro, “por vezes relatadas pessoalmente pelos envolvidos nos tumultos vividos na província”.

Os líderes do exército patriota vindos do Ceará e Piauí foram impedidos de usufruir da sua vitória, não tendo participação na Junta (1823), e mesmo reivindicando só receberam seus pagamentos em soldos. Uma segunda Junta foi criada nesse mesmo ano em 29 de dezembro, os procedimentos e sua composição foram quase iguais aos das primeiras. A exclusão da periferia do poder regional era favorecida pelas causas naturais devidos as distâncias e obstáculos que os fazendeiros enfrentavam para manter a comunicação.

As disputas pelo poder regional levaram as elites de São Luís e do baixo Itapecuru a excluïrem as elites locais de áreas mais afastados do centro político da capital São Luís. A intensificação desses conflitos dentro das próprias elites resultou em uma polarização ideológica crescente, o que vai impactar profundamente a maneira como as classes subalternas da província vão ser integradas a política moderna.

Na conjuntura da Independência do Maranhão, a elite passou a temer a reação dos escravos, tinha medo que acontecesse no Maranhão o mesmo que no Haiti<sup>11</sup>, onde houve uma revolta de escravos. “O Grande Medo da sublevação de escravos marcou os comportamentos e os debates políticos no Brasil do século XIX” (MOREL, 2005, p.108). Apesar da ignorância dos escravos, os mesmos ficavam sabendo que outras regiões haviam tido a abolição, assim as autoridades reforçavam a vigilância sobre eles. Assunção (2005, p. 363) afirma que a “‘Era das Revoluções’ teve claros efeitos de mobilização entre os escravos do Maranhão. Embora tenham sido deliberadamente mantidos na ignorância, os escravos sabiam por vários meios que a emancipação havia ocorrido em alguns outros lugares”, com isso, alimentava-se mais as suas insubordinações. Após a independência e a presidência de Bruce, “as autoridades reforçaram sua vigilância, e para esse fim mandaram ofícios alertando os mandantes de distrito”.

A “Era das Revoluções” certamente abriu caminhos para a resistência escrava maranhense. O medo do “Haiti” existiu para os donos de escravos, mas isso era uma metáfora, ou seja, servia

---

<sup>11</sup> “[...] O que sucedera em 1791 no Haiti – onde os escravos embalados pelo ideal de liberdade e igualdade pregado pela Revolução Francesa, se rebelaram, conseguiram liberta-se e assumiram o governo da ilha – era um alerta constante sobre os “perigos” latentes de uma sociedade escravocrata” (LYRA, 2012, p. 24).



para comparar e descrever a perda de controle sobre as classes mais baixas, principalmente sobre a população de cor livre (ASSUNÇÃO, 2005).

No período da independência vários segmentos da sociedade foram envolvidos, inclusive as classes populares que tinham a utopia que poderiam tirar vantagens com esse processo de construção de uma nova ordem. Acredita-se que as exclusões dos escravos nesse período também não eram absolutas, como chama atenção Mathias de Assunção (2003, p. 213) sobre a cidade de Caxias, que, enquanto “a câmara municipal mandava fortificar a cidade, esperando as tropas do comandante português Fidié, que deviam ajudá-lo a combater as forças patrióticas vindas do Ceara e do Piauí, artesões, negros e escravos conspiravam em reuniões secretas”.

Mesmo essas conspirações não tendo ido longe, devido serem descobertas, o que se percebe é que esses indivíduos já imaginavam que a liberdade poderia vir por meio de lutas. Os escravos e homens “de cor” se aliaram aos “independentistas” na luta pela Independência na intenção de serem libertos e melhor inseridos na sociedade. Assim, na capital muitos foram às ruas, no interior alguns fugiram e se aliaram as tropas pela independência. Um episódio nos dá à dimensão das expectativas dos escravos:

[...] numerosos escravos aproveitaram a confusão reinante na cidade de São Luís na véspera do 28 de julho de 1823 para fugir. Tomaram canoas e foram pedir asilo lorde Cochrane, na esperança que ele os protegessem do cativo. Cochrane acolheu os fugitivos e os distribuiu pelos navios de sua esquadra. Cochrane simplesmente os considerou presa de guerra e foi vendê-los em outros lugares para o seu próprio benefício (ABRANCHES apud. ASSUNÇÃO, 2005, p. 364-365).

Carlota Carvalho escreve na obra *O Sertão* (1924), no contexto do centenário da Independência, chamando a atenção sobre a situação dos independentes que ficaram na posição de oprimidos e faz uma crítica a data que é o marco da Independência maranhense, ao dizer que os independentes permaneceram na posição de oprimidos, dessa data em diante, sob o guante “de um governo inimigo de manifestações liberais e sem mais ocasiões de libertarem-se. [...] É essa a data, 28 de Julho, que o povo inconsciente e o Maranhão oficial comemoram como glória nacional. [...] Nenhum outro povo conhece menos a sua história. (CARVALHO, 2011, p. 147).

As elites do sertão eram insatisfeitas em relação à política regional, mas o mesmo não acontecia nas áreas do grande Golfão e em São Luís. Aqui as famílias disputavam o poder,

levando a um conflito conhecido com a Guerra dos 3 Bês<sup>12</sup>, em 1824, houve ainda um maior confronto entre as famílias da elite pelo poder regional, apontada pela historiografia “como “A guerra dos 3 Bês” – as famílias Burgos, Bruce e Belfort. Todas elas tentavam monopolizar, em favor próprio, os principais fatores de poder: a câmara, o “povo” e as forças armadas da capital” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 203).

As agitações em torno do poder entre essas famílias foram tão grandes que para manter a ordem: “[...] A câmara da capital oficiou ao Conselho propondo uma nova Assembleia Geral que elegeisse um governo temporário sem a presença de qualquer Burgo, Bruce ou Belfort. A Comissão Expedicionária respondeu com o bloqueio de São Luís por terra” (LIMA, 2008, p. 95).

Mas, isso foi só o começo das lutas pela tomada da administração, pois muitos queriam ser recompensados pelos “seus” feitos à Pátria. Galves (2008, p. 03) menciona que as disputas em torno da administração pública estavam apenas começando. E os ditos “heróis da independência” anteciparam-se a expedir relatos de sua atuação no conflito, solicitando cargos que galardoassem os “sacrifícios feitos em nome da pátria”. José Felix Pereira de Burgos (1780-1854) “foi um deles. Tenente-coronel de 2ª linha que “aderiu à causa” em junho de 1823, tornou-se governador de Armas e encaminhou ofício a José Bonifácio relatando as “sucessivas fadigas” dele e de sua família para realizar o “projeto patriótico da independência”.

Segundo Godóis (2008), havia sido um erro do Governo Central a nomeação do coronel José Felix Burgos para assumir o cargo de governador das Armas, cargo esse já ocupado por ele e do qual já havia sido deposto uma vez. O coronel Burgos era apontado como sendo arrogante, autoritário em excesso, exigindo continências. Seu plano era aniquilar a segunda Junta (1823), antes que essa o aniquilasse, mas foi deposto novamente.

Todas essas disputas e os boatos de retorno de alguns portugueses defensores da causa da antiga Metrópole geravam aspirações na população para se libertarem dessas pressões e tornavam ainda mais intolerante o ânimo popular (GODÓIS, 2008).

Segundo o historiador Assunção (2005), um dos momentos decisivos para a constituição de identidades políticas no Maranhão foi a presidência de Miguel dos Santos Freire e Bruce<sup>13</sup>. O

---

<sup>12</sup> “Essas famílias eram entrelaçadas por estreito parentesco. Os Burgos também eram Belforts. A eles, Bruce estava unido pela descendência da esposa” (VIEIRA DA SILVA, 1972, p.278).

<sup>13</sup>Bruce foi o primeiro presidente da província do Maranhão após sua adesão ao Império do Brasil, tomou posse em 09 de junho de 1824, perdeu o cargo em 25 de dezembro de 1824.

governo dele apresenta uma política radical antilusitana. Nessa administração decretou-se a expulsão dos portugueses que eram solteiros, sem que o governo procurasse amenizar os excessos cometidos pela população “de cor” contra os ricos portugueses, como os “lustros” que durante sua presidência aconteceram em grande quantidade. Isso despertava medo na elite maranhense que tinha algum vínculo com esses portugueses, quer fossem comerciais ou familiares. Bruce rompeu com o consenso intra-oligárquico de não envolver as classes subalternas na política, e quando o mesmo tentou montar um exército popular e evitar sua deportação, foi acusado de manter ligações com os participantes da Confederação do Equador.

Sobre essa suposta ligação de Miguel Bruce com os confederados, o historiador Marcelo Galves (2009, p. 13) afirma que apesar de não concretizada, tal participação seria perfeitamente factível, devido a efetiva presença de tropas cearenses e piauienses, poucos meses antes, no processo de “adesão” do Maranhão à Independência, e as “animosidades, derivadas de razões distintas, que abriram outras possibilidades ante a construção do Estado que hoje conhecemos, quer por intermédio de uma república,” quer pela conservação de parte da América portuguesa junto à antiga jurisdição lusa. “A participação do Maranhão no movimento ainda reforçaria o “espírito separatista” dessa província que “traiu a nação”, antes mesmo de ela existir”.

Devido à demora da carta imperial confirmando a posse de Bruce, e que considerava que a sua nomeação para a presidência da província era líquida e exata, aguardada para qualquer hora, decidiu assumir para si a responsabilidade e obteve, com o apoio da tropa e concordância da Câmara geral, a renúncia da segunda Junta (1823), e tomou o Governo sem depender da carta Imperial que continha sua nomeação (LIMA, 2008). O prestígio de que Bruce se aspirava cercar, tomando o Governo como delegado do Imperante, “em nada lhe melhorou as circunstâncias, tanto perante a tropa e habitantes da cidade, como perante a Junta Expedicionária do Rosário, que em suas proclamações se dizia devotada ardentemente à pessoa do Imperador” (GODÓIS, 2008, p. 311).

Para Godóis (2008, p. 310), a reação contra a segunda Junta veio com a formação de um conselho militar, em 30 de julho, e a intimação para que deixasse a administração da província, sendo feita uma intimação para que membros das famílias Burgos, Bruce e Belfort não participassem do novo governo. Escolheu-se uma Comissão Expedicionária, em julho de 1823,

tendo com a finalidade realizar a “libertação da Província”<sup>14</sup>. Os revolucionários explicavam a sua atitude, pegando as armas, com a urgência de serem impedidos “os desregramentos do Governo civil e a grande distância em que se achava a Província da Corte, onde não poderiam com prontidão ser ouvidos os seus clamores, que, aliás, dificilmente poderiam até lá chegar, em virtude da ação opressiva e corruptora da Junta”.

Diante da ameaça da Comissão expedicionária, a Junta reagiu. Bruce fez logo marchar suas forças militares sobre os revoltosos, havendo um combate na capital que foi de 30 de julho a 1º de agosto de 1824, com uma pequena perda de soldados. A Junta Expedicionária reconhecendo que não poderia entrar na cidade, pois a mesma encontrava-se fortificada, regressara a Rosário (GODÓIS, 2008). Com a retirada dos seus opositores, Bruce publicou um Bando que dizia:

- ‘O Presidente da Província faz saber que todo e qualquer cidadão que erradamente tem seguido o movimento contrário à obediência jurada à sua majestade o imperador, unindo-se a um corpo de rebelião contra o mesmo Augusto Senhor e contra a execução das suas ordens, e se retirar do dito corpo o mais breve que lhe for possível e lhe recolher às suas casas em quaisquer dos distritos, fica sendo perdoado na alta consideração do Nome e Pessoa do mesmo nome Augusto Senhor; o mesmo se deve entender com todo e qualquer soldado inferior, anspeçada e tambor de 1ª e 2ª Linha que imediatamente se recolher aos seus corpos nesta cidade. E para que chegue à notícia de todos se mandou passar o presente que vai assinado pelo Presidente. Maranhão, Palácio do Governo, 5 de agosto de 1824, 3.º da Independência e do Império. Miguel Inácio dos Santos Freire e Bruce, Presidente (apud. VIEIRA DA SILVA, 1972, p. 288-289).

Essa Publicação não surtiu efeito desejado, fazendo com que o mesmo publicasse outro Edital, reiterando a promessa de anistia, no qual expunha os nomes dos seus opositores como inimigos declarados do Estado, do Imperador e da Ordem Social, que os mesmos fossem punidos no rigor das leis. Na vila do Rosário, o segundo Bando também não teve mais efeito que o primeiro. Todavia, a revolta declinava e Bruce a “custo de sangue e vexames do povo”, foi restabelecendo sua autoridade na Província (VIEIRA DA SILVA, 1972).

De acordo com Carlos de Lima (2008), o curto tempo da administração de Bruce, aproximadamente seis meses, o mesmo foi capaz de fazer muitas trapalhadas, dentre elas: deposição, prisão, fuga, deportação, sendo culpado da inquietação reinante. Muitos foram os que

---

<sup>14</sup> “Os membros dessa Comissão Expedicionária eram: Francisco Germano de Moraes, Salvador de Oliveira, Sebastião Pereira de Carvalho e João dos Reis Curado” (GODÓIS, 2008, p. 310).

sofreram com os aliados<sup>15</sup> de Bruce em várias partes do interior da província e não se sabe mensurar qual deles se comportou com maior violência principalmente com os lusos. Um episódio desses é descrito por Mario Meireles:

[...] para Alcântara viajou o Ajudante José Alexandre Lindoso (24/07), para o Icatu o Alferes Noberto João Dourado, e para Rosário o Capitão Manuel Bernardes Lamagnere. E não se pode dizer qual deles qual deles se comportou com maior violência nas arbitrariedades que foram cometidas, saqueando e depredando principalmente os estabelecimentos e propriedades dos portugueses, cujas casas tinham suas portas arrombadas a machado, e chegando a crimes de morte. [...] Aliás, o mesmo era o estado de terror e insegurança na própria capital, entregue à sanha de uma tropa que, em sua maior parte, era entrega de criminosos. Foi a chamada “Era Brucinadas”, ou seja, as surras, a cacete, que seus capangas aplicavam em seus adversários [...] (MEIRELES, 1970, p. 142).

O autor da documentação denominada *Era Bruciana*, foi o padre Domingos Cadeville Velloso, “conhecido como Padre Cascavel, preparou um sermão de reflexões no qual o principal ponto relatava sobre os perigos que a instauração de uma república engendrava” (SCHIEFLER, 2013, p.22). Esse sermão tinha endereço certo: Miguel Bruce, o então presidente da província maranhense. Segundo Schiefler (2013, p. 22), para o padre, a República vinculava-se a um formato no qual o povo dividia a renda e as receitas públicas, resultando em uma convulsão social. “Após o sermão, Cascavel foi preso, mas liberado em dois dias. Sem espaço na Província, Domingos Cadeville vai para a Corte e, de lá, lançou panfletos com o intuito de narrar o processo político no Maranhão”.

No panfleto *Era Bruciana*, o autor faz menção de que governo de Bruce esperava contar inclusive com as forças de segmentos da sociedade tradicionalmente excluídos, como os índios, denotando mais um aspecto em que a elite não tolerava as medidas do então governante.

---

<sup>15</sup>Alguns seus agentes por nomes: Curvelo, Dourado, Sá Cordeiro e Lindoso foram processados e estiveram presos (VIEIRA DA SILVA, 1972).

Se os Chefes da Revolução, os mais encarniçados estão fora da Província, eles deixarão muitos perigosos rastilhos, Bruce saiu como um falso Profeta agourando desgraças, que ele mesmo havia predisposto no seu plano. A última comoção **feita pelos índios mostra** que ele esperava a coadjuvação dos arcos, e das flechas, e se foi infeliz no seu êxito pelas providencias dadas pelo Lord, não se deve julgar extinta. O Maranhão está exaurido de forças monetárias, o cofre foi completamente roubado apesar da viva oposição do virtuoso Desembargador Joaquim Antônio Vieira Belfort [...] (VELLOSO, 1825, p. 07, grifos nossos).

O historiador Carlos de Lima também reforça essas ideias de autoritarismo e violência praticadas por Bruce, destacando medidas consideradas horríveis. Lima (2008, p. 97) diz que Bruce tratou como pôde de fortificar a cidade e, com carência de forças, soltou os presos e espalhou soldados, ladrões e assassinos pelo naturalmente “propiciando o ensejo para saques e assassinatos, tantos na capital como acolá. ‘Os insultos e as pancadas eram feitos publicamente, nesses dias calamitosos; o Maranhão não oferecia aos olhos senão objetos de dor e espanto’, diz uma representação ao Imperador”.

O então presidente da província maranhense, Miguel Inácio dos Santos Freire e Bruce, é acusado pelo padre Cadeville Velloso de agir com astúcia diante de Lord Cochrane<sup>16</sup> a fim de ocupar o cargo pretendido.

A entrada de Lord Crhocane na cidade de S. Luiz veio encher as medidas do intrigante; ele teve a astucia de se mostrar aos seus olhos como o homem necessário para o andamento dos negócios da Independência, a opinião na mais baixa plebe girava exaltando o seu Patrono, filho da Província, conhecedor das velhas tradições, com suas legislações com o suposto talento administrativo, nada mais era preciso para que Miguel Bruce ficasse interino Presidente da Província do Maranhão (VELLOSO, 1825, p. 12).

O referido documento apresenta algumas ações tomadas por Bruce contra os portugueses expulsando e confiscando seus bens:

---

<sup>16</sup> Nascido em 1775, Thomas Alexander Cochrane era descendente de família nobre escocesa e foi o décimo conde de Dundonald. Almirante britânico, notabilizou-se na Marinha inglesa no período das guerras napoleônicas, participando depois da Independência do Brasil (NEVES, 2008, p. 488-489).

Declarou-se o banimento geral dos Portugueses fossem, ou não proprietários; ouviu-se o grito assustador do canhão do alarme suspendendo o alto silencio da noite, o infame e o bando de malvados se debandou pelas ruas arrombando portas, disparando tiros, e saqueando [...] o Presidente Bruce, e mais Membros do atual Governo tinham sancionado por dois bandos publicados a som de caixa a expulsão de todos os Brasileiros solteiros nascidos em Portugal, embora probos, proprietários, e que haviam jurado o novo Pacto Social; via-se que a casa do dito Bruce era frequentada por todos os suspeitos, e perturbadores do sossego da Província; que bem longe de serem punidos, antes pelo contrário ufanavam de sua conduta publicamente, e eram por ela gratificados coro mercês de Ofícios e Patentes. (VELLOSO, 1825, p. 13; 34).

Com a chegada a São Luís de Lord Cochrane, que vinha de Pernambuco, vitorioso por esmagar a Confederação do Equador, recebeu abaixo-assinado, com assinatura de setenta e oito senhoras maranhenses, relatando tudo que Bruce vinha fazendo. Pelas condições de instabilidade do governo do então presidente, o almirante inglês suspendeu o exercício de governo de Bruce e colocou o seu secretário em seu lugar (MEIRELES, 1970). Conforme Lima (2008, p. 108), o próprio almirante inglês desconfiou que Bruce era quem apoiava os distúrbios para vingar-se dos seus inimigos, agora desarmados, e diversos assassinios, cometidos pela tropa, “com o assentimento do presidente para manter-se no cargo. Então o suspendeu, advertindo-o que era impossível retirar a esquadra do Maranhão enquanto ele continuasse nas funções de presidente”.

Para Mário Meireles (1970, p. 146), era o fim da chamada “[...] Guerra dos Três Bês” – os Burgos, Belfort e Bruce que, entre devorando-se, haviam, uns após outros, sido destituídos dos cargos por que tanto haviam se empenhado e lutado[...].”

A direção do Maranhão com Miguel dos Santos Freire e Bruce ficou vista de maneira negativa pelas elites, devido sua falta de controle em relação às camadas populares e até mesmo seu uso para impor medo aos adversários. A deposição dele foi feita por Lorde Cochrane causando alívio nas classes proprietárias. Após este episódio, tanto a forma republicana de governo quanto o liberalismo democrático radical vieram a “ser desacreditadas entre as elites. A presidência de Bruce tornou-se o exemplo dos ‘horrores da anarquia’ e assegurou o realinhamento de liberais exaltados. Daqui em diante os liberais exaltados aceitavam a monarquia” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 206).

A fama de uma péssima administração de Bruce foi reforçada pelos registros da época, em que a oposição do presidente Bruce destacava que o Maranhão vivenciou uma verdadeira anarquia e que o mesmo foi tido como um inimigo do Império devido aos seus ideais republicanos:

[...] eu provarei, que Bruce não é só um monstro, um assassino, um revolucionário, um lapidador (em francês é honesta) da Fazenda Pública, e particular; direi que ele é a personalidade de todos os crimes, de todas as infâmias, reunidas em um grão, onde ainda não poderão chegar os maiores malvados da espécie humana; mostrarei em fim, que ele é o maior inimigo de S. M. I; o mais encarniçado inimigo da Realeza; o Republicano mais furioso[...]. (VELLOSO,1825, p. 19).

De acordo com Felipe Riccio Schiefler (2013, p. 30), “o padre Cascavel pôde acertar suas contas com o seu desafeto, Miguel Bruce, acusando-o de estar coligado com a Confederação de Equador e, assim, de ser partidário da instauração de uma república”. O padre Cascavel, como ficou conhecido, fazia apologia à monarquia e se mostrava contrário à república, ou a chamada “Soberania nas Assembleias populares”, como explica Schiefler (2013, p.22), o padre Cascavel, “não se considerava que, ‘por mais democrático que um governo seja’, nada impediria que neles sempre ‘influem e imperam os ricos opulentos’ e, portanto, ele se mostrava como um péssimo modelo político”. Diferente, a monarquia seria a única capaz de fazer do Brasil “‘um império bem regulado’ que se assemelhasse ao céu, “onde o soberano da Terra à imitação da do Universo, conserva a boa ordem, e uma harmonia recíproca em todas as classes”, posição que dá clara indicação de que, para o padre, o poder real vinha de Deus”.

De acordo com Assunção (2005, p. 353), a República e o Liberalismo democrático como forma de governo ficaram sem créditos com a elite, pois a presidência de Bruce se tornou o exemplo local dos horrores da “anarquia”. Bruce teve seu nome como “sinônimo de insulto entre os conservadores que não paravam de denunciar os excessos da “Bruciana” de fato, o episódio Bruce propiciou um realinhamento entre liberais e exaltados tendessem a aceitar a monarquia”. Assim como em outras províncias, as divergências ideológicas entre absolutistas, constitucionalistas e patriotas “combinavam-se no Maranhão com interesses particulares, fossem eles de classe, etnia, família ou âmbito microrregionais. Muitas vezes, as posições políticas assumidas constituíam apenas verniz que disfarçava estes interesses”.

A situação política se estabilizou momentaneamente, mas até 1825 ainda não havia resolvido a questão da distribuição do poder entre as elites. Os portugueses que continuaram no Maranhão conseguiram se naturalizar como brasileiros e acabaram tendo os direitos iguais aos brasileiros natos, e assim uma boa parte desses portugueses conseguiram recuperar seus postos e bens confiscados durante a independência. Isso vai causar ressentimento no “povo” que em



algumas ocasiões, como em 1831, vai se levantar para expulsar os portugueses dos seus postos e da província na denominada Setembrada.

No período Regencial, a Setembrada (1831-1832) foi um movimento antilusitano ocorrido em 1831 na cidade de São Luís e em algumas partes do interior da província, que contou com a participação dos liberais exaltados, povo e tropa. O nome de Setembrada se dá por ter eclodido no mês de setembro, uma tradição portuguesa de denominar os movimentos políticos com o nome do mês em que aconteceram. Tendo novos episódios de sublevação em novembro e uma resistência que se estendeu até julho de 1832 contando com a liderança popular.

Acerca do período Regencial (1831-1840) não é exagero considerá-lo um dos momentos históricos menos analisado na historiografia brasileira, quem sabe pela sua complexidade e seu caráter de transição como vem sendo analisado. Além de algumas abordagens que dificultam ainda mais sua compreensão, esse momento foi tachado de caótico, desordenado, anárquico, turbulento e outros adjetivos. Isso fazia parte do discurso de alguns dirigentes dos grupos políticos na época do império, e que passou para os historiadores monarquistas do século XIX e ainda se faz presente de algum modo na atualidade. Em outra vertente, enfocou-se nas muitas rebeliões do período, trazendo à tona aspectos de conflito, resistência e opressão da sociedade, mesmo assim ainda deixa alguns problemas como o anacronismo, pois quando se tenta interpretar a história desse momento pode-se cair no erro em denunciar as situações daquela época com questões do presente do historiador, dificultando assim a compreensão do sentido daquelas lutas em seu contexto (MOREL, 2003).

O período regencial tem início com a abdicação d. Pedro I. Pensar esse acontecimento político da abdicação apenas como uma substituição de governo controlada “pelas elites” é empobrecer a dimensão e seus resultados, bem como os muitos atores históricos que apareceram e se envolveram buscando intervir. A retirada do imperador importou o enfraquecimento do poder centralizador dando a oportunidade de explosão da palavra pública no Brasil como nunca antes (MOREL, 2003). O término do Primeiro Reinado denotou também o afastamento de diversos políticos unidos a D. Pedro I, sua abdicação foi bem-vinda por quase todas as facções que lutavam pelo poder na província. Para Marcus Carvalho (2009, p. 133-134), algumas facções comemoram, outras somente sentiam que não ganharam o que consideram seu direito. Com a exceção dos chamados “pés de chumbo”, os quais sua fortuna “em geral dependia das benesses

estatais, e os burocratas e militares nomeados para cargos que não poderiam manter sem o aval real, uma vez que sua autoridade não se alicerçava em bases de apoio local”.

Segundo Engel (2008, p. 623), o período regencial é um dos momentos de agravamento das manifestações e revoltas que o Brasil Império viveu, “caracterizadas por ampla diversidade social e política. Incluíram desde quartelas, em geral lusófonas, até confrontos entre facções locais ou regionais da classe senhorial, as quais se somaram rebeliões envolvendo pobres, libertos, escravos e quilombolas”. O historiador Marco Morel (2003) definiu o período regencial como um grande “laboratório” político e social, no qual as mais diversas e originais fórmulas políticas foram elaboradas e diferentes experiências testadas, abarcando amplo leque de estratos sociais.

Para o historiador Marcello Basille (2009, p. 59), muito além do que produto de um simples arranjo das elites “[...] sintomaticamente chamada Revolução<sup>17</sup> do 7 de abril foi resultado não só das tramas urdidas na imprensa, [...], mas também da forte pressão popular; participação essa manifesta nos frequentes movimentos de protesto[...]”. O 7 de abril “[...] consagrou o espaço público como arena de luta dos mais diversos grupos políticos e camadas sociais, marcando a emergência de novas formas de ação política[...]” em um período “[...] no qual transbordando a tradicional esfera dos círculos palacianos e das instituições representativas, tornava-se pública, e se assistia a uma rápida politização das ruas”.

Esse movimento de oposição ao imperador tinha a frente os liberais moderados e exaltados, facções políticas com linhas e projetos de ação diferentes, mas, todavia formaram um bloco contra D. Pedro. Em 1826, os *moderados* já estavam organizados e reuniam uma nova geração de políticos, principalmente do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, ligados aos produtores, comerciantes, pequena burguesia urbana e do setor militar. Esses não tinham projeção socioeconômica correspondente à participação desejada no governo imperial. Pouco depois em 1829, organizou-se o grupo dos *liberais exaltados*, seu perfil era mais heterogêneo, pertenciam geralmente às camadas médias urbanas, sua representatividade nos quadros da política imperial era bem reduzida (BASILLE, 2009).

De acordo com Lyra (2012), a ala moderada dos liberais ao assumir o comando político afirmava que a abdicação do imperador deveria ser vista como o marco inicial da existência nacional brasileira e que a partir daí o país seria dos brasileiros. E no discurso dos que assumiram

---

<sup>17</sup> Já, para Marcus de Carvalho (2009, p. 129) “Chamar de ‘revolução’ a queda de d. Pedro I no dia 7 de abril de 1831 é um anacronismo explícito que os historiadores há muito deixaram de empregar”.

o poder na Regência, a intenção de firmar a ideia de identidade nacional do brasileiro apresentava-se no confronto entre o português e o brasileiro, o primeiro como o opressor, aquele que sempre impedia o gozo pleno da liberdade da pátria do Brasil. E esse rompimento que houve com o imperador português foi visto como o começo da “existência nacional” brasileira.

A construção do Brasil como uma nova nação, dividido em províncias, vai responder de maneira distinta ao processo de Independência e, logo, à permanência da presença lusa. Para Eric Hobsbawm (1990) a “consciência nacional” se desenvolve de forma desigual entre os grupos e regiões sociais de um país. Partindo dessa assertiva procuramos compreender o porquê do Maranhão agir de forma tão agressiva com os portugueses residentes em um país não mais vinculado a sua antiga metrópole. Contudo, ao brasileiro nato o incômodo não era puramente estabelecer sua nacionalidade, mas tomar e desfrutar os espaços e benefícios que uma nação já independente poderia lhe dar, como os lugares elevados no serviço e poder público, na política e no comércio que ainda continuavam a ser ocupados pela presença lusa (PEREIRA, 2000).

Nenhum período histórico brasileiro, talvez, tenha sido “tão conturbado quanto a transição do Primeiro reinado para a Regência. Naquele momento, os poderes Executivo e Legislativo disputaram o poder político para ver quem teria a proeminência política sobre o outro poder e sobre o poder político do Estado” (PEREIRA, 2008, p. 100).

As pressões dos liberais exaltados direcionaram a um percurso de descentralização do poder que foi chamado de “avanço liberal”, manifesto por meio de três medidas: a criação da Guarda Nacional<sup>18</sup>, o Código de Processo Penal<sup>19</sup> e o Ato Adicional<sup>20</sup>, que deveriam abrir as comunicações políticas com os municípios e províncias. É nesse contexto que emerge a Balaiada, em um período denominado “regresso conservador”, com a renúncia do Regente Uno Pe. Antônio Feijó, as forças mais reacionárias assumiram o poder. Pedro de Araújo Lima é eleito regente uno, tendo como finalidade barrar as forças revolucionárias que se espalhavam no país. Apoiado por uma boa base parlamentar, inicia um processo de anular as conquistas liberais. Nesse período, o Maranhão era governado por Vicente Tomás Pires de Figueiredo Camargo, que

---

<sup>18</sup> Criada pela Lei de 18 de agosto de 1831, manifestava a desconfiança dos governantes para com as Forças Armadas, pois consideravam a presença de muitos portugueses na cúpula e de setores populares na baixa oficialidade faziam da corporação pouco confiável (ABRANTES, 1996).

<sup>19</sup> Criado pela Lei de 29 de novembro de 1832 fortaleceu também o poder dos municípios no período no qual torna a escolha do Juiz de Paz fruto de eleição e aumenta os poderes locais (ABRANTES, 1996).

<sup>20</sup> A Lei de 12 de agosto de 1834 criou as Assembleias Legislativas Provinciais a qual substituiu os Conselhos Gerais; criou a Regência Uma, eletiva e temporária; eliminou o Conselho de Estado e criou o Município neutro da Corte, separado da Província do Rio de Janeiro (ABRANTES, 1996).

ao chegar ao Maranhão encontra-o dividido em dois “partidos”, o situacionista cabano e o oposicionista bem-te-vi, ambos o receberam bem, mas inclinou-se para o partido da situação (ABRANTES, 1996).

No Maranhão, antecipando-se às medidas que iriam cercear o “avanço liberal”, os deputados aprovam uma lei de autoria do presidente, chamada “*Lei dos Prefeitos*”. Pretende-se com a criação dos cargos de Prefeitos e Subprefeitos, centralizar a administração do município e retirar o poder das mãos dos Juizes de Paz. O objetivo é anular a força dos liberais (bem-te-vis) obtida com a vitória nas eleições para Juizes de Paz. As novas autoridades, os Prefeitos, seriam investidos de poderes antes conferidos aos Juizes de Paz e aos Chefes de Polícia [...] Essa lei é duramente criticada pela oposição que percebe claramente a manobra do governo (ABRANTES, 1996, p. 26, grifos da autora).

Conforme Abrantes (1996, p. 27, grifos da autora), é nesse clima de “instabilidade política, crise econômica com baixos preços dos produtos agroexportadores, conflitos sociais, abuso de poder, que irrompe a guerra civil que marca a história do Maranhão: a *Balaiada* ou *Guerra dos Bem-te-vis*”.

Os inúmeros abusos que os balaios sofreram pelos poderosos locais ainda permanecem a margem na História Oficial. Neles não faltou maus tratos e os desmandos a que foram expostos esses revoltosos sem identificação, assassinados, enjaulados nos recrutamentos forçados ou, como a historiografia oficial coloca em um dos casos, um pai tem tendo suas filhas desonradas por oficiais ou seus filhos recrutados à força. Há muitos trabalhos que dão um novo sentido à Balaiada e aos balaios, mas ainda não foram totalmente incorporados na memória da sociedade, não tendo ainda notoriedade. A partir de ofícios que circulavam na época buscamos ver os modos como os revoltosos eram tratados e como os mesmos agiam para demonstrar suas exigências.

É importante neste contexto assinalar alguns conceitos como “povo”, que “refere-se claramente à camada da população privada de direitos políticos, a massa dos não-cidadãos” (ASSUNÇÃO, 2003, p. 203). Ou seja, cidadão seriam aqueles que possuíam direitos políticos, os chamados “homens bons”. E para uma melhor compreensão faremos uma distinção entre balaios e bem-te-vis:

[...] Os balaios, homens do sertão e marginalizados em geral, [...] os bem-te-vis – oriundos, em sua maior parte, da população das vilas e povoados, incluíam oficiais e soldados desertores da Guarda Nacional, políticos do Ceará e Piauí, membros do partido liberal, juízes de paz, etc. [...] esta distinção entre balaios e bem-te-vis tem como principal fundamento tanto os motivos que levaram os indivíduos a se engajar na luta, quanto sua origem social, embora não pretendia estabelecer limites rigorosos (JANOTTI, 1987, p. 56-57).

E esses bem-te-vis, também chamados de liberais, tinham conflitos com os cabanos, partido dos conservadores.

No Maranhão, em 1838, a incandescência dos ânimos havia levado a Revolução ao momento da explosão inevitável. Aí os liberais eram cognominados bem-te-vis do título de um jornal que pregava o liberalismo reacionário e um nativismo intransigente. [...] A contenda que vinha travada desde muitos anos entre bem-te-vis e cabanos, como se apelidavam os partidos da província, passou para a luta armada (CARVALHO, 2011, p. 147).

Muitas interpretações foram feitas sobre esse movimento. “As diferentes interpretações da Balaiada surgem na época mesma do movimento e se articulam a luta entre os dois partidos políticos do Império, o conservador e o liberal” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 71). Entre esses grupos uma constante disputa pelo poder, marcando o período por uma instabilidade política, de crises econômicas e sociais. A Balaiada aconteceu na parte oriental da província do Maranhão, no Piauí e alcançou também o Ceará, entre os anos de 1838 a 1841, sendo uma das principais rebeliões ocorrida no período regencial, chamando a atenção pela sua diversidade das bases sociais e o caráter multiclassista:

A diversidade das bases dos revoltosos sugere a existência de três movimentos no interior da Balaiada. O caráter multiclassista expressou-se na própria amplitude geográfica da rebelião que abrangeu, no sul do Maranhão e Piauí, os fazendeiros de gado liberais ou bem-te-vis – nome de um jornal liberal alusivo ao canto dos passarinhos –, e camadas populares e escravos no vale do rio Itapecuru (Maranhão oriental) (ENGEL, 2008, p.71).

Engel (2008), no verbete *Balaiada* do *Dicionário do Brasil Imperial* organizado pelo Ronaldo Vainfas, também destaca que o “conflito no seio das elites regionais deflagrou o movimento, opondo os *bem-te-vis aos cabanos* – denominação dada aos conservadores na região”. Esse conflito se agravou com as leis dos prefeitos (1838), que limitou a atuação dos juízes de paz e acirrou ainda mais os ânimos entre Bem-te-vis e Cabanos. Os três principais

líderes da revolta e suas motivações para a participação no movimento, segundo a historiografia, são apontados pela autora:

O episódio que desencadeou as lutas armadas deu-se em 13 de dezembro de 1838, na vila da Manga no Maranhão. Raimundo Gomes, vaqueiro que administrava a fazenda do padre Inácio Mendes – alinhado aos bem-te-vis -, [...] quando alguns de seus homens, inclusive seu irmão, foram recrutados por ordem do subprefeito José Egitto – cabano e adversário do seu patrão. [...] pouco depois, emergiu outro líder do movimento popular, [...] fabricante de cestos Manuel dos Anjos Ferreira; daí a sua alcunha de balaio. Aderiu a causa rebelde para vingar-se do estupro das suas filhas por um oficial das forças da repressão, afirma a maior parte da historiografia, ou para reagir ao recrutamento de seus filhos. [...] em novembro de 1839, somou-se uma insurreição de escravos, atingindo várias fazendas da região de Itapecuru-Mirim no Maranhão. [...] liderados pelo liberto Cosme Bento das Chagas – conhecido como Preto Cosme -, integrava as lutas contra a escravidão que marcaram profundamente a História do Maranhão (ENGEL, 2008, p.72).

Durante o período desse conflito, os bem-te-vis<sup>21</sup> e cabanos se atacavam na tribuna jornalística com acusações recíprocas sobre a responsabilidade pela revolta e seu crescimento, a exemplo do argumento dos bem-te-vis destacado por Janotti (1987, p. 53), que durante todo o período inicial da Balaiada, os bem-te-vis “não cansaram de responsabilizar os cabanos pelo crescimento da revolta, pela ineficiência da administração, pela corrupção da Guarda Nacional e, aproveitando-se da insegurança geral, vaticinar um grande derramamento de sangue na província”.

Se atentarmos para o caso de Manuel dos Anjos Ferreira, vulgo Balaio, que teria aderido à causa rebelde ou para vingar-se do estupro das suas filhas por um oficial das forças da repressão ou para reagir ao recrutamento de seus filhos, veremos que suas ações refletem uma reação à injustiça social, como afirma Hobsbawm (2010, p. 69) em seu estudo sobre banditismo social, considerando temerário classificá-los dessa maneira, muito embora as autoridades do período os classificassem como criminosos, “na grande maioria dos casos registrados, os bandidos sociais realmente começam sua carreira com alguma disputa de caráter não criminoso, com uma questão de honra ou como vítimas daquilo que eles e seus vizinhos têm na conta de injustiça”.

---

<sup>21</sup> “O ideário bem-te-vi se desenvolveu a partir da interação do catolicismo popular com o constitucionalismo liberal, e das experiências políticas dos rebeldes desde a Independência. Sintetizou-se nas medidas que, a seu ver, solucionaram seus planos mais graves” (ASSUNÇÃO, 2011, p.308).

Depois de mais de um ano de conflito, a economia maranhense estava em ruínas ameaçando sua estrutura escravocrata. Esse contexto foi encontrado por Luiz Alves de Lima e Silva ao chegar ao Maranhão em fevereiro de 1840, sendo recepcionado pelas altas autoridades dos partidos liberais e conservadores, dignitários do clero e gente do povo. Luiz Alves era a esperança dessas pessoas dispostas a colaborar com o governo (SOUZA, 2008). Observe o olhar de condenação de Magalhães em relação às camadas populares e, de como valoriza a figura de Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias:

O que seria do Maranhão e do Piauí se o Sr. Luiz Alves, imitando os seus antecessores, se conservasse na capital da província. E atenuando em sua mente o mal, lhe não acudisse pronto e eficaz remédio! Por esta facilidade e menosprezo, a faísca da Vila da Manga incendiou toda a província, e nove bandidos levantaram mais de nove mil (MAGALHÃES, 1858, p. 98).

Em 1840, o coronel Luís Alves de Lima e Silva, futuro duque de Caxias foi nomeado presidente da província e comandante das armas do Maranhão, uma das ações desse presidente foi restringir a concessão de anistia, pois seus alvos prioritários eram escravos. O que mais cooperou, porém, para a “pacificação”, foram as manobras de Luís Alves de Lima e Silva, que prometeu logo perdoar os que depusessem incondicionalmente as armas. Mas o fez só em parte, porque a anistia não alcançava os escravos, quanto ao negro Cosme, foi metido a ferros na cadeia, aqui, na capital.

Desse modo, prometeu anistiar os chefes balaios que aceitassem a combater os seguidores de Cosme Bento e os rebeldes persistentes. A estratégia teve sucesso, pois foram dizimados escravos, rebeldes e executou líderes em 1842. Raimundo Gomes se rendeu as tropas oficiais, de três a seis mil rebeldes morreram e milhares de balaios foram presos em prisões fora do Piauí e Maranhão. A violência repressiva alcançou também as populações sertanejas livres e libertas, havendo notícias de massacres de homens, mulheres e crianças, com a ajuda das elites bem-te-vis.

Segundo a historiadora Sandra Rodrigues (2010, p. 189), “a repressão pelo poder das armas foi fator decisivo para a derrota da Balaiada, ” mas diversos fatores também colaboraram para essa derrota: “a desunião, que fragilizou e dividiu os rebeldes; a traição dos companheiros, que foram cooptados pela legalidade; o abandono da revolta em virtude da maioria do imperador, quando então se entregaram vários rebeldes graças a lei da anistia, e finalmente, a fome e as

doenças”. O fim da Balaiada marcou-se pela traição, deserções, assassinatos, torturas, prisões, abusos e injustiças.

## 2.2 A Balaiada na Historiografia

O primeiro a elaborar uma interpretação da Balaiada foi Domingos Magalhães na obra *A Revolução da Província do Maranhão desde 1838 até 1840*, publicada em 1848, por ter sido secretário do governo e contemporâneo da Balaiada deu uma visão que pôde ser considerada como “um exemplo de como a elite da época viu a Balaiada e os seus participantes” (ABRANTES, 1996, p. 53), ou seja, como bandidos, rebeldes e baderneiros. Devido Magalhães ter presenciado o movimento e ocupado um cargo, com o qual teve a oportunidade de acompanhar “as ações do governo e as reivindicações dos rebeldes, confere a sua interpretação um caráter de ‘verdade’ que a historiografia tradicional ao procurar sempre contar a ‘verdadeira história’, considerou inquestionável e reproduziu exaustivamente” (ABRANTES, 1996, p.50). Magalhães ao retratar acerca de Raimundo Gomes, um dos líderes da Balaiada, tece comentários preconceituosos desumanos, chamado de ladrão, como se verificar em suas palavras a seguir:

Insignificante era a sua figura; quase negro, a que chamamos fula, baixo, grosso, pernas arqueadas, testa larga e achatada, olhar tímido e vacilante, pouco atilado de entendimento, voz baixa e humilde, nenhuma audácia de conspirador; e posto fosse o chefe dos sediciosos, mais obedecia que mandava, e nunca marchou à frente dos seus em momento de peleja, e na retaguarda se conservava, prestes sempre a fugir e a evitar o perigo; nem foi de todos o mais ladrão e cruel, antes comparado a outros parecia humano (MAGALHÃES, 1858, p. 144).

Já o autor Ribeiro do Amaral, membro do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão e da Academia Maranhense de Letras, escrevendo no final do século XIX, sessenta anos após o conflito, a obra *Apontamentos para a História da Revolução da Balaiada na Província do Maranhão*, lançada em três volumes 1898, 1900 e 1906. Ribeiro do Amaral (1898) tentou negar o apoio dado aos rebeldes pelo partido dos bem-te-vis, segundo Abrantes (1996, p. 55), através do Jornal “Crônica Maranhense”, argumentava que “o partido liberal se colocou contra os rebeldes e a favor de todos aqueles que empunhassem armas para sufocar o movimento, e que o fato dos rebeldes se intitularem bem-te-vis não significa que fossem apoiados pelo partido Bem-te-vi”.



O olhar de Ribeiro do Amaral (1898) acerca dos rebeldes é semelhante ao de Domingos Magalhães, chama-os de bandidos, bando de sediciosos, salteadores, vindos da mais baixa ralé da sociedade, pessoas brutas e ignorantes. Ribeiro do Amaral (1898, p. 55-56) também reprova Raimundo Gomes, “saído das últimas classes da sociedade, tivesse a força precisa para levantá-los e assolar o território de grande parte de uma Província”, e questiona se “é possível que um humilde e obscuro vaqueiro, nascido nos sertões da Província do Piauí, coberto de crimes, sem prestígios que dá o talento, sem a força que trazem as grandes convicções, tivesse podido por um momento sequer, perturbar o sossego” da Província.

As visões desses dois autores contribuíram para construção de uma historiografia oficial, que coloca os revoltosos como meros bandidos, facciosos, desordeiros dentre outras imagens negativas daqueles que apenas lutaram para terem uma melhor condição de vida e não mais ficarem a margem da sociedade. Pois, para ser cidadão e desfrutar dos direitos precisavam preencher requisitos que o legitimassem como tais. Portanto, ter cidadania a partir da Constituição 1824 era:

[...] cidadãos todos os homens livres – libertos – ou ingênuos – nascidos no Brasil ou naturalizados brasileiros, com igual acesso aos direitos civis, e diferenciados apenas do ponto de vista dos direitos políticos. Isto porque, a partir do critério da propriedade, eram classificados como *cidadãos passivos* os que não tinham direito políticos; *cidadãos ativos votantes* aqueles com renda suficiente para escolher colégio de eleitores; e *cidadãos ativos eleitores e elegíveis* aqueles que, além de possuírem renda anual superior a 200 mil-réis, tinham nascido livres. Não havia, assim nenhum critério racial que diferenciasses os descendentes de africanos de qualquer outro cidadão brasileiro. Enquanto libertos propriamente ditos não podiam ser eleitores, seus filhos e netos poderiam exercer os direitos da cidadania brasileira em toda sua plenitude, caso tivessem a renda e a propriedade exigidas (GRINBERG, 2008, p. 139, grifo do autor).

Deste modo, só restou aqueles que não se enquadravam nos requisitos acima ir à luta e o resultado é ter o seu lugar na História Oficial ou Tradicional como subversivos e que queriam fazer desordem. Isso se deu porque a historiografia ressaltava os grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis.

Carlota Carvalho foi uma professora autodidata no sertão maranhense, nascida em Riachão – MA. Escrevendo em 1924 a obra *O Sertão*, no contexto do centenário da Independência do Brasil (1822), neste livro essa autora maranhense fala tanto da História, como também da

Geografia maranhense. O contato direto como o meio e com os descendentes de participantes da luta, ofereceu a escritora uma visão mais humana do conflito e dos seus combatentes, e de repúdio as ações dos governantes, quando os rebelados não tiveram direito a anistia:

Raimundo Gomes cumpriu um dever de cidadão e usou um direito concedido pela natureza. Reagiu contra o despotismo [...] No Maranhão, o presidente da província Luís Alves de Lima não viu brasileiros com quem tratasse, ouvisse suas reclamações e com eles firmasse acordo [...] assegurando-lhes as garantias constitucionais, vida e liberdade, que era tudo quanto pediam [...] Para ele {Caxias}, [...] {os balaios} não são homens nem têm pátria. São espécies inferiores [...] Podem ser mortos nos açoites [...] O tratamento indigno que deu a Raimundo Gomes e outros chefes que, depondo as armas, se entregaram a ele {Caxias}, prova bem esta tese (CARVALHO, 2011, 161;167).

Autores clássicos da Balaiada, a exemplo de Astolfo Serra (2008, p. 19), na obra *A Balaiada* publicada em 1930, tentou explicar as ações violentas dos rebeldes ao dizer que os “crimes, os desatinos cometidos, as violências e as atrocidades foram consequência e não a causa dessa guerra”. Segundo Astolfo Serra (2008, p. 23), a Balaiada não foi “uma aventura, nem política, nem de banditismo; foi antes um fenômeno de acentuadas características revolucionárias, quase comunista, e que se manifestou como movimento de massa com caráter de reabilitação social”. Esse autor rebate a acusação de que eram meros bandidos ávidos somente de pilhagem:

[...] os milhares de “caboclos” e “negros quilombolas” que pegaram em armas no Maranhão no fim do Período regencial, não deve ser considerados como meros bandidos, porque os seus “seus crimes, os desatinos cometidos, as violências e atrocidades foram consequências e não causa dessa guerra” (SERRA, 2008, p.19).

A historiadora Claudete Maria Miranda Dias no artigo *a Balaiada: a guerrilha sertaneja* publicado em 1995, diz que a Balaiada foi um movimento social que aconteceu no Maranhão, Piauí e Ceará, envolvendo “grandes proprietários de terra e de escravos, autoridades provinciais e comerciantes; de outro, vaqueiros, artesãos, lavradores, escravos e pequenos fazendeiros (mestiços, mulatos, sertanejos, índios e negros)”. E chama a atenção que os “índios, os escravos, os sertanejos pobres, não souberam formular suas ideias, mas na prática agiram em sua defesa” (DIAS, 1995, p. 11). Para a autora, esses indivíduos se encontravam “sem direito à cidadania e acesso à propriedade da terra, dominados e explorados por governos clientelistas e

autoritários formados pelas oligarquias locais” (DIAS, 1995, p.01). Por isso, pegaram em armas e foram à luta contra seus opressores.

A pesquisadora Elizabeth Sousa Abrantes em sua monografia intitulada *A Balaiada e os Balaios – uma análise Historiográfica* defendida em 1996, faz uma discussão historiográfica acerca da Balaiada mostrando as interpretações historiográficas conservadores e revisionistas. Para essa autora, as elites lutavam pelo controle do aparelho do Estado e as camadas populares participam dos movimentos que aconteceram desde a independência, aguardando ter alguma melhoria de condições de vida. Mas, o modelo político que se consolidou manteve excluída as camadas populares, mantendo-as na posição marginal que já tinham na colônia. Dada a essas circunstâncias, ocasionou a formação de um potencial de revolta. Desse modo, para Abrantes:

A Balaiada é certamente a maior revolta ocorrida no Maranhão quer pelo número de pessoas nela envolvidos, quer pela extensão da área onde agiram os revoltosos. Por esse motivo considera-se importante analisar a visão de alguns autores que a escolheram como objeto de estudo, procurando identificar como eles veem os rebeldes e conseqüentemente a Balaiada (ABRANTES, 1996, p. 49).

A historiadora Sandra Regina Rodrigues dos Santos, *na obra A Balaiada no Sertão: a pluralidade de uma revolta*, pensando a Balaiada no contexto do sertão destaca que “a falta de articulação do sertão maranhense com o litoral criou uma nítida separação entre as duas regiões” e “o gérmen da história da Balaiada tem ligação direta com este aspecto dicotômico, além de contemplar diversos aspectos de natureza distinta” (SANTOS, 2011, p. 05). Além disso, não demonstra rejeição pelos envolvidos e considera que a Balaiada foi um movimento que contou com uma grande participação popular, e afirma que a Balaiada,

[...] representou a confluência de fatores sociais (desrespeito, opressão, exploração e miséria) e de reivindicações políticas de caráter nativistas (suspensão da Lei dos Prefeitos e Subprefeitos, expulsão do Presidente da Província, expulsão dos portugueses) por uma parcela significativa da população do sertão maranhense, composta de vaqueiros, escravos fugitivos, pequenos artesãos, assaltantes de estradas, agricultores, sem-terra, desertores da Guarda Nacional, pequenos comerciantes, fazendeiros etc... (SANTOS, 2010, p.189).

Muitos estudos recentes apontam uma nova leitura sobre a participação popular nas lutas políticas do Maranhão pós-independente, período esse abordado aqui nesse trabalho, a exemplo

dos importantes trabalhos do historiador Matthias de Assunção (2003) que abordam as lutas políticas no período pós-independência e ressaltam um movimento popular consagrado pela historiografia maranhense conhecido por Balaiada. Dentre os trabalhos destacamos *A Guerra dos Bem-te-vis* (1998), *Cabanos Contra Bem-te-vis: a Construção da Ordem Pós-Colonial no Maranhão (1820-1841)* (2005), *Sustentar a Constituição e a Santa Religião Católica, amar a Pátria e o Imperador. Liberalismo popular e o ideário da Balaiada no Maranhão* (2011). Esse historiador apresenta o contexto político das décadas de 20 a 40 no Maranhão imperial, destacando as lutas intraelites e a participação popular nos movimentos políticos desse período.

De acordo com Assunção (2003) a situação política no Maranhão não se estabilizou de imediato no pós-independência, assim como em outras partes do Brasil a velha elite portuguesa consegue ter seus bens de volta. Todo o português naturalizado ou “brasileiro adotivo” se tornava igual ao brasileiro nato, podendo até mesmo exercer cargos públicos. É o que aconteceu no Maranhão, em que muitos adotivos recuperaram seus cargos, principalmente, no exército e judiciário. Havia aqueles que conseguiram receber indenizações que foram tomadas durante as guerras de independências, acabavam por receber muito mais do que tinham direito.

Mathias de Assunção (2003) propõe que no Maranhão ocorreram três rupturas entre as lideranças liberais e os populares. A primeira foi durante a “era Bruciana”, quando Bruce aceitou a ajuda dos portugueses ludovicenses e de sua guarda cívica para conter a crescente violência dos lustros. A segunda ruptura entre os líderes liberais e os setores populares, e a que nos interessa neste trabalho, aconteceu como resultado dos levantes de setembro e novembro de 1831. Os dois levantes foram liderados por oficiais e redatores exaltados. As reivindicações dos rebelados estiveram dentro dos limites do programa exaltado, mas após a supressão do levante de novembro, a resistência vai para o interior liderado por Antônio João Damasceno, um mascate de Itapecuru-Mirim. A terceira e maior ruptura entre a elite e as classes ditas inferiores aconteceu durante a Balaiada (1838-1841).

É preciso compreender que o partido conservador na época estava no poder tanto regional como nacional, ou seja, muitos não aceitariam a rebelião com um caráter político ou que aqueles rebeldes possuíssem alguma espécie de reivindicação. Para muitos esses rebeldes eram simplesmente perversos, violentos e incapazes de ansiarem por algum ideal político, “[...] a elite podia explicar a revolta sem, contudo, admitir as razões estruturais que levaram a ela” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 79).

É sobre essa perspectiva que Matthias Assunção (1998) contrapõe essas afirmativas que relegavam os rebeldes à categoria de bandidos, trazendo os rebeldes para uma atuação como agentes políticos também capazes de se inserirem naquele clima de instabilidade política e tensão social. Infelizmente os rebeldes balaios ainda são vistos como marginais violentos e criminosos ainda hoje por muitos, mostrando a força dessas visões tradicionais que marcaram a historiografia maranhense sobre a Balaiada.

Outra questão destacada por Assunção é que a Balaiada foi uma revolta que “(...) na verdade abarcou apenas uma parte, se bem que a mais importante, desta província, mas, além disto, se estendeu por quase todo o Piauí e chegou até mesmo a alguns municípios do Ceará” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 68). Assim, podemos perceber a amplitude geográfica, não sendo apenas em uma localidade, mas alcançando diferentes áreas, cada uma com suas características. Vale lembrar que ela foi uma revolta multiclassista, ou seja, contou com a participação de fazendeiros de gado, escravos, vaqueiros, e teve uma aliança passageira entre camponeses livres e escravos.

É interessante perceber que o historiador Assunção tentou sair daquela historiografia tradicional, inovando através de seus estudos com uma análise bastante significativa da Balaiada que inclui o uso de fontes orais, e embora esse termo Balaiada sofra mudanças não conseguirá anular a força dessa designação já consagrada na historiografia.

A realidade encontrada sobre a Balaiada ainda é de muito preconceito, são poucos os que têm reconhecido os rebeldes como tendo uma causa pelas suas manifestações. “A historiografia conservadora é a que mais insiste na caracterização dos rebeldes como cruéis ‘facínoras’ ávidos de sangue” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 80). Pois, na memória oral eles simplesmente são vistos como atores sociais que saíram do seu cotidiano para unirem-se uns com os outros, para apoiarem um movimento, no qual se sentiam vítimas do descaso. Assim, as causas dessa revolta vão muito mais além de um único motivo.

A Balaiada precisa ser reabilitada, como as revoltas regionais em outros estados, como a Cabanagem no Pará ou Praieira em Pernambuco. Seus mártires são homenageados nas comemorações oficiais. Enquanto a Balaiada ainda não tem uma expressão pública à altura do seu significado, permanecendo a “estátua imensa do Duque de Caxias ainda domina no bairro de João Paulo”. E “o ideário dos revoltosos continuou a receber pouca atenção” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 84).

Para Assunção (2011), reconstruir o imaginário dos balaios por meio das cartas e proclamações dos revoltosos é algo arriscado, pois retratavam opiniões dos líderes mais politizados e letrados, e sabemos que a maioria dos revoltosos eram analfabetos. Porém, esses não eram impedidos de comunicar a seus companheiros ou oficiais legalistas por meio de cartas, porque poderiam ter secretários particulares. Por outro lado, os ofícios e cartas dos comandantes, prefeitos e subprefeitos ao presidente da província expressam o olhar da elite dominante sobre os rebeldes.

Muitas medidas arbitrárias eram tomadas em relação aos revoltosos, dentre elas ordens para recrutarem aqueles que estavam envolvidos com os balaios. Para Assunção (1998, p. 76) o recrutamento era o principal motivo imediato da revolta, pois segundo ele “tudo começou quando um lavrador da comarca do Brejo, o Balaio, libertou seus filhos recrutados a força, ou “pegados”, na expressão cabocla”.

O professor Ramsés Magno da Costa Sousa em sua monografia intitulada *As visões da Balaiada: Uma abordagem acerca dos livros didáticos de História do Brasil* defendida em 2001, faz uma abordagem crítica do tratamento dado a Balaiada nos livros didáticos de História do Brasil do Ensino Médio. Para isso, esse pesquisador usou sete livros didáticos<sup>22</sup> que estavam presentes nas salas de aulas do estado do Maranhão daquele período, e concluiu que havia omissões, erros e equívocos presentes nos manuais didáticos quanto a Balaiada, o que são prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem e desrespeito a História Regional, ou seja, História do Maranhão.

Sobre essas omissões, erros e equívocos presentes nos manuais didáticos, mostraremos alguns, como os autores Amade Itaussu, Sousa (2001, p. 82) diz que a Balaiada “não recebeu mais do que dois parágrafos”. Outro aspecto destacado nesse livro foi “um silêncio no tocante a História Regional, especialmente no que diz respeito à Balaiada, é a ausência de imagens”. Já os autores Ricardo, Adhemar e Flávio, quando tratam das rebeliões no contexto da Regência, “restringe-se apenas a uma análise generalizada [...] no qual nem cita a Balaiada” (SOUSA, 2001, p. 82).

---

<sup>22</sup> Os autores e seus respectivos livros são: Nelson Piletti – História do Brasil, Ática, 1997; Gil Cotrim – História do Brasil: um olhar crítico, Saraiva, 1999; Cláudio Vicentino e Gianpaolo Dorigo – História do Brasil, Scipione, 1999; Antônio Pedro – História da Civilização Ocidental (Edição Integrada) FTD, 1999; Luís Amad Costa e Leonel Itaussu Mello – História do Brasil, Scipione, 1999; Ricardo, Ademar e Flávio – História 3, Lê, 1997; Mario Schmidt – Nova História Crítica do Brasil: 500 anos de história Malcontada, Nova Geração, 1999.

O autor Antonio Pedro apresenta a relação de episódios políticos locais, “com os de caráter nacional”: “O poder estava nas mãos de uma oligarquia que lutava entre si da mesma forma que os liberais e os moderados da capital” (PEDRO, 1997, p. 210 apud SOUSA, 2001, p. 86). Mário Schmidt (1997, p. 148 apud SOUSA, 2001, p. 86) utilizou uma expressão preconceituosa para se referir aos balaios: “tentaram manipular esses bandos contra o governo central”. Sousa (2001, p. 87) aponta outra falha desses manuais foi a extensão do movimento, que se “estendeu a outras províncias do Brasil. Além do Maranhão, regiões como o Piauí e o Ceará”, contudo, apenas dois dos livros avaliados ressaltam esse aspecto, um deles foi “o manual didático de Antonio Pedro estendeu a Balaiada ao Piauí e Ceará. Outro que faz um significativo avanço, é o manual de Mário Schmidt que arremete a revolta até o Piauí”.

Quando se trata de Luiz Alves de Lima e Silva, o conhecido Duque de Caxias, a historiografia tradicional o destaca como o “Pacificador” da Balaiada. Assim, o escritor José Sarney (2003) no artigo intitulado *Caxias e a Balaiada*, no qual o autor não cita as fontes, repetiu o que a historiografia oficial conservadora consolidou. Sua ênfase dada a Luiz Alves de Lima e Silva é de que o mesmo veio ao Maranhão tencionado a trazer paz sobre essa província que se encontrava sob guerra civil. Embasado nos relatos tendenciosos do conservador Domingos Magalhães, afirma o episódio de libertação dos presos na cadeia da Vila da Manga, em 13 de dezembro de 1838, por Raimundo Gomes, sem levar em consideração as condições e reivindicações dos rebelados, por outro lado, chama Manuel Francisco Ferreira dos Anjos, um dos líderes do movimento, de “cruel”, mesmo em seguida relatando que suas filhas foram defloradas por soldados, apenas reproduzindo o que a historiografia oficial já faz.

Sua admiração pelo conhecido Duque de Caxias é tamanha que tece críticas aos antigos governadores do Maranhão Vicente Tomaz Pires Camargo e Manoel Felizardo de Sousa Melo por mentirem em declarações, afirmando que o Maranhão ia bem, quando na verdade estavam deixando a província desgovernada. Para remediar a situação a solução fácil foi à nomeação do jovem Coronel Luiz Alves de Lima e Silva. Colocou-se apartidário, mais militar que político e queria ignorar os partidos que por desgraça existiam. Com poucos recursos e péssimas condições para executar seu trabalho, Luiz Alves de Lima e Silva consegue seu objetivo de pôr fim a insurreição. Segundo Sarney (2003), isso foi mérito seu com sua inteligência e habilidade na arte da guerra que:

[...] de um lado, os homens sob seu comando direto, que elevara a oito mil, somados a eles, o uso das dissensões e a pura e simples compra de alianças, o suborno (que utilizara também no Paraguai) de grupos de soldados com simples promessa de sobrevivência, de não serem passados em armas; do outro lado, “temos onze mil bandidos” (SARNEY, 2003, p. 23).

Soube aproveitar bem a conjuntura do Império, como o fato da antecipação da maioria de d. Pedro II, o qual se tornou “símbolo de paz, da união e da justiça”. O Brasil, segundo o discurso oficial, viveria uma época nova, onde daria um novo destino aos brasileiros. Assim, as negociações aconteceriam com mais facilidade e “pacificação” seria uma questão de tempo. Seu interesse era em capturar negro Cosme, pelo fato desse não ser um “rebelde”, mas um quilombola. “Rebeldes e negros pertenciam a mundos distintos. Logo, o tratamento não podia ser o mesmo. Em nenhum momento se dispôs a negociar com os negros. Eram escravos, não decidiam seus destinos” (SOUZA, 2008, p. 251).

A maneira de atuação política militar defendida por Luiz Alves estava, segundo seus biógrafos, fundamentada em ideais civilizatórios<sup>23</sup>, o que não quer dizer que ele não tinha sua filiação político-partidária. Juntamente com seu secretário Domingos Magalhães, estava ligado a princípios conservadores de centralização política. Sua imparcialidade destacada por Sarney serviu para lhe dar um caráter de “agente neutro” do governo. Na realidade cada grupo recebeu um tratamento ligado à sua posição social, destarte integrou o Maranhão ao projeto conservador de concretização de um Império do Brasil (SOUZA, 2008).

O cientista político Eloy Coelho Netto (1990), na sua obra *Caxias e o Maranhão Sesquicentenário* se mostra envaidecido pela passagem de Luiz Alves de Lima e Silva no Maranhão, que com sua competência e lealdade ao Império, que se encontrava ameaçado na sua unidade pela Balaiada, cumpriu seu dever militar. Um clamor geral era pedido para que houvesse pacificação dos rebelados juntamente com as lutas políticas entre cabanos e bem-te-vis. A sua administração trouxe a São Luís benefícios como calçamento da Rua Grande, melhoria das Fontes, dentre outros melhoramentos. Para Coelho Netto (1990, p. 08), Caxias tem “intimidade histórica para com o Maranhão constitui a razão de ser da homenagem neste Sesquicentenário e deste ensaio histórico também para a memória maranhense”.

A visão de Eloy Coelho Netto (1990) não difere muito da visão de Sarney, nem tão pouco da historiografia tradicional positivista conservadora preocupada em evidenciar “grandes homens

---

<sup>23</sup>“É preciso observar ainda que o discurso civilizatório de Gonçalves de Magalhães não incluía temas modernos da política europeia, como democracia e igualdade” (SOUZA, 2008, p. 251).



e seus grandes feitos”, que acabam por esconder outros que fazem parte dos acontecimentos e dos movimentos. A pessoa de Luiz Alves foi exposta como um homem íntegro, humano, pai de família que se preocupava com o Império sendo fiel a D. Pedro II. Vale destacar que Coelho Netto, embora escrevendo sua obra no século XX, baseou-se nos relatos conservadores Domingos Magalhães e Ribeiro do Amaral que têm um olhar estereotipado da agitação popular, e fez uso do jornal *Crônica Maranhense* que noticiava que o movimento não passava de uma baderna feita por vagabundos.

Na obra do escritor Rodrigo Otávio, *A Balaiada 1839: depoimento de um dos heróis do cerco de Caxias sobre a Revolução dos ‘Balaios’*, publicada pela primeira vez em 1942, na qual é baseada nos relatos do Domingos Magalhaes, aparece a entrevista feita com Ricardo Leão Sabino, um contemporâneo da Balaiada que conta a história pelo lado vencedor. Os feitos de Sabino para apaziguar a Balaiada, segundo ele, fizeram-se conhecidos na corte pelo imperador que logo o galardoou com honras de capitão do Exército. Em seu relato sobre a Balaiada descreve a história contada pelo lado vencedor, ao escrever sobre o militar Ricardo Leão Sabino, que era contra a insurreição dos balaios e os via como facínoras. Também afirma que Luiz Alves logo cuidou em destruir os elementos dos revolucionários que perturbavam a paz no sertão (OTÁVIO, 2001).

De acordo com Otávio (2001), os balaios praticavam muitos assaltos em várias partes de Caxias, mas logo eram rechaçados pelos sitiados. Os revoltosos eram inimigos que cresciam a cada dia, faziam uma guerra desumana que o Hospital de sangue regurgitava os enfermos. Segundo essa versão, das exigências dos balaios estariam: entrega de chefes, como coronéis, para serem fuzilados no dia da entrada na cidade, a prisão de todos que pegaram em armas e o saque geral para pagar as tropas, prometeram respeitar somente às famílias. Para Sabino, os rebelados não tinham outro intuito a não ser o saque e a rapina a cada dia diminuía seus números de ocupantes que deixavam Caxias e seguiam seus rumos.

Essas análises são problemáticas, pois o material básico do historiador são correspondências, folhetos, jornais provincianos e nacionais, atas, relatórios de governos municipais e organizações políticas dentre outros que tendem a levar o ponto de vista do governo, da oposição política oficial. Na realidade, tais fontes não dizem muito sobre as identidades dos manifestantes ou uma configuração mais detalhada dos acontecimentos e suas causas. Infelizmente, quase sempre os manifestantes não deixam seus registros (RUDÉ, 1991). Daí a

importância de questionarmos as fontes que utilizamos. Com efeito, tanto Sarney quanto Eloy Coelho e Rodrigo Otávio em suas análises sobre a Balaiada e Luiz Alves retrocedem em não fazerem uma análise mais humanizada dos balaios.

Segundo Eric Hobsbawm (2010), os atos de violência excessiva são fenômenos de banditismo até certo ponto. O bandido social deve expressar dois sentimentos: medo e amor. Inspirar apenas amor é sinal de fraqueza, por outro lado ao inspirarem só o medo não tem quem os ajude. A segunda explicação é de que a crueldade é inseparável da vingança, sendo essa a atividade mais nobre dos bandidos. É impossível fazer com que o opressor pague a humilhação com a mesma moeda, porque o opressor se encontra em uma estrutura de riqueza, poder e superioridade social que os revoltosos não possuem, ao menos que os destruam por meio de uma revolução, mas isso não acontece na Balaiada.

Assim, sustentamos que a Balaiada foi uma revolta popular com aspectos de “banditismo social”, conforme a assertiva acima de Hobsbawm, e não banditismo da forma como registraram as autoridades da época. Apropriamo-nos do argumento de Hobsbawm (2010, p. 92) de que os balaios roubavam, queimavam e matavam “em represália contra a rapacidade insaciável de todos aqueles que não pertenciam a sua raça”. E faziam suas reivindicações para que o motim atingisse seus objetivos e fosse desfeito.

Neste capítulo, vimos a contextualização do Maranhão durante o processo de Independência do Brasil com os ideais do liberalismo no processo da construção da nova ordem. Tratamos de diversas interpretações acerca da Balaiada, com autores filiados a uma historiografia tradicional, que renegam esse movimento, e outros autores que através de pesquisas mais revisionistas abordam a Balaiada com um olhar mais humanizado. Assim, no capítulo seguinte, analisaremos os materiais didáticos acerca da História do Maranhão, que auxiliam o professor na elaboração das aulas de História do Maranhão.

### **CAPÍTULO 03 - MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO MARANHÃO: a construção da ordem imperial**

Partindo das considerações feitas sobre o Ensino de História Local/Regional no capítulo 01, apresentaremos uma discussão acerca do Ensino de História nos livros didáticos com expoentes como Pinto (1982), Seffner (2000), Costa (2008), Soares (2002), Barros (2004), Abud (2006), Cerri (2011), Fonseca (2011), Rüsen (2011), Bittencourt (2014), Davies (2014), Franco (2014), Fonseca (2014), Miceli (2014), Pereira (2014), Pinsky (2014), Le Goff (2015), para assim contextualizarmos os materiais didáticos acerca da História do Maranhão produzidos na primeira República até a Nova República, dos autores: Godóis (1904), Meireles (1959, 1960), Martins (1971), Nascimento, Dias e Carneiro (1977), Murad (1979), Lima (1981) e Moraes, Aroeira e Caldeira (1981), Governo do Estado do Maranhão (1986), Castelo Branco (1988), Nascimento (2001), Botelho (2007), Célia Siebert e Renata Siebert (2007), Sampaio e Viana (2013), e Castro (2013).

O ensino de história tem sido objeto de estudo para muitos pesquisadores, dado o seu valor para a formação do indivíduo enquanto sujeito ativo da sua própria história. Um dos grandes problemas no ensino da História são os resquícios de uma história factual que ressalta grandes feitos de grandes homens, pois a História enquanto campo de conhecimento ganha seu lugar como Ciência no século XIX, sob a égide do positivismo<sup>24</sup>.

Acerca de como a História se constituiu como ciência e disciplina, a historiadora Kátia Abud (2006) diz que a história é Guardiã de tradições, pois desde sua profissionalização no século XIX não apresentou grandes mudanças nos currículos escolares, o que a autora denomina de Código Curricular<sup>25</sup>. Desde então, muitas reformas foram feitas em relação ao ensino de história, porém, com pequenas mudanças que não alteravam de maneira substancial a forma como o ensino de história vinha sendo abordado desde sua instituição.

---

<sup>24</sup>Conforme Ribeiro Junior (1991, p. 16, grifos nossos), é, pois, “no desenvolvimento das ciências naturais que se encontra o caminho a seguir. Pela observação e pela experimentação se irá descobrir as relações permanentes que ligam os fatos, cuja importância é básica na reforma econômica, política e social da sociedade [...] **O positivismo é, portanto, uma filosofia determinista que professa, de um lado, o experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico todo o estudo das causas finais. Assim, admite que o espírito humano é capaz de atingir verdades positivas ou da ordem experimental, mas não resolve as questões metafísicas, não verificadas pela observação e pela experiência**”.

<sup>25</sup> Conceito criado por Cuesta Fernandez (1997), que consiste em ser um conjunto de tradição social que ajudou a história a se legitimar como disciplina no século XIX.

A História como ciência e disciplina tem seu surgimento coincide com o nacionalismo, com a construção do Estado Nacional, fazendo com que o Estado se apropriasse da história para pôr em prática seus fins e se legitimar. Ainda na primeira metade do século XIX, o estado nacional brasileiro deu início às formas institucionais de ensino e escolarização, com as escolas de primeiras letras e o curso secundário. Este nível de ensino se materializou com a criação, em dezembro de 1837, do Colégio D. Pedro II. A História do Brasil e seu ensino, em suas raízes longínquas, têm ligações com a historiografia francesa, dado seu surgimento ocorrer ao mesmo tempo e com os mesmos pressupostos, positividade e linearidade dos eventos históricos (ABUD, 2006). “Ensinada, a história não é mais simplesmente um gênero literário, ela amplia horizonte” (LE GOFF, 2015, p. 36).

O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, tinha por finalidade criar uma memória nacional de heróis que fizeram grandes feitos pela pátria. Dessa instituição saíram os primeiros professores de história que seguiram os pressupostos do positivismo que pretendia contar a história tal como os fatos aconteceram, ressaltando os grandes homens em seus grandes feitos (ABUD, 2006).

Quanto ao livro didático, seu uso, finalidade e contribuição, continua sendo objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Há aqueles professores que criticam os livros didáticos, apontando-os como responsáveis pela baixa criticidade dos estudantes. Por outro lado, têm aqueles que os veem como um auxílio importante em seu *métier*. O livro escolar permanece como o material didático referencial dos docentes e discentes que os apreciam como referencial básico para o estudo, e no início do ano as editoras colocam no mercado diversas obras que se diferenciam pelo tamanho e qualidade. O livro didático é, antes de sua finalidade de promover a aprendizagem do aluno, uma mercadoria, uma obra do mundo da edição que segue os desenvolvimentos das técnicas de fabricação e venda que fazem parte da lógica de mercado (BITTENCOURT, 1997).

Os livros didáticos, quando são adotados como o único material na sala de aula, e isso é o que mais acontece, limitam o empenho dos professores de inventar um espaço adequado à discussão. Vale destacar que mesmo quando não adotados como material único, o livro passa ser a fonte privilegiada não só do conhecimento, mas das atividades, o que deixa o professor sem autonomia, assim o que acaba acontecendo é que os alunos acreditam que a História está contida nele (SEFFNER, 2000).

Os livros didáticos de história têm em suas raízes a preocupação de criar uma consciência de nação. No decorrer da história do Brasil modificou-se de acordo com as transformações que afetaram o cenário político, econômico e social, até assumir um espaço central no processo de aprendizagem (PEREIRA, 2014). Um dos papéis do Livro Didático, portanto, é levar ao aluno o conhecimento elaborado na academia<sup>26</sup>, por isso no momento de sua escolha requer atenção e habilidade do professor que o adota. Para isso, existe o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), “instituído em 1985 e reestruturado em 1993, o PNLD estendeu suas ações ao Ensino Médio em 2007, promovendo a avaliação de dezenas de coleções, adquirindo e distribuindo centenas de milhões de exemplares em todos os estados brasileiros” (BRASIL, 2014, p. 09), que tem por finalidade subsidiar o professor e a escola na escolha do livro didático que será adotado no triênio.

Como uma mercadoria o livro escolar recebe diversas intervenções durante sua fabricação e comercialização. Nesse processo interferem várias personagens como o editor, autor, técnicos especializados dos processos gráficos: programadores visuais e ilustradores. Vale dizer que o livro escolar como elemento da indústria cultural determina um modo de ler direcionado por técnicos e não pelo autor (BITTENCOURT, 2015). Assim, o conteúdo do livro didático não se trata apenas de uma vontade de quem o escreve, sobre suas visões historiográficas, contudo vai muito além do seu ponto de vista que é adequado às bases curriculares, mediadas pelo mercado. Desse modo, avaliar ou analisar um livro didático é mais complexo que assinalar a ausência de determinado conteúdo, ou modo como o seu conteúdo é ou precisaria ser oferecido. Ao se pensar no livro didático é necessário observá-lo inserido nesse complexo contexto que abarca políticas públicas de ensino, bases curriculares e a efetuação do livro didático por autores e editoras, e a inserção da historiografia (PEREIRA, 2006).

A História como disciplina escolar é percebida socialmente de diversas maneiras ao longo do tempo em função dos contextos históricos, no qual essa disciplina esteja inserida. Todas as sociedades humanas têm sua História, quer seja em uma sociedade que tenha escrita, daí pode se valer de vários recursos para transmiti-la ou uma sociedade ágrafa que por meio da tradição oral difunde a história a seu povo. Dentre as finalidades dessa disciplina, destacamos uma história

---

<sup>26</sup> Vale dizer que nem sempre o conhecimento histórico é elaborado na academia, pois há aqueles que se colocam a escrever a História como jornalista, literários, etc.

ideológica, patriótica, propagandista, etc. cuja terra fértil para contemplar essas intenções, geralmente, é o livro didático.

Os historiadores devem ter o interesse de saber, insistir e prestar atenção se a nova produção de sua área tem chegado aos livros didáticos. Outro motivo de seu interesse reside no seu modo de entender o alcance prático do saber produzido pela sua investigação. Quando o profissional tem a consciência de que o saber histórico tem uma função de orientação cultural na vida da sociedade e que esse cumprimento é em si mesmo um exercício do trabalho histórico científico profissional. Desse modo, os historiadores não podem ficar indiferentes da aplicação dos conhecimentos históricos nos livros didáticos. Os historiadores interessados na política, repetidamente, como indivíduos comprometidos com ela, interessam-se pelo livro didático, pois estão sempre envolvidos nele. Prontamente, os professores são os mais interessados e os mais se ocupam dos livros didáticos, no entanto a eles tenha correspondido até o momento uma participação mínima, seria muito benéfico a colaboração desse profissional em um debate aberto e especializado sobre os livros didáticos de história (RÜSEN, 2011).

Geralmente, os livros didáticos trazem em seu conteúdo temas mais gerais, e às vezes de cunho historiográfico conservador, sem trazer à tona temas mais específicos da História Regional. Ao observamos os livros didáticos, os espaços dados a História do Maranhão, quando isso acontece, são minúsculos, sem muita expressão. Sabemos que para a produção de um material didático há todo um processo complexo. Como salienta Engel (2009), as produções didáticas são consideradas produto cultural dotado de alto grau de complexidade, tendo sua autoria plural, na qual fazem parte, além do autor, as figuras do editor, dos programadores visuais e dos ilustradores. Sobre quem produz o livro didático, Engel (2009, p. 30) diz que “enquanto formulador de um discurso historiográfico específico, o autor do livro didático pode utilizar a produção historiográfica acadêmica para fundamentar o conhecimento histórico abordado em termos de argumentos de autoridade, buscando sua legitimação”.

Na relação do autor com a editora, observa-se que a gráfica não imprime a redação inicial que o autor entregou, pois ocorrerá todo um processo de adaptação com alterações nos textos, haverá reformulações e o autor, geralmente, para que seu trabalho seja publicado não faz objeções, e sua autoria não se perde, podemos considerar no final que há uma ampliação, isto é, uma “autoria compartilhada” entre quem escreveu o texto inicial e a equipe editorial.

O livro didático, quase sempre, tão habituado a ocultar diferenças de etnia, classe e gênero, quando há abertura para essas temáticas, em especial, ao protagonismo das classes subalternas, faz com que os alunos das camadas populares ampliem sua interferência na vida do seu bairro, estado e país, proporcionando fissuras para o acerto de contas com a questão social, permitindo o estudante almejar a sua própria independência e lutar contra as imposições vindas de cima para baixo.

Os livros didáticos, na maioria das vezes, reproduzem ou já reproduziram a ideologia<sup>27</sup> das classes dominadoras, os quais carregam em seus conteúdos um discurso em que as classes populares não se identificam, mas acabam por reproduzir as relações sociais existentes como se fossem dadas de forma natural, não dando outra possibilidade de leitura as camadas populares. No entanto, tendo em vista que a ideologia não é inabalável, no momento em que uma classe social compreende sua própria realidade, “pode organizar-se para quebrar uma ideologia e transformar a sociedade. Os burgueses destruíram a ideologia aristocrática (nos séculos XVI, XVII e XVIII), e os trabalhadores podem destruir a ideologia burguesa (como propôs Marx)” (CHAUÍ, 2003, p. 24). Por isso é fundamental nos materiais didáticos destacar o protagonismo da participação popular nos processos históricos.

Ao analisar como os livros didáticos de História do Brasil encaram a participação popular na História, Nicholas Davies (2014, p. 561) diz que é sempre bom frisar que a “participação, seja ela qual for, ocorre não apenas pela iniciativa ou presença, como também pela omissão ou apatia. Naturalmente, a qualidade da participação é diferente em ambos os casos”. É no dia a dia que as massas populares são informes: executam como que silenciadas as tarefas que poderão garantir-lhes a sobrevivência diária. As massas falam à história por meios de números que registram a sua laboriosa e sofrida passividade. Porém, quando advém uma insurreição, um protesto público, um motim, pela primeira vez a massa despossuída será escutada não através da passividade dos números emudecidos, e sim por meio dos gestos violentos e ruidosos (BARROS, 2004).

---

<sup>27</sup> Para Marilena Chauí (2003), as sociedades divididas em classes e também em castas, nas quais uma classe explora e domina as outras, a forma de sociabilidade é explicada através das ideias e representações produzidas e difundidas pela classe dominante na finalidade de assegurar e legitimar seu poder econômico, social, cultural e político. Dado isso, essas ideias e representações tendem a ocultar dos homens a forma real de como suas relações sociais são produzidas e o surgimento das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Essa omissão da realidade social denomina-se de ideologia. Por intermédio da ideologia, os dominadores legitimam as condições sociais de exploração e dominação, o que as faz parecerem verdadeiras e justas. Por fim, a ideologia também é um aspecto essencial da existência histórica da humanidade a ação pela qual podem ou reproduzir as relações sociais vigentes, ou transformá-las, seja de forma radical – por meio de uma revolução; seja de forma parcial – através de reformas. De outro modo, uma ideologia não tem um poder absoluto que não possa ser quebrado e destruído.

A categoria “popular” é reconhecida por Davies (2014) em sua ambiguidade dada à dificuldade em defini-la, por sua base científica ser frágil. Interroga-se como analisar uma realidade ambígua, de difícil apreensão, sem conceitos igualmente movediços e elásticos. Esse autor levanta outro questionamento sobre o que viriam ser as “camadas populares” “subalternas”, “exploradas”, “oprimidas” desde o período colonial ou até a abolição da escravidão na História do Brasil.

Para mostrar a diversidade entre as camadas populares, como nos indica Davies (2014), que toma como exemplo os escravos, aponta que não havia homogeneidade, pois entre os próprios escravos rurais existiam nítida divisão entre os da lavoura, com trabalho mais difícil, e os domésticos com atividades mais leves e podiam ter mais intimidade com a família do senhor. Por fim, mesmo que se restringisse o termo “popular” para os que não faziam parte das elites, ter-se-ia que levar em conta as diferenças apontadas, que relativizam bastante a homogeneidade suposta entre as camadas populares. Pode-se englobar na categoria “camadas populares” os escravos, os libertos, os brancos pobres livres (até que ponto reside suas liberdades?) e os índios, por terem um traço em comum de negação da ordem social-econômica-política inserida pelos portugueses que chegaram ao Brasil em 1500.

A criação de “heróis” da história deve ser combatida no ensino de História, ao contemplar a memória histórica e as identidades políticas com destaque para consciência política das camadas populares envolvidas na Balaiada ajudam a desconstruir alguns mitos presentes na historiografia e nos livros didáticos relativos a processos históricos semelhantes a esses, especialmente os que são relacionados à participação dos setores populares como simples massa de manobra, agindo sem propósitos e sem consciência política e que se rebelavam para gerar baderna e desordem da ordem vigente, no entanto, estavam em busca não de tomar o poder e sim melhores condições de vida para sair da opressão e jugo em que se deparavam.

Ensinar a história que compreenda a participação popular não com a finalidade de achar heróis das causas populares, contudo levar a percepção da totalidade histórica. Outra dimensão de se ensinar essa participação popular é o compromisso com a transformação social, pois todo conhecimento, especialmente o das ciências humanas, têm uma proposta de manutenção ou transformação da sociedade. O ensino de história que contemple a compreensão da participação popular pode ajudar os alunos, sobretudo aqueles que fazem partes das camadas populares a atuarem no sentido de transformação social (DAVIES, 2014).



### **3.1 O Ensino de História e os Manuais Didáticos de História do Maranhão da Primeira República (1889-1930)**

A História, a partir de 1870, teve seu conteúdo a incumbência de veicular uma “história nacional” servindo como ferramenta na criação de uma identidade “nacional”. Circe Bittencourt (2012, p. 61) contextualiza bem este momento em que a escola elementar, conhecida também por primária ou “primeira letras”, depois da Independência do Brasil, em 1822, era o ambiente, no qual, ensinar-se-ia a “ler, escrever e contar”. Os docentes dessas escolas elementares, conforme os planos de estudos propostos em 1827, teriam que utilizar para a leitura, além de outros textos, “a Constituição do Império e História do Brasil”. Essa autora exprime que essas leituras deveriam incitar a “imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para a Pátria e seus governantes”. Isto é, a finalidade do ensino de História serviria para uma formação moral e cívica com conteúdo que construíssem “uma ideia de nação associada à pátria, integradas como eixos indissolúveis”.

Com a abolição da escravidão, em 1888, e o aumento da população com o processo de imigração e urbanização, aumentaram-se os debates políticos a respeito à concepção de cidadania, em que deveriam estender os direitos sociais e civis a um número cada vez maior de pessoas. A escola recebe a missão de aumentar o número de alfabetizados, condição essa fundamental para a aquisição da cidadania política. Dada a nova forma de governo, a República, e votaria quem fosse alfabetizado, surgem as políticas educacionais, as quais buscavam proporcionar escolarização para um contingente social mais amplo, e novos de programas curriculares que sedimentassem uma identidade nacional, através da homogeneização da cultura escolar no que tange à existência do passado único na constituição da nação (BITTENCOURT, 2012).

Em relação ao conceito de cidadania criado nesse contexto, Bittencourt (2012, p.64) diz que esse conceito “criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava votar e trabalhar dentro da ordem institucional”, ou seja, imobilizava as camadas populares de buscarem melhores condições de vida, pois “os feitos dos ‘grandes homens’, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino”.

A historiadora Thais Nivia de Lima e Fonseca (2011, p. 50) diz que “não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento”. Contudo, a autora considera “importante destacar uma preocupação mais evidente com os métodos empregados”. Para isto, sustenta que a prova seriam “os numerosos textos de orientação publicados nos livros didáticos e destinados aos professores e aos estudantes, sobre a melhor forma e os melhores recursos para se obter os resultados esperados, em função dos objetivos definidos para o ensino de História”.

Fonseca (2011) advoga que desde o começo do século XX, vários autores de livros para os ensinamentos primários e secundários – dentre os quais alguns se tornariam formuladores de programas, como exemplifica a autora, Jonathas Serrano – acreditava na eficácia do ensino de História na constituição de um cidadão ajustado à ordem social e política vigente. Outro autor mencionado por Fonseca (2011, p. 51) foi Rocha Pombo, um dos mais célebres entre esses escritores, “escrevendo desde a segunda década do novecentos, afirmava ser necessário desenvolver nos jovens o ‘gosto pela história’ como condição para a criação de um ‘espírito do povo’. Isto é, esse autor tinha como finalidade revelar uma história do Brasil “bela”, criada, protegida e honrada pelos antepassados que ocupavam posições superiores, por isso merecia ser cultuada”.

No século XIX, convicções como essas estiveram presentes nas orientações governamentais para o ensino de História, bem como já se debatia a questão nacional. O debate intensificou-se no início do século XX, pois se buscava pôr fim a uma certa sobreposição entre a história sagrada e a história profana. Com esta finalidade que se colocou, a começar da segunda década de 1920, a disciplina escolar “Instrução Moral e Cívica”, que incorporada ao ensino de História, intencionava reforçar os sentimentos patrióticos da sociedade. Defendia-se o estudo biográfico, e o movimento nacionalista acentuou-se após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), pleiteava-se pela “nacionalização” dos estudos de História nos colégios brasileiros e, conseqüentemente, foi ganhando grande lugar ao passo que as conjunturas ficavam mais favoráveis a esse empreendimento (FONSECA, 2011).

Katia Abud (2015, p. 33) mostra outro meio utilizado para essa “nacionalização” que permeava nas primeiras décadas do século XX, assim, expressa que “a questão da formação da nacionalidade e identidade nacional brasileira vinha ocupando espaços na produção intelectual e política”. A autora cita os pensadores da época que abraçaram essa causa, como Alberto Torres,

jornalista, político e Bacharel em Direito, que “indicava a formação de uma consciência nacional como umas das tarefas mais urgentes a ser realizada pelos intelectuais”. A concepção de criar o sentimento de identidade nacional se propagou pela sociedade brasileira por meio do desenvolvimento de associações, a exemplo da Liga de Defesa Nacional, presidida por Olavo Bilac - poeta, jornalista, fundador da Academia de Letras, da literatura, e de publicações, como a *Revista do Brasil*. Embasou também movimentos políticos e culturais, respectivamente, como o tenentismo e o modernismo.

Sobre o ensino de História ainda nesse contexto, Circe Bittencourt (2014, p. 53) trabalha a construção da memória histórica elaborada junto e para a instituição escolar, indo além da sala de aula, pelas práticas educacionais das festas comemorativas de eventos, homenagens aos “heróis nacionais” no início da República brasileira. Essa autora assinala que a História “tem permanecido como disciplina escolar exatamente por ser a legitimadora ‘da tradição nacional, da cultura, das crenças, da arte, do território’”.

Nesse contexto, “o fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as ‘invenções das tradições’, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus”, e no Brasil, “as ‘tradições inventadas’ deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveriam emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as ‘tradições nacionais’ e despertar o patriotismo” (BITTENCOURT, 2012, p. 64-65). Acerca disso, Eric Hobsbawm escrevendo em 1984 a obra *A Invenção das Tradições*, afirma que “muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são recentes, quando não são inventadas” (HOBSBAWM, 2012, p. 07). Na perspectiva desse autor, podemos aplicar para o ensino de História no Brasil durante as primeiras décadas da República (1889), onde se inventou muitas tradições. “Os livros escolares elaborados no início do século XX mostram como o patriotismo passou a ser o objetivo central dos conteúdos escolares de História” (BITTENCOURT, 2012, p. 64).

Bittencourt (2012, p. 53) acrescenta que o professor de História, tendo a responsabilidade de transmitir uma “memória nacional”, não a faz isoladamente, pois o poder governamental através dos vários programas de ensino conduz a escola a memória histórica apetecível, e tem verificado a importância de se valer de outras ferramentas educacionais para manter e fazer “perpetuar, na memória dos alunos, quem deve ser considerado agente histórico responsável pelos destinos do país”. Em relação aos programas de ensino das então escolas primárias e secundária no decorrer das primeiras décadas do século XX, incluíram uma série de atividades

que foram postas no currículo. Essas atividades direcionadas para a escola oficial continham comemorações ligadas às “datas nacionais”, rituais de hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios (BITTENCOURT, 2012).

Nisto, Bittencourt (2012, p. 54) aponta outros elementos, concluindo que “além da “História da pátria” ser preferencial de livros de leitura e das músicas escolares, havia outros recursos de comunicação, com rituais e símbolos construídos para a institucionalização de uma memória nacional”. No que tange à Bandeira Nacional, o Hino Nacional e as Armas Nacionais, Hobsbawm (2012, p. 55) diz que são “os três símbolos através dos quais um país independente proclama sua identidade e soberania. Por isso, eles fazem jus a um respeito e a uma lealdade imediata. Em si já revelam todo o passado, pensamento e toda a cultura de uma nação”. Destarte, veremos a seguir o livro didático destinado a História do Maranhão, elaborado neste contexto:

*Barbosa de Godóis e a obra História do Maranhão (1904)*

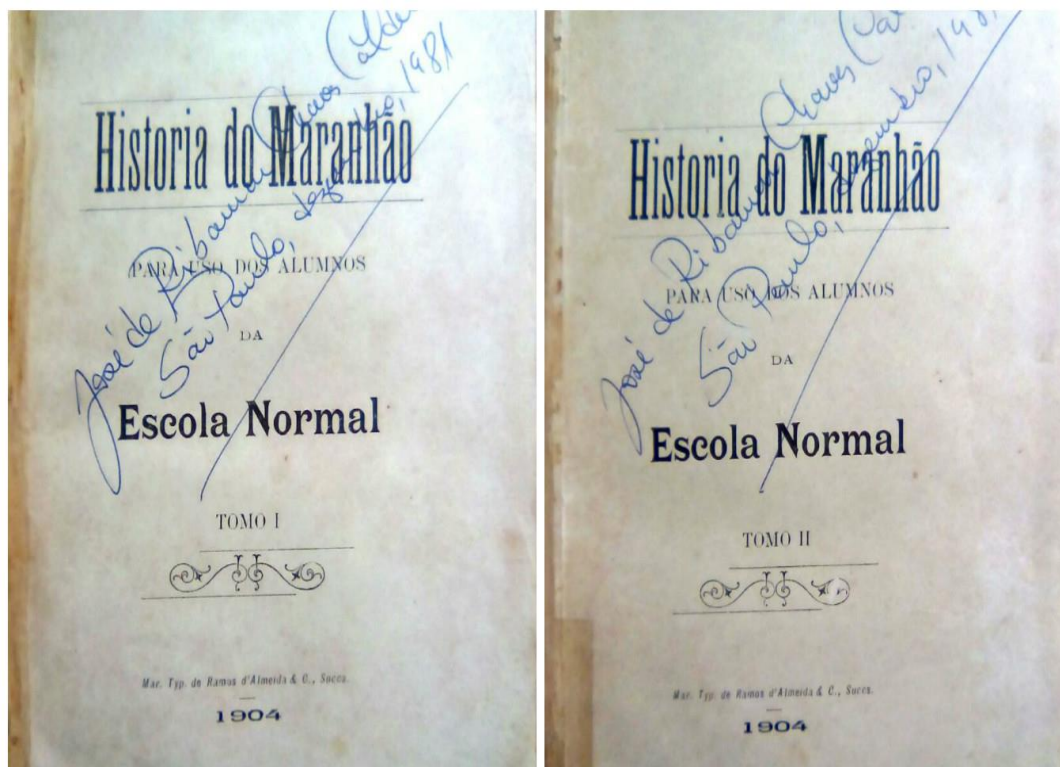


Imagem 01 - Capa do livro *História do Maranhão (Tomo I e II)*, de Barbosa de Godóis, com 1ª ed. em 1904, publicado pela Mar. Typ. De Ramos d'Almeida & C., Suces., São Luís, com 551 páginas. (Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão).

O historiador por ofício Barbosa de Godóis, nascido em São Luís do Maranhão (10/11/1860), onde teve uma carreira política, destacou-se por ter criado o Hino maranhense e exercido várias funções ligadas ao ensino público no Maranhão. Na Academia Maranhense de Letras (AML), ocupa a cadeira de número 1, referente à cadeira de educadores. Escrevendo sua obra intitulada *História do Maranhão* (1904), subintitulada *para uso dos alunos da Escola Normal*, em dois volumes, no início do século XX, traz consigo uma visão panorâmica da história desse estado desde as Capitânicas Hereditárias até a adesão do Maranhão à proclamação da República, divididos em três partes: Primeira Parte – O Maranhão-Colônia; Segunda Parte – O Maranhão-Província e Terceira Parte – O Maranhão-Estado.

Barbosa de Godóis (2008) escreve em uma conjuntura de importante reflexão em relação aos problemas nacionais e o desenvolvimento de pensamentos e práticas políticas direcionadas para a crítica das instituições imperiais, dado o Brasil está saindo de uma Monarquia para uma República no final do século XIX e início do século XX, assim, esse autor fazia crítica à política imperial ao dizer que:

A política imperial, mais caprichosa que orientada, erguendo e abatendo as situações políticas sem uma razão de ordem superior que explicasse essas mutações bruscas, e cometendo muitas vezes a um partido o encargo de realizar as ideias do outro, havia tornado a política brasileira uma coisa inconsistente, sem a firmeza das dedicações pelos princípios, e contribuíra para enfraquecer a própria Monarquia, pelos ataques rudes constantes de que era alvo, quando efetuava aquelas inexplicáveis mudanças de cenário (GODÓIS, 2008, p. 358).

Godóis (2008) comparou a Monarquia brasileira com Monarquia europeia em que essa criou no povo amor pela dinastia e o soberano, mas no Brasil a Monarquia se sustentava sem devoções e veneração do povo. Tratava-se, portanto, de uma conjuntura histórica em que a República deveria ser ensinada como a que redimiria os erros do passado monárquico e até mesmo do Período Colonial utilizando termos como desmandos e desgovernos para se referir a esses momentos. Isso é uma demonstração clara na obra de Godóis devido seu trabalho ser voltada para a educação em um contexto com a predominância de militares dirigindo o país e dado a uma conjuntura de educar a nova geração para construir o futuro do país.

No capítulo XXXI intitulado “Independência”, Godóis apresenta suas considerações e interpretações sobre o contexto político da Independência e seus desdobramentos no Maranhão. Godóis (2008, p. 292) dá a entender que o Maranhão aderiu à independência do Brasil pela

atuação do Lord Cochrane<sup>28</sup>, que por meio de duzentos soldados armados e, “em face dessa disposição de, por meios violentos, chamar à obediência os resistentes, cessaram todos os arreganhos e furores”, e dessa forma,” no dia seguinte, 28 de julho, às onze horas da manhã, proclamava-se no palácio do Governo a Independência do Maranhão”. Encerra seu capítulo sem enfatizar aos movimentos vindos do interior, e não menciona a condição dos independentes como faz Carlota Carvalho (1924).

Sobre a Setembrada<sup>29</sup>, Godóis (2008, p. 321, grifos nossos) inicia o capítulo lembrando-se dos governos “tresloucados” de Miguel Bruce e outros governadores que o sucederam até chegar ao presidente da província Candido José Araújo Viana, que posteriormente virou Marquês de Sapucaí. O historiador narra os acontecimentos que o Brasil enfrentava no contexto da abdicação, como o que ocorrera no Pará, Província vizinha do Maranhão. Quando esse episódio chega ao Maranhão em 12 de setembro, “[...] foi inexprimível o seu efeito **no espírito popular, já propenso a agitações pelos acontecimentos que se haviam dado na Província**, desde antes da proclamação de sua adesão à Independência do Brasil”.

Vemos que o autor faz alusão à participação popular nesse processo e que os ânimos dos populares já estavam agitados, e não os trata com termos pejorativos, referindo-se a eles como “revolucionários”. O destaque nesse comentário é sobre a ideia de que as camadas populares já vinham se agitando desde a independência, em que participaram de alguma forma.

Quanto a Balaiada, Godóis (2008, p. 351) a divide em três fases expõe as características físicas de alguns líderes e os chama de caudilhos. Constatamos que ao longo da narração desse movimento, o autor condena os revoltosos, para ele, os envolvidos na Balaiada não tinham um ideal e por isso “os chefes rebeldes tomaram a rapina e a crueldade como programa. Nem era isso de se admirar em semelhante gente” e corriam notícias das “selvagerias e desumanidades praticadas pelos revoltosos”.

Expõe que Raimundo Gomes depois de seu audacioso cometimento na vila da Manga, que teria ocorrido por uma questão toda pessoal mediante a prisão do seu irmão, foram surgindo outros chefes rebeldes em vários lugares, sem uma causa particular, exceto o Balaio, que se

---

<sup>28</sup>“Nascido em 1775, Thomas Alexander Cochrane era descendente de família nobre escocesa e foi o décimo conde de Dundonald. Almirante britânico, notabilizou-se na Marinha inglesa no período das guerras napoleônicas, participando depois da Independência do Brasil” (NEVES, 2008, p. 488-489).

<sup>29</sup>Godóis (1904) não chama esse movimento de Setembrada o chama de “As revoluções de 13 de setembro de 1831, 19 de novembro e Antônio João Damasceno”.

proferia ofendido na sua honra pela desdita de suas duas filhas, seduzidas por um oficial em comissão (GODÓIS, 2008).

Diante disso, Godóis (2008, 349-350) faz questionamentos devido à simultaneidade do rompimento da revolta em grande parte da Província indicou que seria, “ou um plano concertado previamente, ou a existência de um fermento revolucionário muito forte, cuja eclosão dependeria apenas de um pretexto qualquer que a incitasse”. Notamos que nessa hipótese, Godóis nega a capacidade das camadas populares em articular um movimento de grande extensão territorial, mas acreditava que haveria alguém de prestígio para dar as coordenadas a Balaiada. Em relação à primeira hipótese, Godóis afirma que seria preciso que,

**[...] da capital ou de outra parte onde existisse alguém de bastante prestígio para se fazer obedecer em tamanha extensão do território, partisse a palavra de ordem, a organização e a direção da revolta.** Dado esse caso, porém, não somente seria impraticável a guarda do sigilo de um fato desses, transmitido a tantos indivíduos, como, **quando assim não fosse, não seria certamente a indivíduos da última camada que se daria o encargo de fazer um levantamento popular [...]** Era de presumir, nesse caso, que se cometesse a **realização de semelhante empreendimento a pessoas consideradas e que dispusessem de grandes elementos, pela posição social, influência política e fortuna** (GODÓIS, 2008, p. 350, grifos nossos).

Dada essa hipótese, Godóis também aponta que a revolta poderia ser incitada por um partido político rebelde que teria posições opostas à agremiação governante, e as consequências seriam poupadas pela ação dos rebeldes no lugar dos políticos do partido revoltoso. Logo, Godóis (2008, p. 350,) nega essas possibilidades e coloca que, os revoltosos provinham da plebe e, “no seu furor devastador, não se detinham diante da hierarquia ou cor política de quem quer que fosse, acontecendo mesmo que fora em vários lugares em que o partido que estava no poder possuía mais elementos que a revolta encontra maior adesões”. Godóis não concebe como causa do movimento uma reação aos maus tratos, ou revolta do oprimido contra o opressor, mas:

O rompimento da insurreição em diferentes localidades, com pequena diferença de tempo, tendo como chefes homens de cor como Balaio, Cosme, Raimundo Gomes e outros, **exprime, pois, a par da reação de uma raça desprezada contra a que tinha em vilipêndio, a revolta do oprimido contra o opressor, a vindita da vítima contra o seu verdugo, a resposta do afrontado à afronta longa, duradora** (GODÓIS, 2008, p. 350, grifo nosso).

Nesse trabalho, verificamos que o autor reproduz o discurso da sociedade escravocrata, com termos como “homens de cor”, rebeldes, revoltosos, facínoras, sequazes, sediciosos, facciosos, e se remete aos mestiços com olhar preconceituoso isso se evidencia nas suas próprias palavras:

Tipo em que se revelam, numa transformação promissora dum cunho característico especial, os elementos étnicos da nossa nacionalidade, **o mestiço** apresenta a singularidade do que é vulgarmente denominado a pabulice, a par de uma audácia e intrometimento a toda a prova, apenas atenuados quando a instrução os refreia. **É às vezes submisso, mas é aquele o seu caráter.** Mais do que um resultado da ignorância, é isso um efeito do temperamento e do estágio do tipo nacional na evolução a que obedece (GODÓIS, 2008, p. 331, grifos nossos).

Mais adiante, Godóis (2008, p. 331, grifos nossos) reafirma isso, ao se referir a um dos líderes da Balaiada dizendo que “**Raimundo Gomes era um mestiço, e nele se refletiam as qualidades que caracterizam os iguais**, no grau de formação da individualidade brasileira. Encontrava, além disso, um meio favorável à expansão dos seus dotes nativos”. Nesse contexto de pós-abolição, o afrodescendente nativo tinha sua imagem vinculada ao atraso, por outro lado, a representação do europeu era de indivíduo disciplinado e sujeito com voz capaz de inventar os padrões da sociedade a serem seguidos.

O livro didático como fonte histórica traz intenções, marcas e percepções de mundo e sociedade de quem o escreveu. Com finalidade didática na época de sua escrita, em Godóis (2008), observamos que os escritos desse período se caracterizam por narrar uma história factual, nos moldes dos preceitos positivistas, assim, não inferem criticidades, mas escrevem uma história descritiva, presa a datas e sem apresentar de onde as fontes foram retiradas. Seria exigir muito do autor um conceito de cidadania veiculados em seu livro didático nesse período, que pudessem expressar a um só tempo direitos civis, políticos e sociais.



### **3.2 O Ensino de História e os Manuais Didáticos de História do Maranhão na Redemocratização (1946-1964)**

No que diz respeito a produção didática acerca da História do Maranhão, no prefácio de *História do Maranhão*, escrevendo em 1960, Mário Meireles diz que último livro de História do Maranhão que se encontrava a disposição dos estudantes era a *História do Maranhão* de Barbosa de Godóis, de 1904, temos assim uma distância temporal de quase 60 anos em que uma obra didática sobre a História do Maranhão seria publicada novamente, tendo em vista que a obra de Godóis (1904) passou mais de um século para ganhar sua segunda edição, e os poucos “exemplares que sobre existem estão guardados sob sete chaves nas bibliotecas de uns poucos estudiosos (MEIRELES, 2015, p. 15). Desse modo, acredita-se que não existiram publicações de livros didáticos de História do Maranhão durante o *Estado Novo*.

O Ministério da Educação, em 1951, fez algumas mudanças nos programas para o ensino de História, gerando uma redistribuição da seriação dos conteúdos para os cursos ginásial e colegial, e vale dizer que estas reformas estavam ligadas às Reformas de Base. O estudo da História corresponderia às ações mais importantes e suas repercussões, para a focalização de sujeitos como expressão do meio social e para o apontamento das manifestações da vida material e espiritual, individuais e coletivas. Tendiam-se, deste modo, os episódios históricos realçavam a unidade e continuidade da História. No decorrer da década de 50, o ensino de História e os livros didáticos quase não se afastaram das concepções e das práticas tradicionais (FONSECA, 2011).

Katia Abud (2015) esclarece que a concepção pragmática da História, como disciplina escolar, era útil na formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como uma das suas finalidades paralisar o poder das oligarquias regionais, constituindo o que concebia como “sentimento nacional brasileiro”. E “os programas posteriores a queda de Vargas e à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendia formar o cidadão nos moldes dos interesses do Estado” (ABUD, 2015, p. 39).

A década de 60 marca a perda de espaço da História da Geografia no currículo escolar, mantendo-se como disciplinas autônomas na escola ginásial. A diminuição da carga horária foi decisiva para o empobrecimento dessas disciplinas, e no colegial elas foram substituídas pelos Estudos Sociais, perdendo o caráter científico e sua autonomia (ABUD, 2015). Os Estudos

Sociais possuíam como objetivo conceber “cidadão” ajustados ao meio para performances produtivas na vida comunitária, na intenção de se colocar e reforçar o sistema, e os indivíduos tinham como pressuposto a finalidade de aperfeiçoar o sistema existente, isto é, mudar para dar continuidade (BITTENCOURT, 2015).

Ainda sobre esse período, Jaime Pinsky (2014) contextualiza a educação e as medidas políticas tomadas, dizendo que com a criação de cursos noturnos, na década subsequente, possibilitou a um contingente que até então não teria acesso a elas, porém precisava ser alfabetizada e capacitada para ocupar seu lugar na sociedade em acelerado processo de industrialização e urbanização em que o Brasil se transformava. Entre o final da década de 1950 e no início dos anos 1960, a apreensão com as ciências da sociedade amentou muito. Viviam-se o tempo das “Reformas de Base”, transformações essas exigidas por operários, estudantes e setores da classe média na intenção de modernizar e democratizar a repartição das riquezas do país.

Um realce nesse período é dado ao estudo da chamada “realidade brasileira”, parte do conhecimento que unia a harmonia possível, juntamente com a Sociologia com aspectos de Economia, Ciência Política e a Geografia. Acerca disso, Pinsky diz que:

A História positivista ensinada nas escolas era considerada (não sem certa razão) uma visão reacionária da sociedade e os melhores estudantes faziam grupos de estudos em que Caio Prado Júnior, Karl Marx, Celso Furtado e outros funcionavam como ponto de partida para uma tentativa de autocompressão com seres históricos (PINSKY, 2014, p. 20-21).

O Golpe Militar de 1964 que retira do poder o governo populista de João Goulart, ainda tolerou essas discussões por mais quatro ou cinco anos, porém coibiu, desde logo, os impactos dessa ebulição no ensino médio. Os livros didáticos praticamente não se alteraram, os alunos permaneciam decorando os nomes dos grandes vultos da história, como presidentes e governadores brasileiros, batalhas e vitórias brasileiras, a exemplo, na luta contra os paraguaios (1864-1870) (PINSKY, 2014). “Histórias de reis, heróis e batalhas, redutoras do homem a categoria de objeto ínfimo no universo de monstros grandiosos que decidem o caminho da humanidade e o papel de cada um de nós, simples mortais” (PINSKY, 2014, p. 21). Assim, observaremos a seguir os livros didáticos de História do Maranhão lançados neste período:

*Mário Martins Meireles e as obras Pequena História do Maranhão (1959), História do Maranhão (1960)*

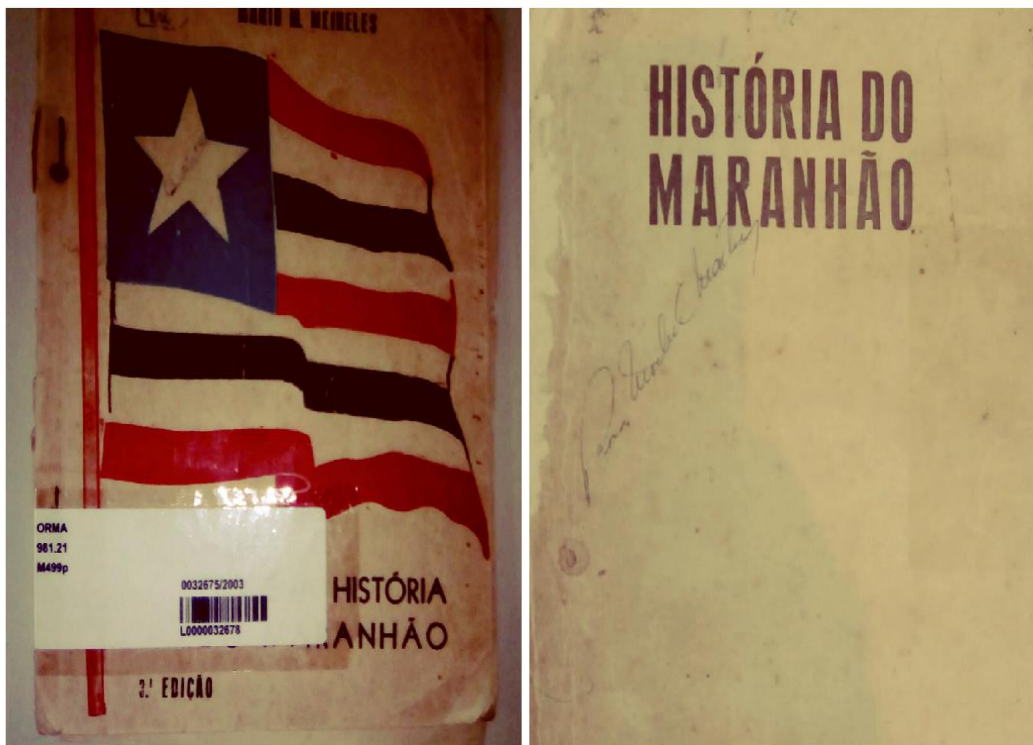


Imagem 02 e 03 - Capas dos livros: (à esquerda) *Pequena História do Maranhão*, de Mário M. Meireles, com 3ª ed. em 1970, publicado pelo Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado, SIOGE, São Luís, com 72 páginas. (Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite). (À direita) *História do Maranhão*, de Mário M. Meireles, com 1ª ed. em 1960, publicado pelo Departamento Administrativo do Serviço Público, DASP, Rio de Janeiro, com 395 páginas. (Acervo da Academia de Letras Maranhense).

O historiador por ofício Mário Martins Meireles (1915-2003) nasceu em São Luís do Maranhão. Iniciou no Magistério da década de 1940, como professor de História Universal e do Brasil. Em 1953, tornou-se professor universitário na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pertenceu ao Instituto Histórico Geográfico do Maranhão (IHGM) e da Academia Maranhense de Letras (AML), em que assumiu vários cargos administrativos. Escreveu mais de trinta livros relacionados à História do Brasil e Maranhão em diversos contextos.

Durante muito tempo, a história serviu como um meio dos alunos adquirirem uma formação moral e cívica, a obra *Pequena História do Maranhão*, publicada em 1959, é caracterizada por uma história tradicional, permeada do método da “memorização” para cumprir seu objetivo de ensinar as “tradições nacionais” e induzir ao patriotismo. No prefácio, Meireles (1959) informa que seu trabalho não tinha nenhuma intenção, possibilidade nula, visto que nas suas palavras seguintes dizem que sua obra havia sido solicitada pela sua colega da Faculdade de Filosofia de

São Luís, Profa. Odila Soares, que ocupava na época o cargo de Orientadora Pedagógica dos Cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) - MA, devido à dificuldade de encontrar materiais que abordassem a História e a Geografia do Maranhão, em nível de curso de primário. Convém lembrar ainda que *Pequena História do Maranhão* (1959) foi instituída por meio do Decreto de nº 1732 de setembro de 1960, que oficializou seu uso nas escolas Primárias do Estado.

Meireles (1959) sintetizou nessa obra os conteúdos básicos da História do Maranhão, possuindo quinze capítulos que abordam desde o “Descobrimento do Maranhão até Maranhenses Ilustres e Hino Maranhense”. A História nesse contexto, ainda estava sob o predomínio de um método de ensino voltado para memorização, ou seja, aprendia História quem decorava nomes e fatos com suas datas e as grandes personagens da História. No que concerne as fontes utilizadas para a elaboração de manual didático, Meireles não indica de onde embasou sua escrita.

Com o fim de o aluno dominar os conteúdos para ser bem-sucedido nas provas e processos seletivos que viesse a se submeter. A obra segue essa linha nos outros temas, não há críticas e direcionamento para que haja reflexão crítica do discente sobre os processos históricos. Citamos alguns dos exercícios propostos acerca do capítulo referente à Balaiada:

- 1) Com a adesão à Independência, que deixou de ser o Maranhão?
- 2) E deixando de ser um Estado Colonial português e passou a ser o nosso Estado?
- 3) E em vez de Governador e Capitão- General, quem passou a Governar o Maranhão?
- 4) Quem nomeava o Presidente da Província?
- 5) Quem era o Presidente do Maranhão quando aqui arrebentou a nossa maior revolução?
- 6) Como se chamou essa revolução?
- 7) Por que essa revolução se chamou de Balaiada?
- 8) Quem foi o principal chefe dos “balaios”?
- 9) E que título interessante usava o chefe dos escravos fugidos?
- 10) Por onde se espalhou essa revolução?
- 11) Quantos chegaram a ser os “balaios”?
- 12) Quantos anos durou a Balaiada?
- 13) Qual a grande cidade do interior que os “balaios” chegaram a ocupar?
- 14) Para acabar com a Balaiada que fez o governo imperial?
- 15) A quem foi dado o comando das tropas imperiais?
- 16) Qual o oficial maranhense que mais se distinguiu nessa luta?
- 17) Que comandava o Brigadeiro Feliciano Falcão?
- 18) Vencidos os balaios e reestabelecida a paz, que deu D. Pedro II ao General Luís Alves de Lima e Silva?

19) Depois o de Barão de Caxias se cobrir de glórias na Guerra do Paraguai que título maior de nobreza lhe deu o Imperador?

20) Qual a cidade maranhense da qual o Imperador tirou o nome para o título de nobreza do Patrono do Exército Brasileiro? (MEIRELES, 1959, p 67).

Em relação ao processo de Adesão do Maranhão a Independência do Brasil, Meireles (1959) narra que a resistência findou com a chegada do Almirante Lord Cochrane, não destacando a participação popular, e as tropas vindas do interior do Maranhão para a capital para pressionar para a sua capitulação. Sobre a Setembrada, Meireles não menciona. No tocante a Balaiada, o autor discorre sobre esse movimento ressaltando as grandes figuras que se destacaram ligadas ao Estado, como o oficial Brigadeiro Feliciano Falcão, que comandou uma das colunas imperiais. E a trajetória de ascensão da personagem do General Luís Alves de Lima e Silva que recebeu o título de Barão de Caxias, e depois de Duque de Caxias, e o chama de “Grande General”. Acerca dos “balaios” serem vencidos foi restabelecida a paz no Maranhão, passando a impressão de que o movimento consistiu apenas em pôr fim a ordem vigente sem conter teor político ou reivindicações plausíveis.

No prefácio de *Pequena História do Maranhão*, Meireles já prenunciava a *História do Maranhão* que seria publicado em 1960, ao dizer que: “os elementos que lhe demos, extraídos de uma ‘História do Maranhão’ que ainda não pudemos dar ao público [...]”. Quanto à obra *História do Maranhão*, publicada em 1960, também é uma de escrita tradicional que apresenta uma história narrativa, linear e descritiva. Essa obra é dividida 36 capítulos que vai desde o “Descobrimento” até o que ele chamou de Maranhão Contemporâneo ressaltando aspectos econômicos, financeiros, educacionais e culturais. Os fatos são apresentados como naturais, os contextos não são postos nas contradições originadas a começar das circunstâncias materiais nas quais os indivíduos se localizam em dada conjuntura histórica. A obra não contém imagens e as bibliografias utilizadas são de historiadores filiados a uma historiografia conservadora, como expoentes Ribeiro do Amaral, Francisco Adolfo de Varnhagen.

No prefácio, Mário Meireles (1960) salienta que algumas obras naquele período se encontravam escassas, anos depois foram reeditadas, e interpelava-se de como seria possível ao magistério ensinar a disciplina as futuras professoras primárias, se não havia onde aprendê-la. À vista disso, Meireles registra seu trabalho para estimular o interesse daquela sociedade para a história do Maranhão, portanto, como reclama o autor, “hoje em dia na terra, se conta por uma

precária meia dúzia de homens que ainda querem saber do nosso passado porque sabem que história é a mestra da vida” (MEIRELES, 2015, p. 15-16).

De acordo Ana Ládía Conceição Silva (2008, p. 148), a obra *História do Maranhão* é uma obra de síntese “Meireles a planejou como uma grande unidade em que condensou todos os eventos políticos, econômicos e culturais que considerou relevantes para contar a “verdade” sobre a história do Maranhão”. Para essa autora, a *História do Maranhão* foi a principal obra da historiografia maranhense, é tomada como uma referência imprescindível quando o objeto de estudo era o Maranhão com sua história administrativa, seus conflitos políticos, suas batalhas e seus heróis, sua vida cultural intensa etc. Nasceu como resposta a um contexto visto como de carência em várias ordens, principalmente cultural e, dessa forma, respondeu a certas expectativas no campo da cultura, de maneira especial por ter sido fruto do trabalho de um intelectual largamente integrado na ordem pública e reconhecido nas principais instâncias de consagração intelectual originadas no Maranhão no século XX.

Na década de 1950, o Ministério da Educação promoveu determinadas mudanças nos programas para o ensino de História, no entanto, pouco se afastou das concepções e das práticas tradicionais, caso considerarmos uma análise dos livros didáticos em uso nesta época. A escrita da obra *História do Maranhão* inseria-se em um período em que não havia espaço para uma política educacional direcionada para os interesses populares, a não ser que eles se conjugassem com os interesses particulares que se sobrepunha, a partir da própria exclusividade da cultura letrada que seria vinculada como cultura do povo, por meio dos programas educacionais (PINTO, 1982).

Com relação ao processo de Adesão do Maranhão a Independência do Brasil, Meireles (1960) não nega a participação popular, no entanto, emite adjetivos de conotação negativa, trata as camadas populares como saqueadoras, assassinos, facciosos, e a tropa dos independentes é tida como indisciplinada, não destaca a compreensão política das camadas populares, que suas ações poderiam ser reações ante a exploração que se deparavam. Contudo, esse autor narra episódios sem creditar a concepção política das camadas inferiores:

A 25 de maio, **Manga do Iguará foi tomada e saqueada pelo preto crioulo João Ferreira do Couto**, capitão-do-mato do distrito, que se levantara à frente de 40 homens, e **onde perdeu a vida, assassinado, o capitão realista Manuel José Magalhães**. A seguir, **esse facinoroso, embriagado pelo sangue da primeira vitória**, pretendeu assaltar a vila do Itapecuru, mas a chegada providencial do **Salvador de Oliveira, à frente de sua tropa, evitou uma página de saque** [...] Pereira de Burgos, conservado em seu posto, e em face da ameaça que representava para a vila a **indisciplinada tropa independente** [...] (MEIRELES, 2015, p. 269-271, grifos nosso).

Apesar disso, Meireles (1960) não aponta Lord Cochrane como o responsável pela capitulação da capital maranhense, porém faz críticas a títulos que o britânico recebeu e faz uso de outro autor para demonstrar sua repugnância a ele que em nada contribuiu com sua vinda ao Maranhão:

**E Pedro I ainda lhe deu o título de marquês do Maranhão!...A ele que “nenhuma participação nas lutas que então se travaram no interior da província”, como o ressalta Hélio Viana**, comentando a História da Independência do Brasil, de Varnhagen, **quem, por sua vez, o qualifica de “insaciável”, pois que “seu único ídolo era o dinheiro** (MEIRELES, 2015, p. 269-271, grifos nossos).

Ao fazer referência à Setembrada, Meireles (2015, p. 291, Grifos nossos) ratifica a presença popular, porém não aproveita o episódio do “Campo d’Ourique, **em cujo quartel se haviam concentrado** as tropas e **a grande massa popular”**, para explorar que em eventos como esse a pressão popular é importante para a promoção de mudanças e pode ser decisiva para pautar alguns benéficos aos reivindicantes, e que há sempre um motivo para tal junção de indivíduos, pois, somente uma narração de fatos como esse, transmite ao aluno a impressão de que esses movimentos contestatórios são sem causa, esvaziando de sentido político com intuito de apenas fazer badernas e pôr fim a ordem vigente.

Acerca da Balaiada, Meireles não aprova o levante, faz duras críticas quanto a sua composição, diz que não havia liderança, era um momento de vingança, expansão desenfreada de anseios e que não se admiraria, caso a irracionalidade os dominasse, portanto, segundo Meireles, o:

**Levantamento de cafuzos, crioulos, mulatos e pretos, de vaqueiros e agricultores, de escravos fugidos e soldados desertores, de bandidos e vagabundos, sem uma figura maior que os chefiassem;** sem terem conseguido, nas elites bembem, despertar para sua causa atitude semelhante à que haviam tido pela causa que eles outros advogavam; sem um único elemento do clero, da nobreza, da burguesia, da oficialidade de linha, da magistratura, do funcionalismo, à sua frente, **a Balaiada é algo de incompreensível na história político-administrativa do Maranhão e, antes, um capítulo de nossa história político-social** (MEIRELES, 2015, p. 300, grifos nossos).

Meireles reproduz o discurso de uma historiografia oficial e conservadora sobre a Balaiada, e ainda acaba por enfatizar uma história de “grandes heróis” em suas batalhas, como é o caso de Luís Alves de Lima e Silva, o duque de Caxias, tido como o que extinguiu o movimento:

Eis a **Balaiada** como a compreendemos. **Essa revolução absurda** em sua definição e na concepção de suas causas; mas que levantou mais de dez mil homens e exigiu, **para a sua extinção, a espada do maior general brasileiro de todos os tempos – o duque de Caxias, Patrono do Exército** (MEIRELES, 2015, p. 301, grifos nossos).

### **3.3 O Ensino de História e os Manuais Didáticos de História do Maranhão na Ditadura Militar (1964-1985)**

O ensino de História é uma das instâncias mais formidáveis para a formação política, por isso o livro didático serviu, no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), como canal das mensagens políticas que se almejavam legitimar. O regime militar aprofundou algumas características já vigentes no ensino de História brasileiro, permanecendo assim a herança tradicional, ou seja, as diretrizes norteadoras, que enfatizavam os episódios políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, dos quais nesta conjuntura figuravam as principais personagens do novo regime (FONSECA, 2011).

Selva Guimarães Fonseca na obra *Caminhos da História Ensinada*, lançada em 1993, fala das mudanças no papel da educação e as metas para o setor, que ocorreram após 1964, onde instituídas pelo Estado Brasileiro estavam estritamente ligadas ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. Selva Guimarães (2014) revela que a Segurança Nacional agia no intuito de controlar e reprimir as opiniões e os pensamentos dos cidadãos, de maneira que eliminasse toda e qualquer oportunidade de oposição ao regime autoritário. Assim, o ensino de



História se tornaria alvo de especial atenção dos reformadores, principalmente depois de 1968, em que ocorreram uma série de mudanças, que se deram em estreita harmonia com as diretrizes políticas do poder do Estado.

Depois de 1964 o ensino de História arraigou essa concepção, aliado as medidas de restrição a formação e a atuação dos docentes, e com redefinição dos objetivos da educação, dado a disciplina História está conectada aos acontecimentos ligados à política do país. Desse modo, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), na finalidade de desempenhar o controle ideológico e abolir qualquer probabilidade de oposição ao regime autoritário. Para tal escopo, a História tradicional ajustava-se aos interesses do Estado Autoritário, medida em que exibia o quadro de uma sociedade hierarquizada, em que a vida seria dirigida de cima para baixo e, cuja ordem seria uma máxima a ser professada pelos seus membros. A ausência de um ensino que proporcionasse interpretação e a análise crítica, colaboraria para não instrumentalizar o estudante para o questionamento da ordem. A reelaboração do ensino de História teve, então, conotações políticas, vindo a ser de competência de órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adaptassem àquela Doutrina (FONSECA, 2011).

Um aspecto ressaltado nesse contexto por Selva Guimarães (2014), diz respeito ao investimento do Estado na desqualificação dos professores de História por meio das Licenciaturas Curtas, pois, de acordo com a autora, essas licenciaturas vêm intensificar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a conseqüente proletarização do profissional da educação, ou seja, agiliza a crescente perda de autonomia do docente diante do processo de ensino/aprendizagem na proporção em que a sua qualificação para exercer as atividades docentes é quase nula. Com os cursos de Licenciaturas Curtas iniciava uma nova geração de professores polivalentes, tendo como principal finalidade a descaracterização das Ciências Humanas em seu campo de saberes autônomos, porque eram transfiguradas e transportadas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social. Destarte, Selva Guimarães, inferiu que as licenciaturas curtas desempenhavam o papel de legitimar o domínio técnico e as novas relações de dominação no interior dos colégios.

O regime atentou-se sobretudo com o ensino da educação cívica, refazendo os papéis de duas disciplinas já vigente, “Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira”, sendo-as obrigatórias em todos os graus de ensino, com a introdução de “Estudos dos Problemas

Brasileiros” no ensino superior. Tendo em vista que aquela doutrina versava a educação e os indivíduos nela entrelaçadas com um de seus “públicos-alvo”, suscetíveis de controle ideológico pelos riscos que representavam a segurança do país, percebe-se a razão das reelaborações dos conteúdos e suas respectivas finalidades de ensino. Os elementos de preservação da segurança, de conservação dos sentimentos patrióticos, do dever e da obediência às leis significam com nitidez as finalidades político-ideológicas dadas ao ensino de História e disciplinas afins (FONSECA, 2011).

O estudo das características, dos objetivos e funções constituídos para o ensino de Estudos Sociais englobava a Educação Moral e Cívica, em que se percebe a herança tradicional, ou seja, os conteúdos e as atividades predeterminadas, impunham uma visão harmônica da sociedade, onde a “espontânea colaboração” de todos os grupos sociais se revela como a ordem natural das coisas. O Conselho Federal de educação determinava a função básica dos Estudos Sociais em ajustar o estudante ao seu meio, capacitando-o a “convivência cooperativa” e para as futuras responsabilidades como cidadão, na concepção do “cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação”. Nesse sentido, os indivíduos não se revelam como construtores da História, porque ela é dirigida pelos “grandes homens” entendidos como os únicos sujeitos (FONSECA, 2011).

Para Thaís Nivia de Lima e Fonseca (2011, p. 58), a finalidade desse ensino seria fazer com que o estudante localizasse e interpretasse fatos sociais, não de forma analítica e reflexiva, porém “deformando” a História como campo de saber, desmanchando-a nos Estudos Sociais, unido a conceitos genéricos de Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc. Assim, deveria ser o percurso para a constituição do “cidadão”, do homem ideal, que melhor serviria para os interesses do Estado. Os programas, elaborados pelo Ministério da Educação e distribuídos pelas Secretárias Estaduais, “impunha um ensino diretivo, não crítico, no qual a história aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos” que dirigiriam “à história. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais”.

Os métodos pedagógicos e a relação entre alunos e professores eram geralmente marcados pelo autoritarismo, pela centralização do poder e saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, este como o canal do Estado impor suas concepções, pela passiva e receptiva do

estudante, afastando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos no processo de ensino/aprendizagem. A organização dos conteúdos de História se dariam pela periodização mais usual da História Geral, Idade Antiga-Média- Moderna-Contemporânea, e da História do Brasil, Colônia-Império-República, essas divisões organizavam-se cronologicamente, onde os marcos históricos se destinavam a história política tidos de grande significação (FONSECA, 2011).

Acerca disso, Selva Guimarães (2014) compartilha da ideia de Chesneaux (1976), em que os marcos têm uma finalidade política e ideológica bem definida, isto é, na Idade Antiga, enfatiza-se a antiguidade greco-romana e seus valores culturais como alicerce da cultura burguesa europeia. No período medieval, destaca-se a Idade Média cristã, salientando os valores da civilização cristã. Na modernidade, representa o anseio da burguesia em completar a história, dominando o futuro da humanidade. A Idade Contemporânea revela a hegemonia do Ocidente sobre o planeta, através da criação de um quadro coerente e global do mundo. Os séculos XIX e XX têm os países industrializados como “civilizados”, assim tornam-se os condutores naturais da história asiática, africana ou americana.

Selva Guimarães Fonseca (2014) assinala que a crise do regime militar, no final da década de 70 e ao longo da década de 80, possibilitou transformações significativas no ensino de História, onde a configuração assumida pelos Estudos Sociais no decorrer dos anos de autoritarismo fosse transformada paulatinamente. Thaís Nivia de Lima e Fonseca (2011) acrescenta em relação a esse período, que o processo de redemocratização e a vinda de novas formas de se pensar a realidade brasileira, teve a necessidade de se fazer transformações no ensino de História. Com essa nova conjuntura, surgem no começo dos anos 80, criações de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina, sobretudo a elaboração de projetos educacionais que se inserissem no processo de construir ou reconstruir a democracia no Brasil. Portanto, analisaremos a seguir os livros didáticos de História do Maranhão difundidos neste período:

*Rosa Mochel Martins e a obra Conheça o Maranhão (1971)*

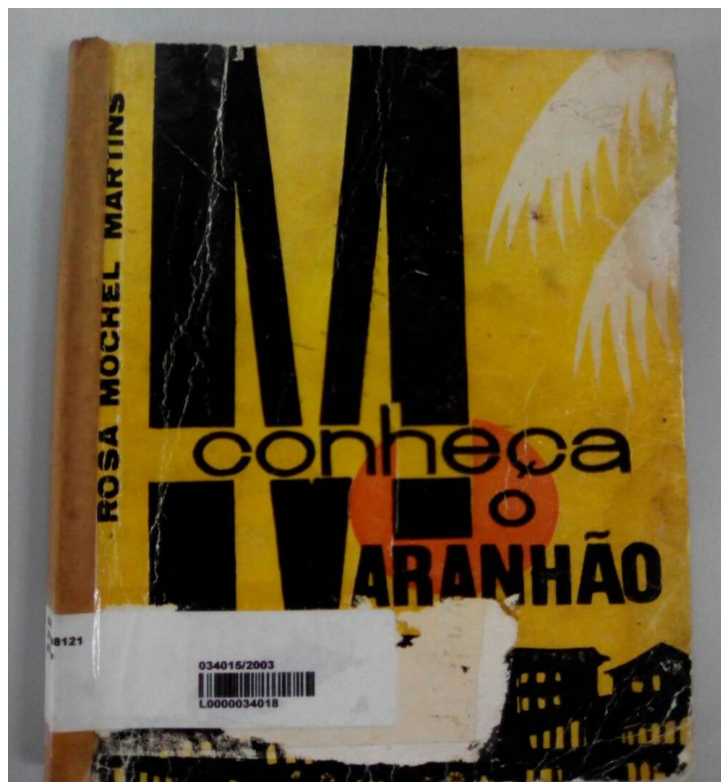


Imagem 04 - Capa do livro *Conheça o Maranhão (Primeiro Grau)*, de Rosa Mochel Martins, com 1ª ed. em 1971, publicado pelo SIOGE, São Luís, com 185 páginas. (Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite).

Rosa Mochel Martins (1919-1985), foi uma professora normalista, engenheira agrônoma - sendo a primeira maranhense a ter essa formação, bacharela e licenciada em Geografia e História, deu aulas na educação básica ao ensino superior. Esse livro didático lançado no contexto da Ditadura Militar (1964-85), é destinado para o então primeiro grau, está dividido em 23 capítulos, com palavras correspondentes a uma letra do alfabeto<sup>30</sup> de então, desse modo, descreve o Maranhão em seus aspectos históricos e geográficos. A escrita da autora está ligada aos cultos alusivos à Pátria, Instituições, Trabalho, que causavam nos estudantes atos de devotamento. Informa os meios de comunicação, meio de transporte. Não dispõe a bibliografia consultada pela autora, as imagens são desenhos que retratam personagens, locais correspondentes ao Maranhão.

A autora organiza os conteúdos cronologicamente, com periodização relacionada à História político administrativa e econômica. Ao longo da obra observa-se a preocupação da autora em

<sup>30</sup> As palavras usadas pela autora são: Agricultura, Babaçu, Costa, Descobrimto, Energia, Frutas, Gonçalves Dias, Hidrografia, Itaqui, Jaborandi, Lugar, Mapa, Novo, Omissão, População, Quebranto, Rádio, São Luís, Transporte, Universidade, Verdade, Xisto e Zona.

incentivar o aluno a estudar e ingressar no ensino superior, mostra apreço pelo homem, pela natureza, valoriza as manifestações folclóricas, por fim, Martins (1971) convida o leitor a apreciar o Maranhão com sua História, Cultura, Pontos Turísticos.

Na *Apresentação*, Martins (1971) afirma que este livro não tem intuítos literários, consiste em ser em um diálogo sobre o Maranhão, com o qual a autora transmite suas experiências de vida, que adquiriu ao longo do tempo de estudo e pesquisa. Martins (1971, p. 11) continua a dizer que o Maranhão “é de uma riqueza imensa nas disponibilidades físicas e no valor humano. É por isso que neste abecedário há muita coisa a ressaltar e a descobrir. Vamos ter ideias novas e iniciativas em comum. Nada de formalismo, que este livro é uma comunicação recíproca”. Assim, observamos que Martins almeja dialogar com o aluno de forma direta, sem “formalismo”. Durante a leitura do livro percebe-se que Martins aspira que os alunos vejam os problemas e mostrem soluções para os problemas da sua realidade, e façam pesquisas, entrevistas para ir além do livro didático.

De modo geral, o livro didático de Rosa Mochel Martins (1971, p. 15) tem seu conteúdo voltado mais para aspectos econômicos, preparando os alunos para o mercado de trabalho, assim, a autora inicia seu trabalho abordando a agricultura, desde que “passou da fase bárbara a civilizada, quando compreendeu que devia lutar por três necessidades fundamentais: alimentação, moradia e vestuário”, e essa autora continua a falar da agricultura na sua forma extensiva, que é a predominante no Maranhão, dá as suas problemáticas em relação a ela, e pede ao estudante que dê soluções. Apresenta as vantagens do babaçu e suas dificuldades em sua produção, fala da grande quantidade dessa palmeira no Maranhão, para demonstrar isso usa o poema *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias.

No que tange a Balaiada, Martins (1971, p. 47-48; 100, grifos nossos) declara que durante o “governo imperial, enfrentamos uma grande revolta - **A Balaiada - que durou 8 anos**. Os balaios (negros escravos), lutavam pela sua liberdade. Ocuparam muitas cidades, **desorganizando a vida da província**”, e “Pastos Bons foi devastada pelos ‘balaios’ que arrombaram a cadeia, queimaram o tronco, roubaram, incendiaram, deixando apenas sem mácula a matriz”. E depois veio “a pacificação e o nosso Maranhão pode restabelecer a economia”. Viu-se que a autora afirma que a Balaiada durou 8 anos, enquanto a historiografia maranhense diz ser mais de 2 anos, os diversos grupos envolvidos são minimizados apenas em escravos, e enxerga-a como uma revolta de desordem, pois desorganizou a vida da província.

Martins (1971, p. 48) renega a Balaiada ao concebê-la como vencida, e apresenta uma visão nacionalista em relação a Guerra do Paraguai (1864-70) não levando em consideração os danos ocasionados a população paraguaia; a libertação dos escravos tratada como se o negro ao se tornar livre não sofresse preconceito, a saber: “Vencemos a Balaiada, contribuimos para a guerra do Paraguai, incorporamo-nos à libertação dos escravos e, de tudo, ficou uma grande experiência de luta e de patriotismo”.

Portanto, no livro didático de Rosa Mochel Martins (1971), compreende-se como é dado ênfase as grandes personagens que “fizeram” a História do estado e tiveram sua imagem extremamente notada. As práticas cotidianas e culturais dos homens e mulheres "simples" não são mencionadas como protagonistas de suas histórias, o que há, na verdade, é a preocupação de narrar uma história política e ressaltar aspectos da economia, por exemplo, a começar das declarações e vitórias de guerras e o que se pode explorar economicamente no Maranhão. Há uma superficialidade enorme no que diz respeito à explicação dos conteúdos referentes à História do Maranhão. As informações são puramente “lançadas” ao aluno, podendo atrapalhar o trabalho até mesmo do próprio docente que necessita se basear em uma História majoritariamente econômica, o que pode gerar certo desinteresse por grande parte dos alunos, que não conseguem se identificar com a História posta no livro.

*Maria Nadir Nascimento; Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro e a obra Terra das Palmeiras (1977)*

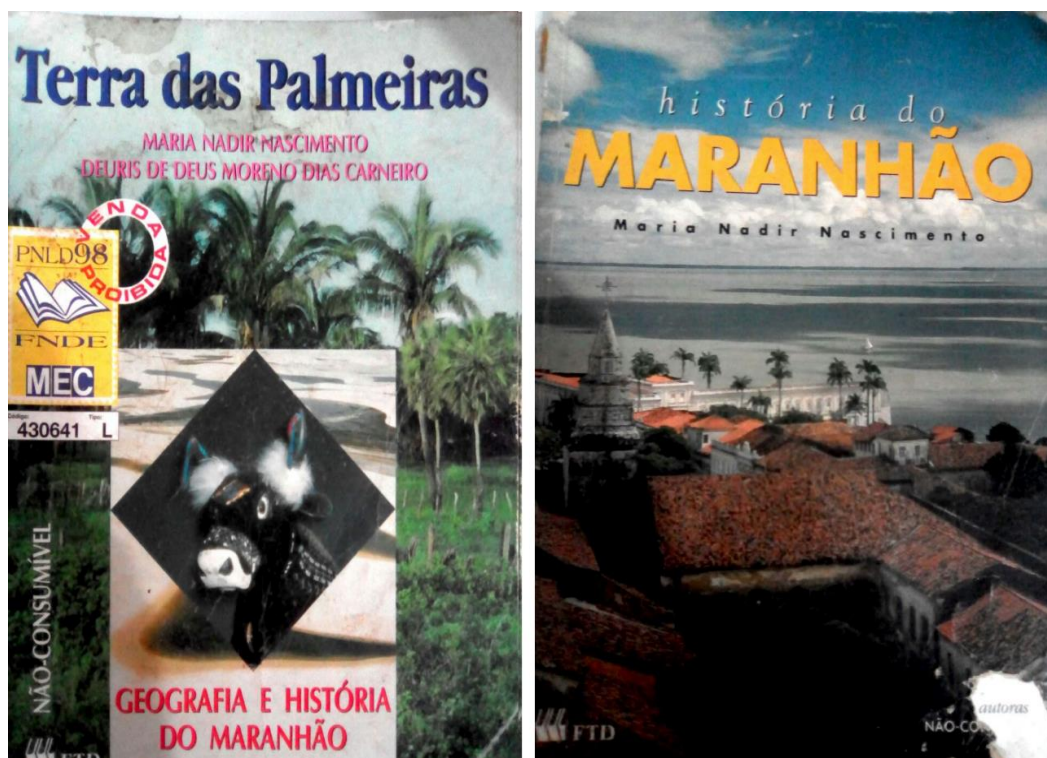


Imagem 05 e 06 - Capas dos livros: (à esquerda) *Terras das Palmeiras – Geografia e História do Maranhão*, de Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro e Maria Nadir Nascimento, com 3ª ed. em 1996 publicado pela FTD, São Paulo, com 128 páginas. (À direita) *História do Maranhão*, de Maria Nadir Nascimento, com 4ª ed. em 2001, publicado pela FTD, São Paulo, com 102 páginas.

As autoras Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro e Maria Nadir Nascimento escreveram *Terras das Palmeiras* (1977), em um contexto quando o Brasil estava sendo governados pelos militares (1964-1985). Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro foi professora Primária, formada em Serviço Social pela Fundação Universidade do Maranhão, além de contribuir para a educação maranhense, exerceu diversos cargos públicos na área do serviço social. Maria Nadir Nascimento tem formação no Curso Normal e licenciatura em Pedagogia, trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI-SP) e na Secretaria Estadual de Educação, em São Luís (MA). Tem obras publicadas pela FTD, a saber: *Terra das Palmeiras*, 1977, 1984 e 1996; *História do Maranhão*, 2001 e *Geografia do Maranhão*, 2001.

A pesquisadora Odaléia Alves da Costa (2008, p. 67, grifos da autora) identificou que “a edição de 1977 (1ª edição) localizou-se apenas um exemplar na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. A de 1984 (2ª edição) – com o subtítulo Estudos Sociais do Maranhão contém 104 páginas, a de 1996 (3ª edição) – Geografia e História do Maranhão, têm 128 páginas”. Em

relação a de 2001 (4ª edição) está dividida em dois volumes, “um *História do Maranhão* com 102 páginas e o outro *Geografia do Maranhão* com 87 páginas. Esta última edição encontra-se assinada apenas pela autora Maria Nadir Nascimento e contém uma pequena nota de falecimento da coautora Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro”. Dada a dificuldade em encontrar a primeira edição, faremos uso neste trabalho apenas das edições de 1996 e 2001.

Em *Terras das Palmeiras*, a edição do ano de 1996, a apresentação é destinada a “criança maranhense, em cuja a inteligência acreditamos, dedicamos este trabalho, no qual pusemos a nossa esperança de contribuir para o teu conhecimento desta terra que nós amamos” (CARNEIRO; NASCIMENTO, 1996, p. 03). A História do Maranhão é disposta sob a forma de narrativa de maneira cronológica dos fatos, contém diversas imagens, como fotos e desenhos, mapas, o glossário se encontra no decorrer dos capítulos, há apenas o box *Hora de usar o caderno*<sup>31</sup>, nas referências bibliográficas constam autores como Carlos Lima (1981), Mário Meireles (1991).

As autoras, Carneiro e Nascimento (1996), fazem considerações sobre os aspectos da geografia geral e do Maranhão, como o Planeta Terra, Astros e aparelhos usados como meios de orientação, o espaço que ocupamos a paisagem natural, economia, cultura. Desse modo, o manual se divide em sete unidades, sendo seis destinados a Geografia e somente a Unidade Sete é destinada a História tanto Geral como do Maranhão, mas é importante mencionar que as autoras se limitam mais a História Geral, do Brasil e de outras regiões do que a História do Maranhão, que é a proposta principal desse livro didático.

A seção *Brasileiros lutam pela independência* as autoras aludem à insatisfação de Minas Gerais, devido as cobranças da “derrama” expressa na Inconfidência Mineira, como se esse caso fosse homogêneo em todo o Brasil. Da Inconfidência Mineira surge um herói nacional, Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes). Sobre a *família real muda-se para o Brasil*, Carneiro e Nascimento (1996, p. 113) salientam que as “realizações de D. João foram muito importantes para o Brasil: a criação do Banco do Brasil, da Casa da Moeda, da Imprensa Régia, da Escola Cirúrgica do Rio de Janeiro, do curso médico em Salvador, do Arsenal da Marinha, do Museu Real, da Biblioteca Real”. O espaço dado para narrarem que *O Brasil se torna independente*, as autoras fazem referência aos episódios consagrados pela historiografia oficial, que têm D. Pedro

---

<sup>31</sup>Na rede pública, o livro didático tem vida útil de três anos, por isso os alunos não podem riscá-lo, assim, o exercício proposto no livro é feito no caderno.



como o principal responsável por esse processo com a seguinte frase, “*Como é para o bem de todos e felicidade geral da nação, estou pronto: diga ao povo que fico*”, e o famoso “grito” as margens do riacho do Ipiranga: **“Independência ou morte! Estamos definitivamente separados de Portugal!”** (CARNEIRO; NASCIMENTO, 1996, p. 114, grifos das autoras).

Na seção *A adesão do Maranhão à Independência*, as autoras apontam a resistência do Maranhão em aceitar a Independência Brasileira, não negam a participação popular, “a luta entre maranhenses e portugueses foi instável. Destacaram-se nesta campanha o capitão Salvador de Oliveira, muitos vaqueiros e escravos”. Contudo, não se referem às tropas vindas do Ceará e Piauí, continuam a enfatizar os grandes vultos históricos como solucionadores dos movimentos: “Para controlar a reação portuguesa, D. Pedro I enviou ao maranhão o mercenário inglês Lorde Cochrane, deu fim à luta”. Afirmam o “28 de julho de 1823, o Maranhão aderiu a Independência do Brasil (CARNEIRO; NASCIMENTO, 1996, p. 114). Neste livro não se faz menção a Setembrada (1831-1832).

A respeito da Balaiada, Carneiro e Nascimento (1996, p. 117-118) a definem como “a revolta popular mais importante do Maranhão. Ocorrida no período regencial, foi a rebelião da sociedade rural e das camadas mais pobres da população maranhense contra a miséria e a exploração”. Todavia, afirmam que “os balaios” (nome dado aos revoltosos) não faziam reivindicações políticas”. Os três líderes, Manuel Francisco dos Anjos, o Vaqueiro Raimundo Gomes e o negro Cosme, são mencionados, contudo, há ausências de reflexões sobre o modo como “os balaios” foram reprimidos por Luís Alves Lima e Silva, que é saudado como o patrono do exército brasileiro.

A edição de 2001, é assinada somente pela Maria Nadir Nascimento, recebeu um novo design, permanecendo a mesma apresentação, há dezoito unidades, acrescida de uma introdução, quadros, um boxe intitulado de *Linha do Tempo*, neste, Nascimento (2001) pede que o aluno faça duas linhas do tempo, um referente a História do Geral e do Brasil e a outra sobre o Maranhão, que serão construídas ao longo dos capítulos do livro. Na bibliografia foi adicionado autores como José Jobson Arruda, Boris Fausto, Ronaldo Vainfas, Hélio Vianna. O boxe *Hora de usar o caderno, Glossário* no decorrer dos capítulos e se encerra com a seção *Datas Comemorativas*. Os conteúdos quase não foram ampliados, se comparados a edição de 1996, as atividades são as mesmas da edição anterior a esta, consistem em questionários, onde as respostas podem ser encontradas na leitura do texto no capítulo, que exige do educando somente a capacidade

memorizar e repetir o que está escrito no livro. Assim apontaremos desta edição aquilo que não tem na edição de 1996. Na *Apresentação*, Nascimento (2001, p. 07) inova ao dizer que “cada um é personagem da história do seu tempo. Mesmo que alguns se destaquem e sejam considerados heróis, a história sempre é vivida por todos, e cada um tem sua parcela de responsabilidade em tudo o que acontece em seu tempo”.

Nas unidades XII e XIII, *O Brasil Independente e o Brasil Monárquico*, respectivamente, alusivas à adesão do Maranhão a Independência do Brasil, e a Balaiada permanecem com as mesmas abordagens da edição anterior, sem citar a Setembrada (1831-1832) No tópico sobre a *Regência*, existe um mapa história contendo as Revoltas Regenciais, *Cabanagem (1835-1840)*, *Guerra dos Farrapos (1835-1845)*, *Sabina (1837-1838)* e *Balaiada (1838-1841)*, seguida de pequenos comentários explicando cada uma delas, que contam apenas a História do vencedor, tido como o principal responsável pelos eventos políticos, que põe fim e estabelece a ordem, paz através das tropas legais reprimindo as manifestações populares no percurso da História.

A respeito de conceitos importantes como cidadania, igualdade racial, gêneros não são explorados nos eventos históricos. A obra de Nascimento (2001) tem avanços minúsculos, quando comparada a edição de 1996, pois ainda continua a destacar pelo modo prevalentemente cronológico, acrítico, factual e narrativo. Realça os “grandes homens” e “heróis” em seus “grandes atos”, datas que começam e terminam períodos históricos sem mencionar as rupturas e continuidades, as datas definem também épocas, fatos e acontecimentos que são expostos dentro de uma perspectiva reducionista, retido por causas e consequências. As lacunas existentes entre o Maranhão Colonial-Imperial-Republicano presentes na edição de 1996 não são preenchidas nesta edição.

*Maria Ceres Rodrigues Murad e a obra Pedra da Memória (1979)*

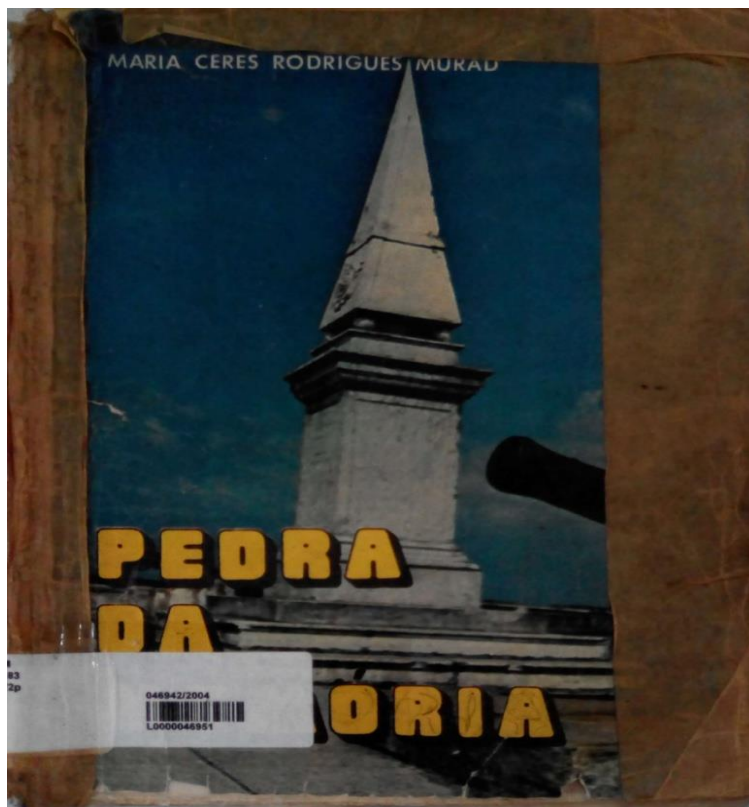


Imagem 07 - Capa do livro *Pedra da Memória: estudos sociais do Maranhão (Primeiro Grau)*, de Maria Ceres Rodrigues Murad, com 1ª ed. em 1979, publicado pelo SIOGE, São Luís, com 107 páginas. (Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite).

Maria Ceres Rodrigues Murad é doutora em Educação pela PUC-SP, mestra em Educação, especialista em Psicologia Social e pedagoga pela Universidade Estadual do Maranhão (UFMA), atualmente, é reitora da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB). Murad (1979) escreve no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), em 1979, lança o livro didático *Pedra da Memória*<sup>32</sup>, que está dividido em duas partes, não há referências bibliográficas, a obra é destinada para o então primeiro grau, sua escrita tradicional, presa as datas e grandes marcos históricos, com exercícios mecânicos, repetitivos, que não aguçam a capacidade crítica do aluno, pelo contrário, reforça em conceber o “cidadão” ideal para a época, isto é, um indivíduo bem comportado, disposto a obedecer e executar o que lhe era imposto.

Na unidade *O Maranhão no Brasil Independente*, sobre a “Vinda da família” Real (1808), Murad (1979, p. 99) considera “um grande acontecimento para a Colônia, que se sentiu honrada

<sup>32</sup> É um monumento erguido em homenagem a maior idade de D. Pedro II, localizado na Avenida Beira-Mar (MURAD, 1979).

em servir de sede para o Reino Portuguesa”, esse evento histórico é visto como algo benéfico para o Brasil, pois a autora menciona os “grandes feitos” de D. João VI sem tecer críticas à exploração daquela sociedade para sustentar a Corte Portuguesa que se instalava em seu “país”. O processo de Independência do Brasil é narrado de modo simplório e nacionalista, dependendo apenas da vontade de D. Pedro, a personagem privilegiada do ato declaratório da Independência, resguardado e orientado nele mesmo, sem mencionar a participação popular nesse processo, sobressaía, desse modo, uma visão harmônica dessa sociedade a saber:

No espírito dos brasileiros já se instalara o ideal de liberdade. Já éramos um povo com ideias próprias, querendo governar seu próprio destino [...] Esse ideal não passou despercebido a D. Pedro, nosso regente, que também sentia as pressões de Portugal [...] Foi então que, aconselhado por sua mulher, D. Leopoldina, e por José Bonifácio de Andrada e Silva, declarou a Independência do Brasil a 7 de setembro de 1822 (MURAD, 1979, p. 103).

No que tange a não aceitação do Maranhão em aderir a Independência do Brasil, Murad (1979, p. 103) afirma que para “acabar com a resistência, chegou ao porto de São Luís, mandado por D. Pedro, o Almirante Cochrane que após breve luta, venceu os portugueses”, percebe-se que a autora exclui em favor das “Grandes Figuras da História” as camadas populares e os diversos grupos envolvidos nesse processo, como as tropas vindas do Piauí e Ceará, que pelo interior do estado, juntamente com escravos, livres pobres, etc., dirigiram-se a capital no intuito de fazê-la aceitar o Brasil independente. Para Murad (1979, p. 103), em “23 de julho de 1823, foi o Maranhão, incorporando-se ao Império do Brasil”, quando a historiografia maranhense considera o 28 de julho de 1823 tal incorporação. Murad não faz referência a Setembrada (1831).

A Balaiada não é explorada por Murad (1979) como um movimento de contestação a opressão que os “balaaios” vinham sofrendo pelos governantes locais. Os líderes Raimundo Gomes, Francisco dos Anjos Ferreira são citados, mas não há menção do “Negro Cosme” e a revoltas dos escravos. Por outro lado, a figura de Luís Alves Lima e Silva é enaltecida pela autora como aquele que foi enviado “com a missão de pacificar a província”, e no exercício a autora cobra que os alunos escrevam fatos importantes sobre a vida do Duque de Caxias. O movimento da Balaiada no livro didático de Murad (1979) dá destaque mais ao “Patrono do Exército Brasileiro” do que os revoltosos, a saber:

Em 1841, foi conseguida finalmente a vitória que deu ao ilustre general o título do Barão de Caxias, concedido pelo Imperador do Brasil [...] Anos mais tarde, o Barão de Caxias, pela sua brilhante atuação na Guerra do Paraguai, recebeu o título de Duque de Caxias e hoje considerado o Patrono do Exército Brasileiro, pelo seu exemplo de patriotismo e bravura (MURAD, 1979, p. 105).

*Carlos Lima e a obra História do Maranhão (1981)*

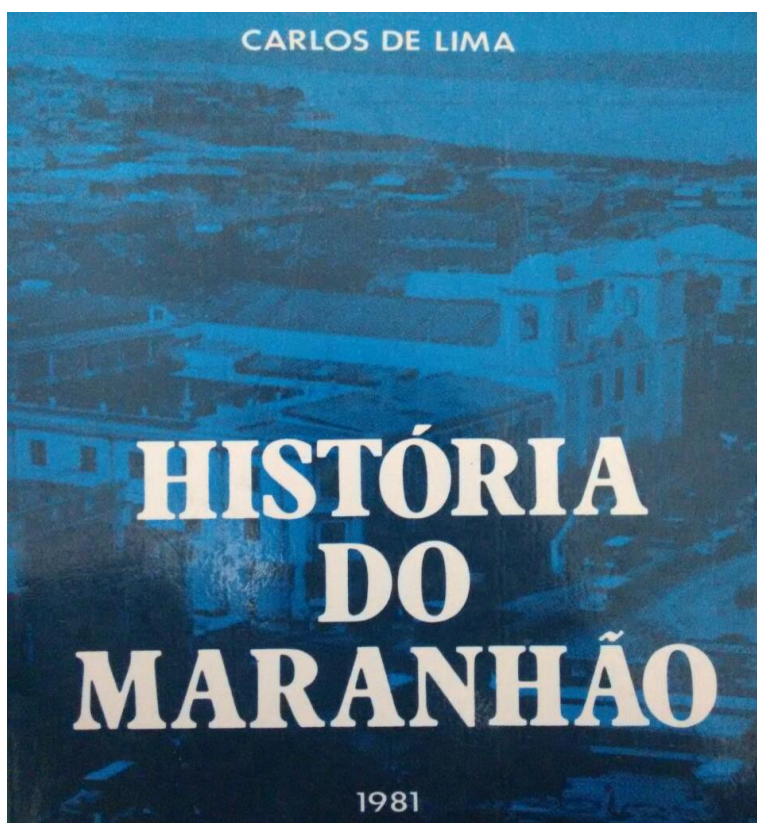


Imagem 08 - Capa do livro *História do Maranhão*, de Carlos Lima, com 1ª ed. em 1981, publicado pelo Centro Gráfico do Senado Federal, Brasília, com 224 páginas.

O historiador maranhense por ofício Carlos Lima em sua obra *História do Maranhão*, publicada em 1981, pelo Senado Federal, inicia com referências ao “Descobrimento e Capitania” finalizando com a “República Nova”; a historiografia utilizada por Lima, em sua maioria, são de historiadores filiados a uma escrita tradicional, entre esses: Ribeiro do Amaral, Barbosa de Godóis, Armitage e utiliza fontes “primárias”, como *O Relatório da Associação Comerciais*, jornais: *O Progresso*, *O Conciliador*, etc. Assim, essa obra se caracteriza em ser cronológica, não infere críticas profundas a respeito dos processos históricos, as fontes são postas apenas com intuito de informar, pois o autor não faz considerações sobre elas apontado o contexto histórico nas quais foram escritas. No entanto, se comparada as obras de Mário Meireles (1959;1960)

demonstra um olhar mais humanizado em relação a participação popular e certo avanço quanto à escrita da História.

A *Apresentação* dessa obra é feita pelo próprio autor, e também o historiador Mário Meireles apresenta esse trabalho e verificou o “quanto difícil era aprofundar-me no conhecimento de nossa História regional pela quase impossibilidade de chegar aos autores que dela antes tinham cuidado e às fontes em que se haviam abeberado”. Pois, os autores “eram poucos e suas obras estavam esgotadas; e as fontes, praticamente inacessíveis pela inexistência de arquivos organizados” (LIMA, 1981, p. 11). Por outro lado, no *Prefácio*, José Sarney já diz que “é vasto o material bibliográfico à disposição dos estudiosos sobre a história do Maranhão. Muito maior, contudo, é a nossa própria história. Sofrido, dominado, liberto, dominado e livre, o Maranhão constitui um dos mais ricos veios da própria história brasileira” (LIMA, 1981, p. 13). Sarney, ainda nesse prefácio, diz se lembrar de Cochrane e suas práticas de “pirataria e o saque de todos nós do Maranhão o acusamos, na cobrança à cidade de São Luís do resgate pela sua participação na guerra de Independência. Resgates que jamais o contentariam”, e para ele, Carlos Lima “mantém esse sentimento vivo no livro que agora escreve” (LIMA, 1981, p. 14).

Lima (1981) narra os fatos em sua cronologia, com a escrita que assume uma abordagem em transição do tradicional para uma revisão de alguns eventos históricos, desse modo, a obra é extensa e informativa com relatos e conteúdos distantes da realidade dos estudantes, por possuir uma linguagem não didática, e o vocabulário próximo do acadêmico, o que careceria de ser adaptado a necessidade desse público leitor.

Esse livro dispõe de mapas situando alguns lugares onde ocorreram os eventos históricos, isto é, ilustram a dimensão espacial dos processos históricos. Acerca do uso de mapas, Rüsen (2011, p. 120) diz que “isto cria o difícil problema de como a apresentação estática de um mapa pode fazer chegar aos sentidos dos alunos a extensão e a mudança de tempo”. Esse autor ainda acrescenta que, “basicamente, isto é possível mediante símbolos do movimento e sombreados em cor, porém com demasiada frequência o processo histórico na apresentação mediante mapas se converte em um valor estático”. Os mapas não devem constar nos livros didáticos apenas como meras ilustrações, contudo favorecer que o estudante tenha experiências históricas, sendo estimulados a interpretar, comparar, localizar os eventos históricos a fim de ampliarem suas percepções diante dos fatos que se sucederam, se possível, observar as rupturas e continuidades nesses locais.

O processo de “adesão” do Maranhão a Independência do Brasil, segundo Lima (1981, p. 130), concretizou-se dado à ação dos revolucionários piauiense, pois os lugares como “Passagem Franca, Pastos Bons, Brejo e logo todo o interior encontraram-se em armas, ora vencendo tropas “portuguesas”, ora recebendo a espontânea adesão delas em diversos, lugares”. E “toda a margem do Parnaíba passou ao controle de independentes que de Icatu ameaçavam a capital e praticamente sitiavam Caxias, ocupando o Itapecuru e, desse modo, isolado São Luís”. Sua versão desse fato não enaltece a figura de heróis aliados ao Estado, pelo contrário, oficiais vindos por ordem da Corte do Rio de Janeiro são passivos de objeções.

O Lord Cochrane recebe muitas críticas de Lima (1981, p. 131), não sendo considerado o responsável para a capitulação Maranhão ao resto do país e acreditava que “São Luís teria fatalmente caído em poder dos rebeldes de Salvador de Oliveira, se, para a desgraça nossa e pejo da História, não aportasse aqui o pirata inglês Alexandre Thomas Cochrane, investido nas altas funções de Primeiro Almirante da Armada Imperial”. As considerações de Carlos Lima sobre esse episódio ressaltam que:

Ao mercenário marujo coube, pois, apenas, as glórias de “libertador do Maranhão” liberdade essa tão duramente trabalhada, e com tantos sacrifícios, por muitos heróis, como esse Salvador de Oliveira, e os **tantos anônimos piauienses, maranhenses e cearenses, que enfrentaram até “com chuços e poucas armas” as tropas do governo** (LIMA, 1981, p. 131, grifos nossos).

Lima (1981, p. 128, grifos do autor) chama a atenção que no Maranhão a família Real teve pouca repercussão. A estratificada sociedade colonial não se modificou com a Independência, isso se evidencia no fato do Maranhão demorar quase um ano para aderir a causa brasileira. Pois, “conservaram-se os maranhenses *indiferentes à coisa pública*, e esse desencanto e frustração viriam mais tarde desembocar no estuário largo e profundo da Balaiada”. Nisso o autor faz ligação entre a Independência (1823) e a Balaiada, mostrando que nos “balaios” as reivindicações de não eram novas, e nem foram resolvidas em 1822-1823, apesar das modificações de colônia para um país “independente”, isso se corrobora nas poucas transformações das estruturas e relações sociais, o que tornou propício para o rompimento desse levante.

A Setembrada (1831-1832) na obra *História do Maranhão* (1981), não recebe esse nome, foi possível identificá-la pelo reconhecimento das personagens envolvidas nesse movimento, como José Cândido de Moraes e Silva e Frederico Magno de Abranches e “polícia” e o povo

reunidos no Campo de Ourique, que exigiram do governador “a expulsão dos oficiais portugueses, a suspensão de algumas autoridades judiciárias, a demissão dos empregos públicos de todos os que não fossem brasileiros natos, o banimento de uns sacerdotes inimigos da independência e a anistia para os revoltosos” (LIMA, 1981, p. 150). Nesse processo não é explorado, sobretudo, o envolvimento das camadas menos favorecidas.

De acordo com Lima (1981, p. 137; 139), a Balaiada (1838-1841) consistiu-se em “um grande, um formidável desabafo, um protesto contra a espoliação, o despotismo e o furto apoiado na “lei”, a luta, contra os ricos e a autoridade corrupta, contra a polícia a serviço do coronel, contra o feitor cruel e subserviente”. E a ação do governo imperial foi o decreto da “anistia. Só uns poucos e os mais pequenos pagaram pelo crime de trazer nas veias o grito de liberdade e de serem bastante ignorantes para não saberem fugir às malhas da justiça”. Desse modo, a Balaiada não é condenada pelo autor o que contribuiu para a desconstrução de uma historiografia oficial, que coloca os revoltosos como meros bandidos, facciosos dentre outras imagens negativas daqueles que apenas lutaram para terem uma melhor condição de vida e não ficarem a margem da sociedade.

Convém lembrar que a *História do Maranhão* (1981) mesmo apresentando avanços em certas abordagens, torna-se problemática para utilização em sala de aula devido à linguagem, as abordagens não dispõem de didática suficiente que possibilite um aprendizado significativo no aluno.



*Lídia Maria de Moraes, Maria Luísa Campos Aroeira e Maria José Caldeira e a obra Gente, terra verde, céu azul (1981<sup>33</sup>)*



Imagem 09 - Capa do livro *Gente, terra verde, céu azul: História – Geografia – Moral e Cívico – de acordo com os Guias Curriculares do Estado (Primeiro Grau)*, de Lídia Maria de Moraes, Maria Luísa Campos Aroeira e Maria José Caldeira, com 7ª ed. em 1987, publicado pela Ática, São Paulo, com 88 páginas.

Sobre as três autoras nos limitamos às informações contidas no próprio didático, a escritora Lídia Maria de Moraes é Bacharel em letras-Português e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo, Licenciada em Estudos Sociais pela Faculdade Teresa Martin e atuava na educação básica do Estado de São Paulo (SP), ainda seguiu publicando livros didáticos pela Editora Ática. Maria Luísa Campos Aroeira, essa autora é formada em Pedagogia pela Fafi Ciências e Letras de Belo Horizonte (MG) e atuava na educação básica do Estado de Minas Gerais, além desse livro a autora continuou a lançar livros didáticos em outras editoras, como a FTD Educação. Maria José Caldeira é Licenciada em Desenho e Artes Plásticas pela Fundação Universidade Mineira de Arte (FUMA) de Belo Horizonte (MG) e atua na educação básica desse estado.

---

<sup>33</sup>Data Estimada.

É importante destacar que as três autoras não são maranhenses e não residiam no estado do Maranhão, o que pôde trazer muitas lacunas na obra, pois além dessa obra voltada para o Maranhão, elas se dedicaram a produzir mais dois livros didáticos nessa mesma linha para os estados do Rio Grande do Sul e Espírito Santo.

O contexto da escrita dessa obra se deu no Governo Militar (1964-1985), e o ensino de história teve que se adaptar aos ditames do então governo em vigência, isto é, formar indivíduos que colaborassem para manter a ordem e a política vigente por meio de um discurso moralizador e ideológico permeados nos materiais didáticos. Desse modo, querer determinar ao ensino de história um fim elementar que vai além do de contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno, leva-se esse ensino impreterivelmente para uma concepção limitada e, logo, reduzida, quanto ao ensino dessa disciplina. Nota-se isso com a fusão de História e Geografia nesse contexto, no qual o ensino de História direcionaria os alunos a cultuarem a pátria, os seus símbolos, as instituições e as grandes personagens da História.

A coleção *Gente, terra verde, céu azul*, tem sua primeira edição possivelmente publicada no ano de 1981, se levarmos em consideração que cada edição foi anual. As autoras não disponibilizam a bibliografia utilizada para a produção desse material didático, e na Biblioteca Benedito Leite encontramos apenas duas edições 2ª (1982) e 7ª (1987). As atividades para os alunos, de forma geral, são bem objetivas cuja finalidade é levar os estudantes a decorarem os conteúdos do livro, sem questionarem os fatos históricos, estão fadados apenas a reproduzirem o que leram. Esse livro está dividido em 5 capítulos, o primeiro intitulado *Nós, O Maranhão e o Brasil*, está mais ligado a Geografia, quanto a localização geográfica, coordenadas, uso de escala, as regiões do Brasil, nomes de capitais, etc.

Em relação à História, os conteúdos, nesse livro didático, são explorados de forma tradicional, pois enfatizam os fatos políticos e “grandes homens”, e há também um quadro com datas de grandes marcos a nível mundial, nacional e estadual, assim, vemos que o intuito do ensino era “ajustar aluno ao seu meio, preparando-o para a ‘convivência cooperativa’ e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do ‘cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação’” (FONSECA, 2011, p. 57-58).

Esse manual didático cumpre essa função de um ensino com essa educação cívica, porquanto, dedica um capítulo, *Como é governada a nossa Pátria?* (AROEIRA, CALDEIRA, MORAES, p.21), nele está contido conteúdos que abordam a Organização Político-

administrativa; explica o porquê de se pagar impostos e taxas; quais são os direitos e deveres; quais são os símbolos da pátria seguido do Hino Nacional; quanto ao Estado do Maranhão mostra apenas a sua bandeira e o Hino Maranhense.

O Livro didático aqui em questão apresenta o processo de Independência do Brasil tendo D. Pedro I como o principal responsável pela independência Brasileira: “D. Pedro e os brasileiros estavam revoltados com as exigências que Portugal fazia e com as revoltas que ocorriam no Brasil. No dia 7 de setembro de 1822, em São Paulo, D. Pedro proclamou a Independência do Brasil” (AROEIRA, CALDEIRA, MORAES, 1987, p. 77).

Em relação às resistências ocorridas no Maranhão no pós-independência as autoras se limitam de forma simples a explicar em menos de seis linhas como foi esse processo, o que chama a atenção é elas elencarem a participação dos vaqueiros e os escravos como “aqueles que mais se destacaram nas lutas pela Independência do Maranhão” (AROEIRA, CALDEIRA, MORAES, 1987, p. 77). A Setembrada não é mencionada. Já a Balaiada, é abordada, no entanto a participação popular nesse processo não é explorada, a escrita ainda relacionada aos “Grandes Homens” coloca Luís Alves de Lima e Silva, conhecido como Duque de Caxias, como o que “conseguiu pacificar os revoltosos maranhenses” (AROEIRA, CALDEIRA, MORAES, 1987, p.78).

Os livros didáticos feitos a partir da década de 60 até os anos 80 estiveram sob a égide da Ditadura Militar (1964-1985), os quais enfatizavam os aspectos cívicos, patrióticos e de ordem, que serviram para criar indivíduos que colaborassem para manter a ordem e a política através de um discurso moralizador e ideológico presentes nos manuais didáticos desse período. Portanto, analisaremos os materiais didáticos sobre a História do Maranhão produzidos a partir de 1985.

### **3.4 O Ensino de História e os Manuais Didáticos de História do Maranhão na Nova República (1985-2013)**

Os anos finais de 1980 e boa parte da década de 1990 são marcados por discussões e tentativas de propostas de modificações no ensino de história. Luís Fernando Cerri, no livro intitulado, *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*, lançado em 2011, revela que muitos professores e intelectuais preocupados com o ensino de história, formularam propostas que congregassem a nova identidade nacional a desenvolver junto aos alunos estudantes, no entanto, fosse essa identidade socialmente críticas, revendo a história dos vencedores e dando espaço para outras histórias, a exemplo, os vencidos, procurando trazer as pessoas comuns para a sala de aula e persuadi-los do protagonismo essencial do povo nos processos históricos.

Segundo Marco Antonio Neves Soares, no artigo *O Ensino de História Presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): A Construção do Sujeito Adequado*, publicado em 2002, com a redemocratização na década de 80, o ensino de história se encontrava sem identidade e cada vez mais via seu status desvalorizado. “Enquanto nas Universidades, ao lado do marxismo, que até o momento mantinha-se hegemônico, com um certo atraso chegavam as experiências dos herdeiros da Escola Annales, aquilo que ficou conhecido como História Nova”. Nos colégios públicos “a disciplina continuava sendo desprivilegiada, tendo a sua carga-horária paulatinamente reduzida” (SOARES, 2002, p. 34).

Conforme Fonseca (2011, p. 60), dos muitos debates nesse período, um em São Paulo, envolvendo a Secretaria de Educação, os docentes da rede pública e de ensino, a imprensa, a indústria editorial, em volta das muitas propostas de reformulação reveladas para a reformulação do ensino de História naquele estado. Bem como em outras partes do país a proposta “propunha um ensino de História voltado para análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História”.

O programa de 1986, em Minas Gérias, buscava uma prática totalmente mais inovadora e diferenciada por parte dos professores e estudantes, através de uma transformação de pontos de referências, de visão do processo histórico que, deixava de enfatizar os grandes episódios políticos e as grandes personagens da história oficial, indo das lutas de classes e mudanças infraestruturais para explicar a história, mostrando, dessa maneira, seu exposto embasamento no

marxismo (FONSECA, 2011). Essa proposta extrapolou, portanto, sua dimensão oficial no estado de Minas Gerais, e foi adotada por outros estados do Brasil “que podiam ser os livros didáticos que se orientavam por ela e que circulavam nacionalmente, ou a elaboração de programas inspirados no ‘modelo’ mineiro” (FONSECA, 2011, p. 11). Dos conteúdos históricos, Franco (2014) relata que eles se aproximam mais da renovação historiográfica das últimas décadas. Fonseca (2011) diz que os programas curriculares e os livros didáticos incorporaram as tendências historiográficas contemporâneas a partir de meados de da década de 90.

Soares (2002, p. 34-35), pontua que aparentemente as tendências marxistas saíram vencedoras quando no fim da década de 80 e início da de 90, em São Paulo se “adotou a visão da história dividida em eixos temáticos, privilegiando o mundo do trabalho e das outras relações econômicas. Nessa proposta, os eixos articularam-se anacronicamente, cabendo ao professor sistematizar aquelas informações”. No entanto, com a crise do marxismo, as tendências ligadas à História Nova viraram-se, por sua vez, hegemônicas. Redimensionando o objeto da história, expandindo a ideia de documento e aumentando a abordagem, “a tendência francesa fez a Universidade pensar o cotidiano, historicizar os hábitos, ocupar-se de mitos, reaproximar-se enfim de uma história mais humana, onde o econômico deixava de ser o motor, para colocar em seu lugar, múltiplas determinações”.

Com os surgimentos dos PCNs e PNL D, disponibilizados pelo MEC, foram importantes, pois o ensino de História ganha outras abordagens, mesmo que em alguns materiais didáticos ainda permaneçam resquícios de uma História Tradicional. Os PCNs aparecem como proposta de mudança curricular, em que o ensino da história passaria a atuar com a interdisciplinaridade, transversalidade e o dito currículo por competências, isto é, no parâmetro do ensino de história procurou-se um ecletismo onde marxismo, tradições francesa e inglesa, associaram-se às ideias da ciência política e do direito, na possibilidade de criar os espaços para o desenvolvimento da cidadania e para preparação para os usos das tecnologias (SOARES, 2002).

Era tarefa primordial de muitos anos, resgatar o papel da História no currículo, neste contexto, Selva Guimarães Fonseca (2014, p. 88) afirma que o livro didático “assumiu a forma curricular, tornando-se quase fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem”. Quanto ao Livro didático, Alécia Pádua Franco, no artigo *Uma Conta de Chegada: A transformação provocada pelo PNL D nos livros didáticos de História*, publicado em 2014, revela que desde os anos de 1990, os livros didáticos de história utilizados nas escolas

públicas da educação básica do Brasil, passaram a sofrer grandes mudanças em sua organização e em suas abordagens, grande parte devido a interferência do PNLD, implementado em 1996 pelo MEC no intuito de avaliar os materiais didáticos comprados e distribuídos pelo governo federal nos colégios públicos brasileiros.

Fonseca (2011) coloca que os PCNs, mesmo sendo diretrizes de caráter orientador, não obrigatórias, vêm se mostrando cada vez mais intensamente como norteadores das atuações na educação básica. Isso quer dizer que está cada vez mais exposto a sua finalidade, na prática, como uma espécie de “programa curricular” para o ensino de História e “de definidor das estruturas dos livros didáticos e paradidáticos que, ao entrarem em conformidade com os PCNs e como os critérios de avaliação do PNLD” (FONSECA, 2011, p. 68).

O PNLD, desde 1997, estabelece que os livros tragam as várias interpretações da História, e não uma verdade como absoluta, os projetos e práticas sociais dos variados sujeitos que convivem em um mesmo espaço e tempo, as semelhanças e diferenças entre o passado e o presente, outrossim desenvolver o raciocínio crítico, a habilidade investigativa, não somente as atividades de memorização, repetição, compreensão simples, como predominaram nos de 1980 (FRANCO, 2014). Diante dessas transformações no ensino de História, apresentaremos os livros didáticos referentes à História do Maranhão, que surgiram nesse contexto, a saber:

*Francisca Maria Barros Mattos; Eulália Maria da Silva e a obra Terra e Gente (1986)*



Imagem 10 - Capa do livro *Terra e Gente* – Livro de Leitura (Primeiro Grau, Quarta série), do Governo do Estado do Maranhão, com 1ª ed. em 1986, Gráfica: Tricasil, São Luís, com 200 páginas. (Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite).

O livro “*Terra e Gente*” faz parte de um conjunto de obras referentes ao Maranhão e 1ª a 4ª série, intitulados de **Livros de Leitura**. Essa coleção elaborada por uma equipe multidisciplinar<sup>34</sup> da Secretaria de Educação do Maranhão, sob a coordenação de Francisca Maria Barros Matos. De acordo com Odaléia Costa (2008, p. 62), no ano de 1996, duas pessoas da equipe multidisciplinar se reagruparam para reformular somente os conteúdos de *Integração Social* que veio a se chamar *Estudos Sociais*<sup>35</sup>. Dessa forma, Francisca Maria Barros Mattos e Eulália Maria da Silva lançaram em 1996 “uma segunda edição do livro *Terra e Gente*, agora pela Editora Evans, editora com escritório em São Paulo. Esse novo livro foi distribuído às escolas públicas do Estado do Maranhão pelo Programa Nacional do Livro Didático no ano de 1998”, contendo o selo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

<sup>34</sup> Os nomes que compunham essa equipe foram: Alvimar dos Santos Araújo, Ana Maria Silva Mendes, Crisanthême de Castro Santos, Eleutéria Filomena Ferreira Brandão, Eulália Maria da Silva, Francisca Maria Barros Matos, Graça Maria Ferreira de Souza e Maria do Socorro Brito Santos.

<sup>35</sup> Durante a vigência dessa pesquisa não foi possível localizar esse livro didático.

A escrita desse livro acontece em uma nova fase que o Brasil vivenciava, recém-saído da Ditadura Militar (1964-85), o que não se difere muitos dos livros produzidos nesse período, mas ainda continua presa as datas, as Histórias Políticas das grandes personalidades da História em seus atos de heroísmo, enquanto as camadas ditas inferiores cabem o lugar de espectadores, que não participam da elaboração dessa História. A obra se divide em três partes, *Comunicação e Expressão*, *Integração Social* e *Iniciação às Ciências*, neste trabalho nos deteremos na segunda parte, *Integração Social*, que corresponde aos assuntos ligados a História. Tendo imagens em formatos de desenhos, as bibliografias utilizadas são de autores com formação profissional, como José Ribeiro Júnior (1982), Zilá Bernd (1984). A apresentação do livro é feita pela o então governador do Maranhão, Luiz Alves Coêlho Rocha (1937-2001), que escreveu a punho contendo sua assinatura no final, direciona-se ao aluno, a saber:

Queridos jovens. Honra-me e orgulha-me completar, agora, a concretização de um sonho que tenho alimentado durante a minha vida pública e cujo exemplo e inspiração fui buscar na minha infância, quando não possuía livros para estudar. Entrego hoje a vocês o livro Terra e Gente, 3ª e 4ª séries. Os volumes da 1ª e 2ª séries já estão sendo usados por vocês [...] **Além da ajuda a seus pais, representada na redução de despesas com a educação de vocês**, estes livros constituem um valioso espaço, **onde se coloca em discussão novos valores e novas formas de comportamento** [...] Esta é a **reafirmação do compromisso do meu governo com a nova geração**. É também, o fortalecimento da minha crença **de que construindo escolas, distribuindo livros, cadernos, lápis, borracha e merenda e abrindo estradas, estou acelerando o progresso e oferecendo, efetivamente, a melhor ajuda que se pode dar ao povo mais necessitado do nosso querido Maranhão** [...] Sejam felizes. Sucesso e confiança no futuro é o que lhes deseja, de todo o coração, o amigo de vocês [...] Luiz Rocha, 1986 (MARANHÃO, 1986, p. 05, grifos nossos, grifos do autor).

Por outro lado, a então secretária de educação do estado do Maranhão, Lêda Maria Chaves Tarja, na página seguinte, orienta o professor, ao proferir: “Colega Professor [...] O livro “**Terra e Gente**” – 4ª série representa o comprometimento da ação pedagógica da escola com a aquisição de conhecimentos básicos que favoreçam o **desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do pensamento crítico**”. E continua a dizer qual a finalidade deste livro: “Esperamos que este livro seja trabalhado, em conjunto, por professores e alunos, a fim de que se constitua como um dos instrumentos que possibilita ao jovem assumir decisões na sociedade” (MARANHÃO, 1986, p. 06, grifos nossos). Nota-se que, tanto o governador como a secretária expõem expectativas de mudanças nos rumos da educação, dada a nova conjuntura em que o país se encontrava, agora se



exigia que o estudante adquirisse “conhecimentos básicos que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do pensamento crítico”, e não mais um reprodutor de conteúdo. Na fala do governador, também observamos que o livro didático pode servir como um meio de veicular a propaganda eleitoral.

Quando se trata da separação do Brasil de Portugal, dão destaque a figura de D. Pedro, que devido a insatisfação dos grandes proprietários de terras e comerciantes que o pressionavam a determinar a separação definitiva da colônia de sua metrópole, assim “[...] No dia 7 de setembro de 1822, D. Pedro declara a Independência do Brasil, garantindo com isso o livre comércio, direito à propriedade, enfim, sua autonomia política”. Os autores levantam um questionamento sobre a participação do povo brasileiro nesse processo, mas afirmam que as “difíceis condições em que vivem os trabalhadores e escravos, impediam que eles se manifestassem. O povo, portanto, não teve participação no processo de Independência do Brasil” (MARANHÃO, 1986, p. 124). Nisto compreende-se que, os autores negam o protagonismo das camadas populares nesse processo, como se estivessem imóveis nas precárias condições que se encontravam.

Nessa obra, a situação do negro é posta durante o Império, que “assim como o índio, não eram considerados cidadãos brasileiros. Só tinha direito de votar quem recebesse altos salários” (MARANHÃO, 1986, p. 125). Isso é importante, pois os autores apontam como era ser cidadão no século XIX. O período regencial é apresentado de maneira simples, como sendo a primeira vez que o Brasil foi governado por um brasileiro, e que os “aristocratas e membros do governo continuavam a luta pelo poder. Aumentava a crise econômica, ocasionando a miséria e a marginalização dos negros, índios, mestiços e brancos pobres” (MARANHÃO, 1986, p. 127).

No que tange revoltas no período regencial, os autores expõem que nesse período “houve muitas lutas entre escravos e senhores, brancos e negros, ricos e pobres, destacando-se a Cabanagem, no Pará, a Sabinada, na Bahia, a Balaiada no Maranhão e a Guerra dos Farrapos, no Rio Grande do Sul”, no entanto, os autores não exploram os episódios da Balaiada e continuam a minimizar a participação popular ao exprimirem que “essas lutas foram reprimidas pela aristocracia com muita violência. Os aristocratas queriam o imperador no poder, pois acreditavam que ele seria capaz de acabar com as lutas e conflitos populares” (MARANHÃO, 1986, p. 127). Os episódios do Maranhão no processo de adesão a Independência do Brasil (1823) e a Setembrada (1831-32) não ganham menção.

Este livro didático não deixa de sinalizar a atuação dos militares nos processos políticos, assim na transição do Império para a República, os autores assinalam que o imperador D. Pedro II, “já não contava com o apoio do exército, que se sentia marginalizado do poder; da igreja que se sentia dominada pelo governo e dos fazendeiros que eram contra a libertação dos escravos”, no entanto o protagonismo da mudança do Império para a República coube aos militares como pode se ver a seguir, “no dia 15 de novembro de 1889 **um golpe planejado por militares, derruba o imperador do poder e apoia Marechal Deodoro da Fonseca** – que se torna o Primeiro Presidente do Brasil” (MARANHÃO, 1986, p. 130, grifos nossos).

*José Raimundo Lindoso Castelo Branco e a obra Estudo Regional do Maranhão (1988)*

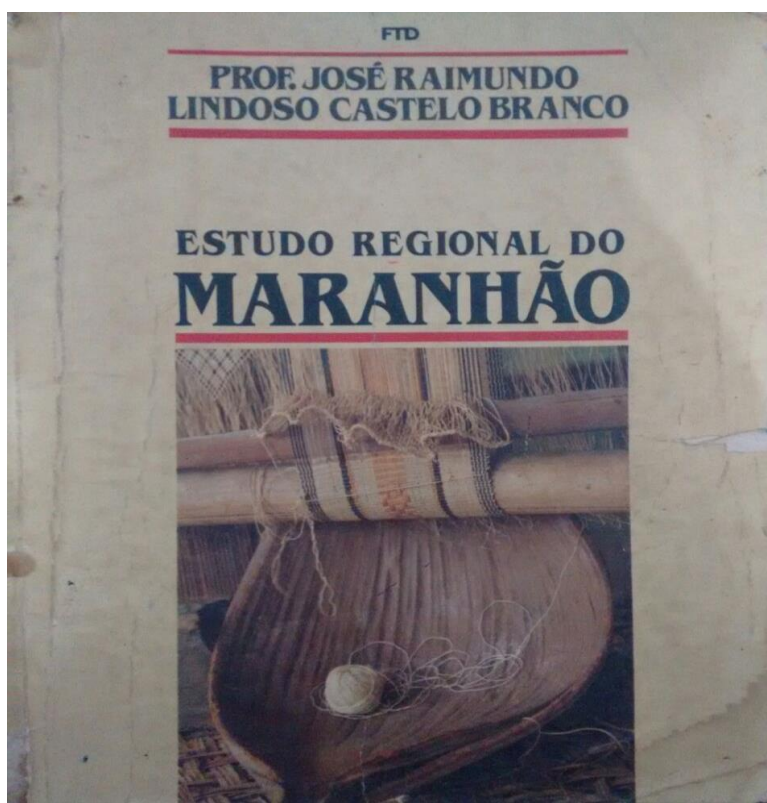


Imagem 11 - Capa do livro *Estudo Regional do Maranhão: estudos sociais do Maranhão (1º grau)*, de José Raimundo Lindoso Castelo Branco, com 1ª ed. em 1988, publicado pela FTD, São Paulo, com 87 páginas.

Em 1988, o professor de geografia José Raimundo Lindoso Castelo Branco, que atua na educação básica (Público/Privado) e no Ensino Superior, lança o livro *Estudo Regional do Maranhão: estudos sociais do Maranhão (1º grau)*, pela editora FTD, em São Paulo, pertencente

aos irmãos Maristas, que nos agradecimentos menciona o um desses “irmãos” que o ajudou na produção desse livro. Esse trabalho visou atender a então sétima série, é importante lembrar que o livro não é de História ou de Estudos Sociais, mas de Geografia do Maranhão, entretanto, sua escrita compõe aspectos históricos estando ligada a escrita da época de apontar aspectos históricos, geográficos e cívicos. Possuem, em preto e branco, imagens, quadros, mapas, que não têm legendas e referências que deixem claro para o aluno. É pequena a bibliografia usada pelo autor e seus autores filiados a uma escrita tradicional, citamos algumas dessas obras e autores: Almanaque Abril (1978), Atlas do Estado do Maranhão (1984), Heloy Coelho Neto (1979), Enciclopédia Barsa Universal (1964-1970), Meireles (1960), Mochel (1971), Lima (1981), etc. A livro está dividido em quatro unidades, *Aspectos Gerais do Maranhão; Aspecto Históricos do Maranhão; Aspectos Cívicos e Políticos do Maranhão; Aspectos Humanos e Econômicos do Maranhão*.

Nos anos 80 do século XX, o Brasil passou por um período de significativas transformações, dado ao início do processo de abertura política de um país que se despedia de 21 anos sob a hegemonia dos militares no governo (1964-1985). Neste quadro, que Castelo escreve esse trabalho, onde muitas foram às tentativas para dos professores e intelectuais em formular sugestões que dessem rumos que formassem alunos críticos, no entanto, diversos pesquisadores afirmam que nesse momento o ensino de História, encontrava-se em franco declínio (CERRI, 2011).

Na *Apresentação*, Castelo Branco (1988) explica o porquê desse livro, afirmando que as produções geográficas e históricas sobre o Maranhão são escassas e por isso teve muita dificuldade para fazê-lo, e chama a atenção para os maranhenses, mesmos aqueles que residem nesse estado não conhecem ou pouco sabem a respeito dele. No que tange a *Adesão do Maranhão a Independência do Brasil*, Castelo Branco (1988, p. 34) não dar créditos à participação popular que esteve presente nesse processo histórico para que o Maranhão se rendesse a independência do Brasil, pelo contrário, afirma que “Em 26 de julho de 1823, o almirante inglês, Cochrane, a serviço do imperador, chegou a São Luís e fez com o que os portugueses da capital aceitassem a emancipação da colônia. Em 28 de julho deu-se a adesão do Maranhão à independência do Brasil”. Nesse livro não aborda a Setembrada.

Quando se trata da *Balaiada*, o autor menciona que essa revolta ocorreu por insatisfação popular, dado os “grandes conflitos em função da conquista pelo poder e abusos das autoridades

(CASTELO BRANCO, 1988, p. 34) ”. Nesse livro, estão presentes apenas dois dos três líderes populares mencionados pela historiografia, Raimundo Gomes e Manoel Francisco dos Anjos Ferreira, no entanto não constatamos o “Negro Cosme”. O termo cidadão não aparece manual didático, Castelo não discute o que era ser um cidadão no Brasil nesse período. A participação dos grupos inferiores é posta como saqueadores o que passa a impressão para os alunos que “os balaios” não tinham objetivos a serem alcançados, o autor apresenta a imagem de que o movimento era para pôr fim a ordem vigente. **“O grupo dos balaios crescia a cada dia. Em julho de 1839, renderam e saquearam a cidade de Caxias, onde apreenderam armamento e munição”** (CASTELO BRANCO, 1988, p. 34, grifos nossos).

Isso se evidencia com a figura de Luís Alves de Lima e Silva é posto como o “pacificador” dos revoltosos, pois de acordo com Castelo Branco (1998, p. 35, grifos nossos), “para acabar com a Balaiada, o governo imperial mobilizou tropas de várias províncias [...] O comando foi entregue ao general **Luís Alves de Lima e Silva, que conseguiu vencer os balaios e a província do Maranhão**”. Esse autor, não questiona como se deu esse processo de pacificação, não aponta que as camadas populares conheceram a mais dura repressão das tropas legais. Por outro lado, o autor enfatiza que a: “grande Vitória de Luís Alves de Lima e Silva deu-lhe o título de nobreza “Barão de Caxias” atribuído pelo imperador, D. Pedro II. **Caxias, devido a seus méritos militares, tornou-se ‘Patrono do Exército Brasileiro’**”. Vemos que por meio de uma “História Heroicizante” a imagem de Caxias como o “pacificador” foi posta no imaginário nacional.

*Joan Botelho e a obra Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão (2007)*

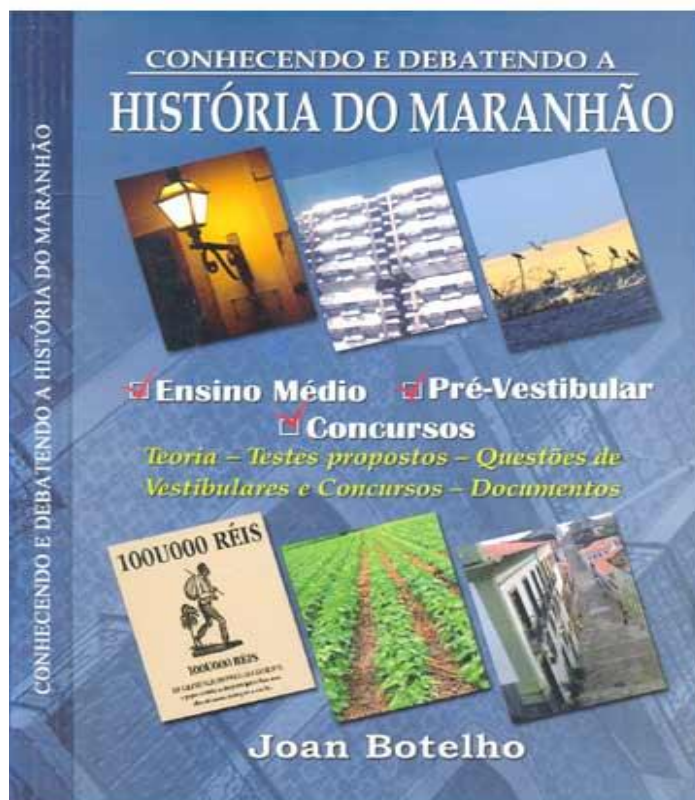


Imagem 12 - Capa do livro *Estudo Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão* (Ensino Médio, Pré-vestibulares e Concursos), de Joan Botelho, com 1ª ed. em 2007, Fort Gráfica, São Luís, com 298 páginas.

Na década de 2000, o pesquisador Joan Botelho, professor de história das redes pública, particular e cursos preparatórios de vestibular e concurso, lançou o livro intitulado *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão* (2007), que visou atender ao Ensino Médio, as provas de vestibulares e concursos. A obra adota uma organização cronológica que prioriza a descrição linear e evolutiva dos eventos históricos, partindo de uma periodização europeia, com os conteúdos que inserem o a História do Maranhão entre a História Geral, História da América e História do Brasil. Traz temáticas da História social, política, economia e social em diversos contextos maranhenses. O autor utiliza documentos da época como jornais, autos, etc. A bibliografia é de historiadores de filiações tradicionais, como também de historiadores com abordagens revisionistas.

Esse livro está dividido em três partes, História do Maranhão Colônia, Império e República, e organizado de forma variada com imagens; texto; glossário como nota de rodapé; fragmentos de textos acadêmicos e documentais no boxe intitulado *História Viva* que se localizam no final de

cada parte, no entanto não são problematizados, têm caráter informativo. Quanto aos exercícios, nas seções *Questões propostas, de vestibulares e concursos*, são questões dos vestibulares tradicionais da UEMA e UFMA, com perguntas objetivas que foram aplicadas na primeira fase do exame, seguidas das discursivas que ocorriam na segunda fase, além das questões elaboradas pelo autor que seguem essa mesma tendência. Materiais como esse não são considerados como livros didáticos, e sim como materiais didáticos, pois entende-se que eles são:

[...] instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História. O crescimento, nos últimos anos, no número de materiais didáticos é inegável, com a multiplicação de publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola, baseados em vídeos e computadores [...] Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimentos, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no caso, da História (BITTENCOURT, 2012, p. 295; 296)

No entanto, selecionamo-lo para este trabalho, pois, geralmente, é comum os docentes recorrem a livros como esse e o do Lima (2008) e Castro (2013), que contenham uma História Regional “Geral” para elaborar suas aulas, o que acaba por levar o aluno apenas decorar os fatos históricos para obterem aprovações nos exames que irão prestar.

A respeito do processo de adesão da Independência no Maranhão (1823), Botelho (2007, p.78) diz que em 28 de julho de 1823 o Maranhão aceitaria a causa da independência e que o reconhecimento não representou a construção de um clima de paz na província. “Ao contrário, foi o início de uma série de conflitos envolvendo brasileiros e portugueses, elite e classes subalternas, que se estenderá até a desarticulação da Balaiada no início do segundo reinado”. Sobre o movimento da Setembrada (1831-1832), o autor relata a atuação das camadas populares: “O povo e tropa reunidos no Campo de Ourique em conselho decidem não largarem as armas sem serem fielmente cumpridos todos os artigos reivindicados” (BOTELHO, 2007, p. 98). Quanto a Balaiada (1838-1841), menciona que por muito tempo foi discriminada pela historiografia oficial com termos pejorativos como “bandidos”, “facínoras”, “facciosos”, etc., mas que por meio de outros historiadores deram um novo olhar a esse processo.

Botelho (2007) narra os episódios históricos apresentando versões historiográficas que se contrapõem, menciona a participação das camadas populares, contudo não dialoga com o estudante que faz uso desse material, o que poderia proporcionar uma maior ligação da análise do passado com o presente, pois o problema fundamental da História diz respeito ao presente. É do lugar social que o indivíduo ocupa que partem suas perguntas para que possa ser o que se quer ou que precisa ser; não com o intuito de julgar se o que foi feito no passado esteve correto ou não, pois isso é ambição de toda História moralista, porém para entender, com auxílio desse passado, o motivo de algumas práticas, costumes, etc., no presente (MICELI, 2014). E se for necessário, nesse processo de autoesclarecimento caso queira emitir juízos de valor, esses “devem dirigir-se as práticas presentes, pois condenar ou enaltecer o passado não produz qualquer efeito, o que não quer dizer que a violência do feitor ou do senhor de engenho, por exemplo, não deva ser denunciada enquanto tal”. O que não causa impacto é “permanecer na denúncia e não a desdobrar em exemplos de outras lutas mais ou menos sutis que se travam à nossa volta” (MICELI, 2014, p. 50).

Apesar do esforço em dialogar com a historiografia maranhense atual, e embora reconheça a participação popular nesses eventos históricos, o autor não instiga o aluno a construir uma sociedade mais igualitária, apenas mostra as desigualdades existentes entre as classes. Alguns conceitos não são explorados por Botelho (2007), por exemplo, o conceito de cidadania do século XIX para que os alunos compreendam os significados da legislação liberal desse período, com destaque para a Constituição de 1824, em que os critérios de cidadania passavam pelo aspecto jurídico (ser livre) e econômico-censitário (renda).

A obra, *Conhecendo e Debatendo a História do Maranhão* (2007), não apresenta as características exigidas para os livros didáticos, nem no uso da linguagem e nem os elementos metodológicos e avaliativos que proporcionam a interação com os estudantes. Além dos conteúdos, a obra traz trechos de documentos e inúmeras questões de vestibulares. Ainda assim, não se encaixa nas exigências contidas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). O professor de história deverá ir além de seus conteúdos ainda obrigatórios no ENEM, vestibulares ou para a formação profissional. O docente por meio do ensino de História Regional ou Local fará com que suas aulas ganhem sentido ao cotidiano do aluno, agregando valores que sejam capazes de transformar comportamentos, porquanto, conteúdos sem significados resultarão no aluno que ficará distante e vulnerável a sua realidade.



*Francisco Coelho Sampaio e a obra História do Maranhão (2011); Maria Viana e a obra História do Maranhão (2013)*



Imagem 13 e 14 - Capa dos livros: (À esquerda) *História do Maranhão* (Ensino Fundamental quarta e quinta série), de Francisco Coelho Sampaio, com 1ª ed. em 2011, Editora Scipione, São Paulo, com 120 páginas. (À direita) Capa do livro *História do Maranhão* (Ensino Fundamental quarta e quinta série), de Francisco Coelho Sampaio e Maria Viana, com 1ª ed. em 2013, Editora Scipione, São Paulo, com 144 páginas.

Francisco Coelho Sampaio licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor do Departamento de Geografia a Universidade Estadual do Ceará (UECE), Francisco Coelho Sampaio, lança em 2011 o livro didático intitulado *História do Maranhão*, no entanto, o autor relança esse livro em 2013, juntamente com Maria Viana, bacharel em letras, habilitação em português e francês, pela Universidade de São Paulo (USP) e mestranda do Programa Culturas e Identidades Brasileiras do IEB (Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo). Assim, as considerações iniciais serão da edição de 2011, a edição de 2013 será exposto mais adiante apontando apenas àquilo que não constar na publicação de 2011.

Este livro é direcionado para os alunos do quarto ano, nele contém uma *Apresentação*, *Glossário*, *Sugestões de leitura para o aluno* e *Referências bibliográficas*, 14 capítulos divididos em quatro unidades:: *Disputas pela ocupação do território maranhense; A Economia colonial*



*maranhense; O Maranhão do século XIX; O Maranhão do século XX e nos dias atuais*, que são compreendidos em seções: *Registrando o conhecimento; Para conhecer e pensar; De olho no mapa; Vamos fazer uma pesquisa; Faça você mesmo; Vamos ler registros de outra época; Vamos fazer uma entrevista*. Desse modo, observa-se que obra segue uma organização cronológica que enfatiza a descrição evolutiva e linear dos processos históricos, através de uma periodização europeia, com os conteúdos interpolados entre a História Geral, História da América e História do Brasil.

O livro, *História do Maranhão (2011)*, apresenta-se com imagens que fazem alusão ao Maranhão, mapas, quadros, de pinturas e de recortes de jornais, e alguns desenhos feitos elaborados exclusivamente para a obra. Para o PNLD (2010, p. 38), o livro *História do Maranhão (2011)* não oferece “uma maior fundamentação dos conceitos empregados, porém, os textos complementares identificam fontes, explicitando-as, e discutem conceitos da área de História, tais como: formas de governo, escravidão, missões religiosas, bandeiras, economia e trabalho”.

É pertinente mencionar que a obra foi aprovada pelo PNLD de 2010, que traz algumas considerações que também constatamos, quando a analisamos, como: “Os conteúdos relativos à História do Brasil fundamentam-se em produção historiográfica recente, mas os referentes à História do Maranhão desconsideram grande parte das pesquisas realizadas nos últimos tempos” (PNLD, 2010, p. 37). Outra lacuna conforme o PNLD (2010, p. 38, grifos do autor), diz respeito aos “preceitos éticos importantes para a formação de valores necessários ao convívio social e ao exercício da **cidadania** são abordados em diversos momentos, mas não perpassam toda a obra”.

Na *apresentação*, Sampaio (2011, p. 05) aponta um Brasil com grande extensão territorial, “mas, independentemente de onde cada um nasceu, essas grandes distâncias não impedem que nós brasileiros, tenhamos muitas coisas em comum”, ou seja, o autor busca unicidade, porém Sampaio não nega as singularidades, e afirma que “uma das maneiras de se perceber melhor as particularidades de nossa região é conhecendo a história” do estado em que se vive.

A Unidade III, *O Maranhão do século XIX*, começa imagem de uma passeata organizada pelos movimentos de luta contra o preconceito racial, realizada em São Paulo em 2006, todavia não faz correspondência com nenhum dos três capítulos existentes nesta unidade. O capítulo um, *O Maranhão e a Independência do Brasil*, contextualiza o século XIX com seus diversos conflitos, entre eles, relata as relações de Napoleão Bonaparte com D. João, que resultou no

episódio de fuga dos portugueses e sua corte para o Brasil até resultar na emancipação desta então colônia. Sobre esse processo de Independência do Brasil, Sampaio (2011, p. 75) afirma que “Dom Pedro, no entanto, resolveu ficar no país e, apoiado por ricos senhores de terras, proclamou a Independência do Brasil. Esse fato ocorreu às margens do Rio Ipiranga, em São Paulo, no dia 7 de setembro de 1822”. Observa-se que o autor está preso a datas e a nome de grandes personagens, não cita a participação popular.

A resistência maranhense é mencionada sem proferir os movimentos vindos do interior do estado e a pressão sofrida por São Luís para se capitular diante dos “brasileiros”. A participação das camadas populares como escravos, livres pobres não ganha menção. Há um equívoco em relação a data de rendição do Maranhão, pois essa é conhecida pela historiografia como 28 de julho de 1823, mas Sampaio (2011, p. 76) diz que “somente em 30 de julho de 1823 de julho a situação foi controlada, e o Maranhão, depois de aceitar a independência, tornou-se uma província do novo país”. A Setembrada não é trabalhada neste livro. As imagens que retratam Napoleão Bonaparte, de Louis David (1801), Dom João VI e a partida de Carlota Carvalho, de Jean-Baptiste Debret, o local onde D. Pedro I declarou a independência do artista Edmund Pink, juntas aos textos, contribuem para legitimar uma história que aponta para a construção dos heróis, mártires da história Geral e do Brasil.

O Capítulo dois, *A Regência, um período marcado por revoltas*, nota-se que Sampaio (2011) explica de modo simplório o início do império brasileiro até desembocar nas revoltas regenciais. Através de um mapa com configuração atual, o autor mostra os locais onde eclodiram os levantes durante o período regencial. Na seção, *De olho no mapa*, há perguntas objetivas e decorativas, que rebelião ocorreu no Maranhão e qual o seu ano, isto é, questionamentos como esse não induzem o estudante a aguçar seu senso crítico sobre os processos históricos. Em relação a Balaiada, Sampaio (2011, p. 98) diz que “foi, em síntese, um importante movimento liderado por pessoas pobres do Maranhão que lutavam por melhores condições de vida”. Percebe-se que o autor não vê esse movimento pelo viés historiográfico conservador, nesse sentido, os seus líderes – Raimundo Gomes, Manuel Francisco dos Anjos Ferreira, o Balaio, e Cosme Bento das Chagas, Negro Cosme – são mencionados não como bandidos, baderneiros e outros adjetivos que os desclassificassem.

A seção, *Para conhecer e pensar*, há o poema *A epopeia dos guerreiros balaios na versão dos oprimidos*, de José Magno Cruz, em resumo bem a Balaiada destacando o protagonismo das

camadas populares nesse levante. Ainda neste capítulo, Sampaio (2011) trabalha com imagens como a obra de Victor Frond, *Sertanejos fabricantes de balaios*, contudo, essa obra é apenas ilustrativa, não há conexão entre ela e o texto, assim como uma foto da cidade de Caxias (MA), 2007. Na seção, *Passado presente*, Sampaio (2011) fala do Memorial da Balaiada, em Caxias, um museu que possui objetos e documentos referentes a movimento dos Balaios. Com as fotos de dois monumentos, um em homenagem a duque de Caxias e outra de Manuel Francisco dos Anjos, Sampaio (2011, p. 100) tenta, desse modo, apontar “que a mesma história é contada de diferentes perspectivas”.

No que tange a edição de 2013, onde constam dois autores, Sampaio e Viana, entre esses dois livros, além da arte gráfica, quase não diferem nada entre si, pois seus conteúdos, imagens e abordagens são praticamente os mesmos. O PNLD de 2013 não fala da inclusão da autora nesta edição, e observamos que a bibliografia utilizada ainda não contempla os estudos recentes da historiografia maranhense, que sua ausência foi criticada no PNLD de 2010, no entanto o PNLD de 2013 não menciona esse problema não solucionado nesta nova edição, indicando que o PNLD é marcado por subjetividade de quem avalia os livros didáticos. A *Apresentação* da edição de 2013 é a mesma da edição de 2011, acrescentou-se o tópico antes do sumário intitulado *Conheça seu livro*, em que constam novas seções - *Atividades, Passado Presente, Para ampliar o conhecimento, De olho no mapa, De olho na tabela, De olho na Imagem, Coisas da nossa terra*.

Um capítulo introdutório foi acrescido, *Introdução Por que é importante estudar História?*, onde os autores enfatizam que “estudar História é importante porque nos ajuda a compreender o presente e a refletir sobre o que pode ser feito de maneira diferente no futuro” (SAMPAIO; VIANA, 2013, p. 08). Sobre as fotos dizem que “podem ajudar a conhecer como as pessoas viviam no passado” (SAMPAIO; VIANA, 2013, p. 08). Quanto aos documentos escritos, Sampaio e Viana (2013, p. 10) dizem que são “para saber o que aconteceu na história da vida de uma pessoa, de um grupo social ou de um lugar podemos analisar diferentes documentos escritos, como cartas, documentos pessoais, tabelas, jornais, livros, diários, entre outros”, nisto observa-se que os autores têm o documento escrito como a “verdade” dos fatos, o que leva o aluno a conceber uma história que se desenrolou tal qual como se encontra escrita no papel. Há menção de objetos antigos, que podem revelar os hábitos das pessoas que os utilizaram, ampliando, assim, o conceito de fonte histórica. As entrevistas são colocadas como outra forma de saber o que aconteceu no passado. A linha do tempo é posta como forma de organizar os fatos ocorridos

no passado como eles aconteceram, desse modo, nota-se que os autores defendem a história com uma organização cronológica que se prende a descrição linear e evolutiva dos fatos históricos.

Vale destacar que nesta edição (2013), os autores lançam a utilização de mapas que se referem ao século que está sendo estudado. No final do livro, Sampaio e Viana (2013, p. 142-143) dispõem uma lista com todos os municípios maranhenses para serem consultados no mapa. Os textos que antecedem os primeiros capítulos das unidades fazem ligação com a unidade em questão, com exceção da Unidade II, a saber: A Unidade I, *A ocupação do território maranhense*, há duas fotos, uma manifestação do MST em São Luís – MA, (2005) e a outra é dos indígenas em Montes Claros – MA (2007).

A Unidade II, mantêm-se como na edição de 2011. A Unidade III, *O Maranhão do século XIX*, - possui três imagens, foto do Museu da Balaiada em Caxias, Desenho gravado em tecido em comemoração à Lei Áurea e a Libertação dos escravizados (1888), e o quadro A Proclamação da Independência (1844) do François-René Moureux. A Unidade IV, *O Maranhão no século XX e nos dias atuais*, com duas fotos, uma eleitora votando em 1945, e a outra de um eleitor de Paço do Lumiar (MA) passando pela identificação biométrica antes de votar. Os autores ainda mantêm a adesão do Maranhão a Independência brasileira “em 30 de julho de 1823” (SAMPAIO; VIANA, 2013, p. 92), e não em 28 de julho 1823.

*Célia Siebert, Renata Siebert e a obra Maranhão História (2013)*

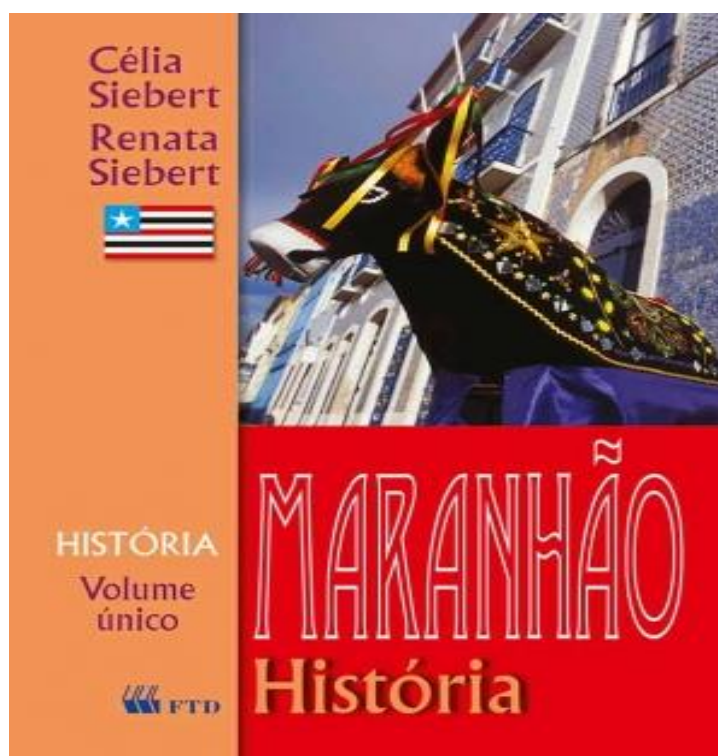


Imagem 14 - Capa do livro *Maranhão - História*, de Célia Siebert e Renata Siebert, com 1ª ed. em 2013, Editora Scipione, São Paulo, com 144 páginas.

A professora Célia Siebert é formada em Letras pelas Faculdades Anchieta de São Paulo, leciona no Ensino Fundamental nas redes pública e particular do Estado de São Paulo. Autora é editora de livros didáticos na área de Ciências Sociais. A bacharela e licenciada, Renata Siebert, em Psicologia pela Unip (Universidade Paulista), especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Dr. Edmundo Ulson - Araras - São Paulo e responsável pela avaliação psicológica como perito examinadora de trânsito, e também é autora de outros livros didáticos - *Brasil em mapas - Geografia, História - Todos os anos; Maranhão - Geografia - Geografia - Todos os anos*. As autoras, em 2007, lançaram o livro *Maranhão - História e Geografia*, não conseguimos localizar este livro, no entanto, observou-se que essa obra foi desmembrada em Geografia e História do Maranhão. Em 2008, lançou-se *Maranhão - Geografia*, que levou apenas da psicóloga Renata Siebert, já o *Maranhão História* foi publicado, em 2013, tendo as Célia e Renata Siebert como autoras. É oportuno falar que não localizamos este livro no PNLD.

Esta obra é um volume único para as séries iniciais, nela possui 09 capítulos divididos em duas unidades: *O passado está presente; O folclore maranhense introduz a nossa História*, com

uma conclusão finalizando esse material didático. Ao longo do livro encontram-se as seguintes seções: *Espaço da leitura complementar*, *O cantinho da literatura*, *O cantinho das coisas que contam a história*, *O cantinho do depoimento*, *O cantinho do folclore*, *O cantinho do documento*, *O cantinho da curiosidade*. Dessa maneira, vimos que as autoras tentam não seguir um arranjo cronológico dos eventos históricos através de inserções temáticas, apresentam o tempo histórico baseado nos sujeitos históricos, que causam as transformações sociais das sociedades humanas, não estando presas a datas e marcos históricos, como se observa em uma História cronológica e linear. Quanto à historiografia presente para elaboração desta obra, as autoras quase não utilizaram trabalhos mais revisionistas, portanto, muitos dos trabalhos estão ligados a uma escrita mais conservadora, como Ribeiro do Amaral (1911-12), Meireles (1960).

Na *Apresentação*, percebe-se que Célia e Renata Siebert (2013) tencionam levar os alunos a refletirem sobre as intercepções entre passado e presente. Para isso na unidade I, *O passado está presente*, por meio do poema “Mar de português” de Fernando Pessoa, as autoras demonstram que a História não é feita apenas por reis, presidentes, pessoas influentes, traidores, etc., mas por todos os indivíduos, ou seja, todos somos sujeitos históricos. Célia e Renata Siebert (2013) definem os conceitos de historiador, sujeito histórico, fontes históricas, tempo, espaço, linha do tempo para revelarem que a história não é pronta e acabada, mas sim construída, que os significados das coisas e palavras mudam de sentido ao longo do tempo, assim, mostram a importância de se trabalhar com a historicidade dos conceitos, por exemplo, a categoria *cidadãos* apresenta sentidos variados em diferentes épocas:

Cidadãos – primeiramente, **a palavra cidadão significava** o habitante de cidade, por oposição ao habitante do ambiente rural, **hoje, ser cidadão significa** ter direitos, responsabilidades e deveres dentro da comunidade nacional, participando da sociedade em igualdade de condições com todos os seus membros (SIEBERT, C; SIEBERT, R, 2013, p. 30, grifos nossos).

Nas duas seções *Espaço da leitura complementar*, Célia e Renata Siebert (2013) narram da *Abertura dos Portos no Brasil*, em seguida a Balaiada (1838-41) é posta antes do processo de Emancipação do Brasil (1822). Nesse episódio, as autoras levam em consideração dois aspectos, o primeiro, que o 7 de setembro de 1822 não foi ato isolado do príncipe, mas um acontecimento que integra a crise do Antigo Sistema Colonial, com as revoltas de emancipação no final do século XVIII. O segundo, seria perceber que a Independência se restringiu a esfera política, pois

a realidade socioeconômica não se alterou em nada mantendo as mesmas características do período colonial. Célia e Renata Siebert (2013, p. 83) consideram “sete de setembro” como “apenas a consolidação de uma ruptura política, que já começara 14 anos atrás, com a abertura dos portos”. Nota-se que as autoras saem de uma visão tradicional desse processo histórico em não enfatizar D. Pedro I como o único protagonista da emancipação brasileira, mas omitem a participação popular.

A “adesão” do Maranhão a Independência do Brasil não é citada, como se as províncias do Brasil aderissem de imediato ao “Grito do Ipiranga”, Célia e Renata Siebert (2013) se restringem mais a História geral do Brasil do que a História do Maranhão, que é a proposta central desse livro didático. A Setembrada (1831-32) também não é aludida. No que tange a Balaiada, as autoras relatam que:

Na primeira metade do século XIX, houve uma revolta das camadas populares tanto do Maranhão como do Piauí. Essa população era formada, por exemplo, por vaqueiros, lavradores, artesãos, soldados desertores e negros. Enfim, por muitos daqueles que viviam marginalizados pela miséria, pela carestia, pela exploração, pela escravidão. Pela indiferença e corrupção das autoridades (SIEBERT, C; SIEBERT, R, 2013, p. 81, grifos das autoras).

No entanto, Célia e Renata Siebert (2013) apesar de citarem a composição social do movimento, elas não criticam o desfecho da Balaiada, há ausência de reflexões sobre as medidas arbitrárias do governo imperial em relação aos balaios, isto é, não avança muito quando se trata de levar os alunos, a partir da magnitude do movimento, a refletir criticamente acerca das causas, e à constatação e à observação dos problemas e diferenças. O protagonismo da participação popular é minimizado, suas reivindicações não são exploradas didaticamente para que o estudante, caso necessite cogitar uma possível solicitação de mudança ante a uma situação adversa.

De modo geral, neste livro didático, observou-se que os conteúdos referentes à História do Maranhão deparam-se com lacunas, que se expressam em omissões cometidas sobre os eventos históricos no Maranhão Colonial, Imperial, e, principalmente, no Republicano, e nas indicações bibliográficas sugeridas, que tratam muito mais sobre História Geral ou de outras regiões do Brasil do que sobre o Maranhão.

*Lúcia Castro e a obra **Que Ilha Bela! São Luís, O Tempo reconstrói a Tua História (1612-2012)** (2013)*

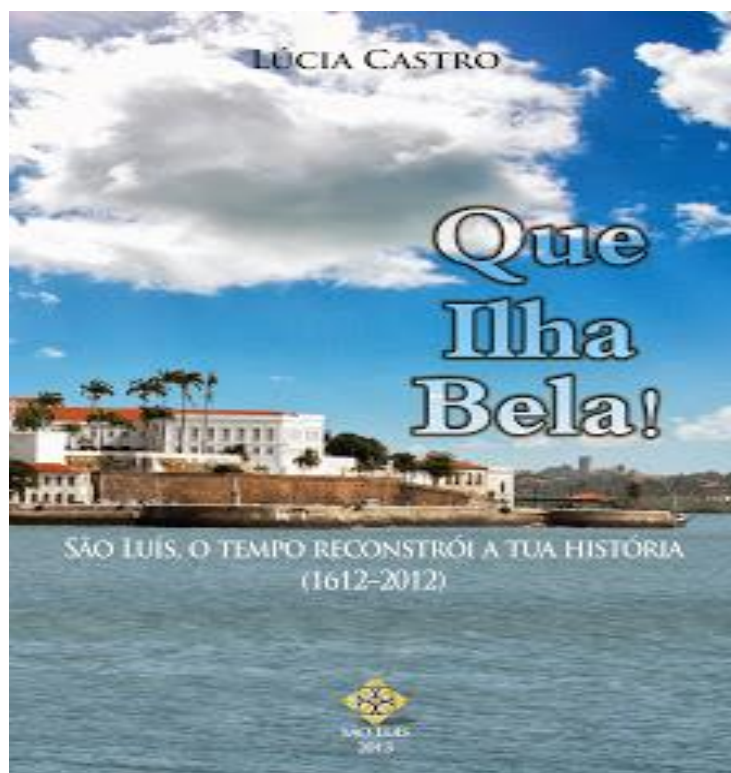


Imagem 15 - Capa do livro *Que Ilha Bela! São Luís, O Tempo reconstrói a Tua História (1612-2012)*, de Lúcia Castro, com 1ª ed. em 2012, 360º Gráfica e Editora, São Luís, com 374 páginas.

A professora licenciada em História, Lúcia Castro, em 2013, lança o livro *Que Ilha Bela! São Luís, O Tempo reconstrói a Tua História (1612-2012)*, no contexto da comemoração aos 400 anos do aniversário de São Luís do Maranhão. A obra está dividida em quatro capítulos que estão subdivididos em partes, que abordam desde as preliminares da colonização, inserindo São Luís no Brasil-Colônia-Império-República até alguns acontecimentos do ano de 2011.

Quanto à bibliografia e fontes, Castro (2013) utilizou cronistas, e obras de historiadores com perspectivas tradicionais e revisionistas, as fontes “primárias” foram em torno de quatro manuscritos, os jornais, em sua maioria, são do século XX e quatro jornais do século XIX, é importante ter em vista que a autora se dispôs a escrever sobre o Quarto Centenário da capital maranhense. De modo geral, a linguagem usada pela autora torna a obra bem acessível a qualquer público. As imagens presentes nesse trabalho têm intuito apenas de ilustrar, devido a autora não as explorar e nem as justificar o porquê foram postas ali. Castro (2013) buscou também fazer ligações dos episódios históricos no passado com o presente, o que instiga a curiosidade do aluno e o interesse pela a História, dando-lhe uma utilidade, prática.



Na *Apresentação*, a própria autora diz que sua obra é “um trabalho cuja intenção especial é atender o público estudantil, bem como ser útil para o professor de História e de outras disciplinas afins, em razão da carência de material didático específico”, tem como o principal objetivo que se pretenda atingir, “diríamos, é o estímulo às pesquisas, em especial para aluno e o professor, com o intuito de promovê-los, de estudante a aluno pesquisador e professor pesquisador, dando-lhes oportunidades de serem colaboradores e interpretes das sua própria história” (CASTRO, 2013, p.11).

Na parte, *Apresentando a Ilha de São Luís*, Castro (2013) descreve nomes das principais ruas, prédios, igrejas, teatros, fontes, praças, localização geográfica, clima, conventos, poemas, escolas de sambas, os títulos que a cidade recebeu ao longo dos anos como: Capital Europeia da Cultura (1985) Patrimônio Cultural da Humanidade (1997), Bem Imaterial do Brasil (2007), Capital Brasileira da Cultura (2009), Capital Americana da Cultura (2012); manifestações culturais, pequenos resumos dos principais eventos históricos e divide a cidade em duas partes: a “Velha São Luís”, que corresponde ao Centro Histórico e a “Nova São Luís”, que contrapõe os pontos tradicionais da cidade histórica com a presença de cinema, shoppings, principais hotéis e restaurantes. Observamos que nesse item a autora preocupou-se em sintetizar as características culturais materiais e imateriais da cidade de São Luís para que o leitor se situe durante a leitura de sua obra.

No livro *Que Ilha Bela! São Luís, O Tempo reconstrói a Tua História (1612-2012)*, Castro (2013, p. 12) utiliza alguns textos intitulados “*Desconstruir para Reconstruir*”, conforme a autora, visando “promover discussões com questionamentos direcionados à palavra final do leitor, bem com alguns informes para dar sustentabilidade na análise da produção”. Nesse “Livro Didático”, dispõe de “boxes”, *Informe-se Mais*, no qual Castro (2013) acrescenta textos complementares sobre um assunto abordado no capítulo, que apenas relatam alguns episódios, mas não instigam o leitor a refletir criticamente sobre esse momento histórico.

Em referência ao processo de adesão do Maranhão a Independência do Brasil, Castro (2013, p. 167, grifos da autora) contextualiza esse processo histórico mencionando o impacto da Revolução Industrial na América, a chegada da Família Real e a Abertura dos Portos (1808), destaca que o “Grito do Ipiranga”, em 1822, não foi “ouvido” em todo território brasileiro, mas “simbolizava apenas a região centro-sul” e que as demais regiões como norte/nordeste foi de forma gradual, por etapas, “o que nos leva a concluir que a tão conhecida estrofe do hino à

Independência do Brasil: “*Já raiou a liberdade no horizonte do Brasil...*”, não fez jus com ao momento porque não se assistira até então, uma unidade nacional”.

Castro (2013, p. 168) menciona que houve conflitos internos que implicaram em batalhas sangrentas registradas pela historiografia como as “Guerras da Independência”, desse modo, a autora infere que “o processo político emancipatório do Brasil, ao contrário do que se pensa, não ocorreu de maneira pacífica”. Das causas de São Luís não quer aderir a Independência do Brasil, Castro (2013) menciona o fato do norte do país e o Maranhão se tornarem um Estado ligado diretamente à metrópole portuguesa no ano de 1621; aponta a localização geográfica do Maranhão ser isolado em relação ao restante do Brasil, pois até o começo do século XIX não tinha vínculo comercial com a região centro-sul; dada a grande quantidade de portugueses, que eram fiéis ao seu país, ocupavam cargos administrativos de confiança e eram comerciantes; em suma, para a escritora as elites ludovicenses eram mais fiéis a Portugal do que ao Brasil.

As camadas populares são tratadas por Castro (2013, p. 171), como aqueles que “se sentiam desprotegidos, sem vez e sem voz, ” e “viam na emancipação grandes possibilidades de conquistarem seu espaço”. Dessa forma, as minorias não são vistas como estáticas e os interesses em prol da emancipação do Brasil eram heterogêneos, e a participação popular é citada, como aqueles que lutaram para a aceitação da autonomia do Brasil. O texto do “*Desconstruir para Reconstruir*” com título “*O que mudou com a Independência?* ” traz reflexão sobre a continuidade do Brasil e o Maranhão Independentemente politicamente, mas apresentando características conservadoras como o regime monárquico, o um português como herdeiro do trono, esse aliado aos grandes comerciantes e aos latifundiários. O que esse continuísmo gerou vários conflitos envolvendo brasileiros e portugueses em um clima de instabilidade política e insatisfação popular, assegura Castro (2013).

No que concerne a Setembrada, Castro (2013, p. 189) não omite a participação popular, afirma que esse movimento “deixou uma lição, na medida em que a Setembrada, (movimento urbano), permitiu o engajamento das massas, que combateram juntamente com os militares e ativistas liberais”. E a Setembrada “ensejou a Novembrada, que se estende no meio rural, cedendo espaço para o homem do campo lutar ao lado dos ‘letrados’, todos unidos a um só sentimento, o de brasilidade! ”.

Com a relação à Balaiada, neste livro, Castro (2013) contextualiza o movimento apontando as causas que levaram a eclodir várias revoltas em algumas partes do país, que ficaram

conhecidas como as Revoltas Regenciais, sendo a Balaiada uma delas. O povo é tido como aqueles que deram o início ao movimento, dado as medidas autoritárias dos governantes locais, a partir do decreto da “Lei de Prefeitos”, que ampliou os poderes dos prefeitos e com a atuação da Guarda Nacional, que recrutava arbitrariamente as camadas mais baixas para compor seu exército. A figura dos líderes, Raimundo Gomes; Francisco dos Anjos Ferreira; Cosme Bento das Chagas, tratados não como bandidos ou desordeiros, mas como aqueles que se manifestaram contra aqueles que viam como seus opressores, o que de acordo com Castro (2013, p. 198):

[...] a Balaiada foi um movimento com uma expressiva participação dos excluídos e ponto final. Apostamos ser essa a única razão pela qual a insurreição não tem o seu merecido reconhecimento por parte dos governos nacional, estadual, e nem municipal, se construindo uma dívida prolongada de quase dois séculos com uma revolta popular brasileira de cunho libertário, que só temos a lamentar, pois a historiografia local ficaria lisonjeada em preencher essa lacuna.

O texto do “*Desconstruir para Reconstruir*” com título “*Balaiada: Motim de arruaceiros ou Movimento Libertário?*” chama a atenção para como a Balaiada foi abordada historicamente, por meio de uma historiografia tradicional, que a viu como um olhar preconceituoso, com atos de bandidagens, etc. A autora convida os leitores que, na oportunidade, façam uma visita ao Museu da Balaiada que se localiza no município de Caxias, onde se encontram possíveis objetos da revolta. Entretanto, nesse trabalho, a temática da participação popular nesses processos (Independência, Setembrada e Balaiada) não é explorada de forma didática, o termo cidadania é citado, mas não tem seu significado explorado, no que seria um cidadão no século XIX, e se limita em embasar esses fatos históricos na escrita tradicional de Mário Meireles (1960).

O trabalho de Lúcia Castro (2013), *Que Ilha Bela! São Luís, O Tempo reconstrói a Tua História (1612-2012)*, assim como do Joan Botelho (2007), não dispõe de atributos recomendados para os livros didáticos, não se enquadra nas determinações compreendidas no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), porque não há elementos avaliativos e nem metodológicos, com linguagem que possibilite e proporcione o diálogo com os leitores.

Neste capítulo, versamos sobre os livros didáticos de História do Maranhão, iniciamos as análises seguindo as suas cronologias. Os livros foram escritos por historiadores de ofício como Godóis (1904), Meireles (1959, 1960), Lima (1981) e aqueles que não têm formação em História como Castelo Branco (1988), Nascimento (2001), Célia Siebert e Renata Siebert (2007), Sampaio e Viana (2013), Nascimento, Dias e Carneiro (1977), Murad (1979), Moraes, Aroeira e Caldeira

(1981). Observamos que o livro de Meireles de 1959, *Pequena História do Maranhão*, foi uma obra oficial com decreto para ser usado nas escolas públicas do Maranhão. Vale mencionar que apenas Martins (1971), Botelho (2007) e Castro (2013) têm formação em História. Notamos que o livro elaborado pelo Governo do Estado do Maranhão, *Terra e Gente – Livro de Leitura (Primeiro Grau, Quarta série)*, também foi uma obra oficial com decreto para ser utilizada na rede pública do Maranhão.

Destarte, neste capítulo, tratamos acerca dos livros didáticos de História do Maranhão produzidos desde a Primeira República até a República Nova. Vimos que os livros didáticos elaborados a partir da República Nova (1985) com os surgimentos dos PCNs e PNLD, dados pelo MEC, foram importantes, porque o ensino de História ganha outras abordagens, ainda que em certos materiais didáticos continuem com resquícios de uma História Tradicional.

## **CAPÍTULO 04 - PARADIDÁTICO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO: *A Guerra da Balaiada***

Nesse capítulo, discutiremos a importância do uso do paradidático em sala de aula, para isso, destacamos os pesquisadores Fernandes (1995), Munakata (1997), Laguna (2001), Menezes e Santos (2001), Bittencourt (2012), Karnal (2016). Apontaremos as motivações e justificativas do paradidático *A Guerra da Balaiada*, assim como faremos a descrição desse paradidático, com as informações gerais de orientação da pesquisa, elaboração da capa, diagramação formato, fotos e seções. Por fim, mostraremos a síntese das duas oficinas realizadas em duas escolas da rede pública, nas quais os professores e alunos deram contribuições significativas para esse paradidático, que se encontrava em construção.

Segundo a pesquisadora Bittencourt (2012), a adoção dos materiais didáticos está sujeita às concepções acerca do conhecimento, de como o estudante vai apreendê-lo e do tipo de concepção que se oferece. A produção didática do Brasil, devido a inexistência de um único currículo obrigatório e da grande diferença da população escolar, é caracterizada pela elaboração de uma diversidade de textos escolares e se especializando na confecção de livros paradidáticos. A História é uma das disciplinas que mais dispõem de títulos de paradidáticos, e essa produção continua a crescer, por causa da indefinição de conteúdos propostos para a educação básica. Essas obras formam uma produção particularmente interessante para o mercado editorial, por possibilitarem vendas fora do início do ano letivo.

Conforme Kazumi Munakata (1997, p. 103, grifos do autor), os paradidáticos possuem atributos próprios, porque são livros que, “sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa” e de auxílio aos exercícios do educando, “*por causa da carência existente em relação a esses materiais*”. Quanto a definição do que são livros paradidáticos, esse autor afirma que:

**Em suma, o que define os livros paradidáticos é o seu uso como material que complementa (ou mesmo substitui) os livros didáticos. Tal complementação (ou substituição) passa a ser considerada como desejável, na medida em que se imagina que os livros didáticos por si sejam insuficientes ou até mesmo nocivos.** A carência de paradidáticos e desqualificação dos didáticos são faces da mesma moeda. A área de História e assemelhados, que lida com temas da atualidade, é particularmente propícia para fomentar essas carências. **Mas os paradidáticos podem proliferar em qualquer área: como todo assunto é, em tese, verticalizável, o seu temário é inesgotável.** A crítica, também freqüente, de que o livro didático traz verdades “prontas e acabadas” abre brechas para lançamento, por uma mesma editora, de paradidáticos sobre o mesmo tema, a título de “confronto de idéias” (MUNAKATA, 1997, p. 103, grifos nossos).

Bernardo Mançano Fernandes (1995, p. 02) afirma que a utilização do livro paradidático é “um complemento ao livro didático. Esta é, inclusive, uma orientação que os autores de livros didáticos fazem aos professores, para o aprofundamento de um determinado tema. Neste sentido, essa pode ser uma forma de uso possível”.

Para Menezes e Santos (2001, p. 01), os paradidáticos são considerados importantes, pois “podem utilizar aspectos mais lúdicos que os didáticos e, dessa forma, serem eficientes do ponto de vista pedagógico. Recebem esse nome porque são adotados de forma paralela aos materiais convencionais, sem substituir os didáticos”. Ainda conforme esses autores:

A importância dos livros paradidáticos nas escolas aumentou principalmente no final da década de 90, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e orientou para a abordagem de temas transversais relacionados ao desenvolvimento da cidadania. Dessa forma, abriu-se espaço para o aumento da produção de obras para serem utilizados em sala de aula, abordando temas como Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde e Sexualidade [...] A utilização dos livros paradidáticos também aumentou na rede pública de ensino a partir da descentralização dos recursos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e a decisão de alguns Estados, como São Paulo, de investir nesse tipo de livro (MENEZES, SANTOS, 2001, p. 01).

Leandro Karnal (2016, p. 133) diz que “de uma forma acessível e renovada, o professor pode indicar para os alunos ou apenas ler para colaborar na elaboração das aulas os paradidáticos. O paradidático pode elaborar para trazer uma visão nova sobre um antigo tema”.

De acordo com Laguna (2001, p. 48), os paradidáticos nasceram das discussões acerca da necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens procurando formar, por

meio deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. “As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagem mais acessíveis, que serviriam para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas”.

Desse modo, o objetivo do paradidático, *A Guerra da Balaiada*, é mostrar a participação popular nas lutas políticas do Maranhão oitocentista na Balaiada, buscando dar um novo olhar para os populares que a historiografia tradicional negligenciou durante muito tempo. Destacando que a Balaiada foi uma revolta de grande participação das camadas populares, um movimento de contestação aos que eram considerados os opressores, sendo que para as autoridades da época o movimento era de baderna e motivado pelo crime para agredir, roubar e pôr fim a ordem vigente. Para uma historiografia mais oficial e conservadora, o movimento era a desordem e o delinquência, enquanto para a historiografia revisionista era uma contestação aos seus opressores.

No Maranhão, existem alguns projetos que visam dar novas interpretações a Balaiada, como o grupo organizado pelo professor da rede pública Jânio Rocha que desenvolve o *Projeto Balaiada*, articulado por meios de grupos no *WhatsApp*, *Blog* e *Facebook*, tem por objetivo tentar reabilitar a Balaiada, inventar uma tradição de comemorações, ou seja, pretende promover o resgate histórico cultural e, ainda, a promoção do turismo voltado à história do movimento, especialmente na Semana da Balaiada, que deve ocorrer todos os anos na segunda semana de dezembro, tendo como marco o dia 13 de dezembro, considerado na historiografia como o início do movimento balaio.

Assim, esta pesquisa tem como motivação levar para a educação básica (Ensino Médio) os três importantes movimentos (Independência, a Setembrada e a Balaiada) que constituem o processo de construção da ordem política imperial. Não se trata de querer excluir a história nacional ou desqualificá-la negando sua importância, mas consiste em não omitir outras histórias que ocorrem no Brasil. Esse trabalho se justifica dada as ausências bibliográficas que tratam da história local de modo didático e pelas escolas acompanharem um currículo nacional para a preparação dos alunos na prova do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Desse modo, a escolha dos textos e documentos selecionados, justifica-se, pois dão uma visão do processo histórico compreendido entre a Independência, Setembrada e Balaiada. Suas escolhas obedeceram aos critérios que levam em considerações os seguintes aspectos: a programação de leituras consideradas essenciais aos alunos de ensino médio; apresentação da

historiografia referente aos oitocentos; adequação dos textos, na sua escrita e forma, para atender as reais condições de ensino e aprendizagem na educação maranhense.

O paradidático divide-se em capítulos contendo textos e documentos, que vem precedidos de uma apresentação do assunto e de questões que servirão para discussões e trabalhos em sala de aula. Pequenos comentários acompanham os textos ou/e documentos que compõem os capítulos, na finalidade de proporcionar aos alunos uma melhor compreensão. O paradidático servirá de estímulo para que os alunos e professores aprofundem leituras acerca da história do Maranhão Oitocentista, especificamente a construção da ordem política imperial na província (1823-1841).

Essa é uma problemática nova, pois como já nos referimos anteriormente, a historiografia oficial não lhe deu importância, em que a identidade dos rebeldes populares foi omitida pela historiografia tradicional, o que se refletiu na sala de aula. Com essas problemáticas, cremos que os alunos compreenderão que a participação popular esteve presente nesses processos de forma ativa, contribuindo para desconstruir a ideia de que a história é feita de heróis, de uma história que está pronta e acabada como transparece em alguns livros didáticos.

#### **4.1 Descrição do paradidático *A Guerra da Balaiada***

Este livro paradidático foi escrito para apresentar a participação popular na Guerra da Balaiada ocorrida no Maranhão, permitindo um passeio pela História Regional. Sobre o processo de adesão do Maranhão a Independência do Brasil, aborda-se que esse processo não se deu de maneira amistosa, mas através de guerras civis iniciadas do interior com a formação de um exército libertador originado das províncias do Piauí e Ceará, que para alguns foram os que efetivaram a capitulação, enquanto o Lorde Cochrane aparece como consolidador do que era iminente.

Assim, questiona-se a sua imagem de responsável pela capitulação do Maranhão nesse processo de Adesão a Independência. O feriado de 28 de julho que marca a adesão do Maranhão à Independência do Brasil, é pouco conhecido, discuti-se o porquê do seu esquecimento/silenciamento. Quanto à Setembrada o enfoque será para a participação popular mostrando através das atas do Conselho Presidial a Representação do “povo e tropa”



encaminhada ao então governo exigindo que suas reivindicações fossem atendidas, caso contrários não largariam as armas.

Na Balaiada, destaca-se à participação de caboclos artesãos, vaqueiros, pequenos lavradores, negros alforriados, índios e escravos, os quais protagonizaram uma luta de resistência por cerca de dois anos em grande parte do território maranhense. Outro aspecto de reflexão na Balaiada, que merece ser colocado em xeque, é a memória heroizante construída sobre a figura de Luís Alves Lima e Silva, o “Duque de Caxias”, tido como “pacificador” por ter debelado essa rebelião popular, fazendo com que os rebeldes conhecessem a mais dura face da repressão para a época. Desse modo, observaremos que a participação popular esteve presente nesses processos de forma ativa, contribuindo para desconstruir a ideia de que a história é feita de heróis, de uma história única, que está pronta e acabada como transparece em alguns livros didáticos.

Destarte, essa produção didática também tem por objetivo estimular a leitura acerca da história do Maranhão independente, especificamente a construção da ordem política imperial na província (1823-1841), a qual teve na guerra da Balaiada seu momento máximo e definidor do projeto político vencedor. Assim, esperamos que esse material contribua na formação e para uma melhor compreensão sobre esse processo histórico, muitas vezes esquecidos e negligenciados por grande parte da sociedade.

Esse material didático foi desenvolvido como produto do Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas, sob a orientação da Profa. Dr<sup>a</sup> Elizabeth Sousa Abrantes. O texto foi escrito por Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus. A Capa foi elaborada por Antonio Wendel Caires de Almeida, a Diagramação foi feita por Wanderson Rafael da Silva Costa, que utilizou o *Word*, fonte *Gramond*, tamanho 12, espaçamento simples, margem superior e inferior 2,5 cm; esquerda e direita 3,0 cm, formato A4, versão final em *PDF*. As fotos foram tiradas por Francisco Nascimento e Josimar. A pesquisa na qual se desenvolveu o livro teve apoio da FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.

O paradidático, *A Guerra da Balaiada*, está dividido em 03 capítulos. Começa com uma carta ao aluno, **Caro (a) estudante**, na qual mostra a finalidade dessa produção didática, que é abordar a participação popular no Brasil do século XIX, tomando como exemplo a experiência histórica do movimento da Balaiada, mostrando as possibilidades de participação no processo político desse período, os mecanismos de resistência e luta, a exemplo da cooperação sólida entre rebeldes livres e escravos, bem como as apropriações feitas pelos segmentos populares das ideias

políticas que circulavam em diferentes contextos. Mesmo ocorrendo a subordinação em uma sociedade escravocrata em que a hierarquização era dura como o Maranhão nos Oitocentos, porém, isso não impedia as classes consideradas inferiores de fazerem suas próprias leituras dos processos em que viviam, interpretavam os acontecimentos nos quais estavam inseridos por meio do ponto de vista provido de suas vivências no meio social.

Em **Conheça o seu Paradidático**, é a apresentação do que se encontrará no decorrer da leitura do paradidático, como a *Introdução, Ponto de Vista, Por dentro da História, Saiba mais, De Olho no Mapa, Aprendendo Mais com a Literatura, Cinema, Internet, Documento e Música, Pense Diferente, Hora de Pesquisar, História e Documento, Glossário*. Na **Introdução**, há algumas noções iniciais da História como disciplina e das novas abordagens que destacam o protagonismo das camadas populares na História do Brasil, em especial, no estudo da Balaiada. Três capítulos com os conteúdos desenvolvidos sobre a temática que é objeto deste estudo. Os capítulos oferecem um texto principal e seções que estão articuladas entre si e visam contemplar diversas áreas do conhecimento. As seções que fazem parte em alguns capítulos são:

A seção **Ponto de Vista** propõe a aplicação dos conhecimentos estudados, com questões para reflexão e análise. Na seção **Por dentro da História**, encontrará trechos de como historiadores de profissão abordam a questão estudada. Ao ler o texto da seção **Saiba mais**, ampliará os conhecimentos, o que permitirá uma melhor compreensão do tema tratado. A seção **De Olho no Mapa** dá uma visão geográfica e localiza espacialmente os episódios ocorridos no Maranhão oitocentista. A seção **Aprendendo Mais com a Literatura, Cinema, Internet, Documento e Música** têm conteúdos que sugerem novas informações a serem pesquisadas em livros, música, site, documentos e filmes.

A seção **Pense Diferente** ensina a pensar diferente a temática que é veiculada, especialmente pela mídia, levando ao exercício da reflexão. A seção **Hora de Pesquisar**, incentiva a pesquisar na internet, livros, jornais, dicionários históricos, etc, assuntos que foram mencionados, mas não aprofundados neste material. A seção **História e Documento** leva o aluno a ter contato com reproduções de textos (documentos) produzidos na época do tema estudado. E o **Glossário** que se encontra ao lado direito das páginas dos capítulos, onde consta o significado das palavras destacadas ao longo de todo o paradidático.

No capítulo um, **A Construção do Brasil Império**, divide-se em três tópicos: *A Independência Política do Brasil: onde está o povo?, Primeiro Reinado: da aclamação à*

*abdicação, Farinha do Mesmo Saco: grupos políticos no império brasileiro*. No primeiro tópico, há o quadro de Pedro Américo, *Independência ou Morte!*, 1888, acompanhado de um texto que desconstrói a ideia de D. Pedro como herói da Independência brasileira. A seção *Ponto de Vista* busca possibilitar ao estudante a compreensão da participação popular na Independência do Brasil, a qual participou ativamente e não de forma estática, passiva, “bestializada”, e a utilização da pintura *Independência ou Morte!* é uma boa oportunidade para explorar as diferentes habilidades e competências do estudante, pois essa imagem está relacionada com a construção do conhecimento histórico.

Na seção *Independência ou Morte?: momentos decisivos*, narra a vinda de D. João VI e sua Corte para o Brasil, em 1808, até a “Proclamação da Independência”, em 1822, consta um glossário com os significados das palavras: cortes portuguesas e províncias. A seção *Por Dentro da História*, intitulado *Emancipação Política*, traz o fragmento do texto historiográfico da obra *Às armas, cidadãos! – Panfletos manuscritos da independência do Brasil (1820-1823)*, dos autores Carvalho, Bastos, e Basile, publicado em 2012, que versa a respeito do processo de Independência do Brasil. A seção *Hora de Pesquisa* solicita uma pesquisa na internet, livros, dicionários históricos, etc... sobre as divergências entre *José Bonifácio de Andrada e Silva* e *Joaquim Gonçalves Ledo*, dois personagens históricos importantes nessa conjuntura política, e que tiveram posicionamentos contrários.

Na seção *Pense Diferente*, a historiadora Lúcia Bastos Pereira das Neves, no verbete *Independência* do Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889), explica como foi construído esse mito político do 7 de setembro. A seção *Apreendendo com os Documentos* cita o livro dos autores Carvalho, Bastos, e Basile (2012) que é uma coletânea de 32 panfletos políticos escritos que circularam no Rio de Janeiro, na Bahia, em Portugal e outros lugares ainda não identificados entre o período de 1820 a 1823, os quais contribuem para compreender esses anos que marcam a formação de um Brasil independente de Portugal, com uma documentação inédita sobre a participação popular nas mobilizações políticas da época.

No segundo tópico do capítulo um, *Primeiro Reinado: da aclamação à abdicação*, narra do embate ocorrido por ocasião da elaboração da primeira constituição brasileira. O texto constitucional elaborado pela Assembleia Constituinte, também conhecido como Constituição da Mandioca, pretendia limitar os poderes do imperador, o que resultou na dissolução dessa Assembleia, em 1823, mas D. Pedro consegue nesse momento impor sua vontade em relação aos

desejos das elites, e em 1824 outorga a Primeira Constituição brasileira. A seção *Por Dentro da História* apresenta um fragmento historiográfico do artigo com o título *O Desejo da Liberdade e a Participação de Homens Livres Pobres e “de Cor” na Independência do Brasil*, da historiadora Gladys Sabina Ribeiro, publicado em 2002, que mostra a tropa e o povo atuando decisivamente em todos os episódios, da Independência.

O texto principal trata da *Constituição de 1824, Como ser cidadão no Brasil império?* e *Liberalismo* seguidos de três *Pontos de Vistas*, os quais questionam, se os pilares da Constituição Brasileira de 1824 que eram Liberdade, Propriedade e Segurança, na prática, se esses valores se estendiam a toda população? O que era ser cidadão no Brasil Império? Como os libertos no Brasil Império poderiam alcançar a cidadania? Com base nas informações sobre o Liberalismo, e considerando o contexto da modernidade política do pós-independência, qual a importância de ideias liberais como liberdades individuais para as camadas populares? Desse modo, tem-se por objetivo motivar e provocar reflexões acerca da construção da cidadania no Brasil, para promover o protagonismo dos estudantes.

No terceiro e último tópico do capítulo um, *Farinha do Mesmo Saco: grupos políticos no império brasileiro*, explica que não se pode falar ainda de Partidos Políticos no período do Primeiro Reinado e da Regência, pois os mesmos surgiram a partir de 1840, com o *Partido Conservador*, formado por regressistas e apelidado de Saquarema, e o *Partido Liberal*, formado por progressistas e apelidados de Luzia. Até então, havia os grupos políticos com diferentes projetos que resultavam em disputas políticas, por isso é importante conhecer as ideias desses grupos: *Liberais Moderados ou Ximangos*, *Liberais Exaltados ou Jurujubas* e *Restauradores ou Caramurus*.

A seção *Saiba Mais* mostra que algumas rebeliões da Regência tiveram caráter nitidamente popular, como a Cabanagem no Pará (1835-1840), e Balaiada (1838-1841). Com a renúncia de Diego Feijó é eleito o regente Pedro de Araújo Lima, que tinha como objetivo anular as conquistas liberais, no seu governo ocorreu a revolta urbana Sabinada, na Bahia (1837-1838). Em *Apreendendo Mais Com o Cinema*, tem a indicação do filme: *Independência ou Morte*, o qual narra a Independência do Brasil com uma visão tradicional desse processo, com a valorização da figura de D. Pedro I, como herói, patriotas. Desse modo, o estudante poderá contrapor a partir da leitura desse material essa leitura tradicional do processo de Independência do Brasil.

O capítulo dois, *O Maranhão no Contexto da Construção da Ordem Imperial*, apresenta-se em três tópicos: *A Adesão do Maranhão à Independência – Por que foi diferente?*, *Escravidão do Maranhão no Século XIX* e *Setembrada: Tropa e Povo*. O primeiro tópico, *A Adesão do Maranhão à Independência – Por que foi diferente?*, no texto principal narra o Maranhão com suas particularidades aderindo a Independência do Brasil apenas em 1823. O *Saiba Mais* mostra o porquê do processo de adesão do Maranhão a Independência do Brasil foi diferente das demais então províncias brasileiras. O *Hora de pesquisar* pede que o estudante pesquise a respeito da Revolução Haitiana, de 1791, e por que representava um perigo para as classes escravocratas.

A seção *Saiba Mais* trata da *Batalha do Jenipapo*, que aconteceu nas margens do Rio Jenipapo, no atual município de Campo Maior, no Piauí, em 13 de março de 1823, assim o estudante observará que nem todas as então províncias aceitaram de imediato a Independência e que resistiram. A seção *Ponto de Vista* sugere uma discussão em grupo sobre o porquê do esquecimento/silenciamento tanto pelas autoridades como pela sociedade de uma forma geral do feriado de 28 de julho, que marca a Adesão do Maranhão à Independência do Brasil. Joutard (1993, p. 527) enfatiza que o esquecimento é constitutivo da memória, porém esse esquecimento pode aparecer como uma vontade de limitar-se “ao essencial ou ocultação”.

Acerca disso, Le Goff (1990, p. 390), diz que memória individual está sujeita a propósito de esquecimento, manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura. Da mesma forma, a memória coletiva é posta em jogo de modo importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes apreensões “das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”. Desse modo, por meio desse *Ponto de Vista* o estudante refletirá a respeito desses silenciamento/esquecimentos presente na memória coletiva sobre o feriado de 28 de julho.

O segundo tópico, *Escravidão do Maranhão no Século XIX*, em seu texto principal aborda sobre a escravidão do Maranhão do século XIX, no qual se apresentam as táticas de resistência, como os atentados à vida e ao patrimônio dos seus senhores e capatazes, à fuga, a vida no quilombo. A seção *Por Dentro da História* intitulado *Contexto da escravidão do Maranhão no século XIX* traz um fragmento historiográfico de um artigo do historiador Matthias Assunção, publicado em 2010, que apresenta estimativas das quantidades escravos e as crises econômicas

neste período. A seção *Ponto de Vista* instiga o aluno a reflexão a respeito da Participação Popular envolvendo homens livres e escravos, brancos, caboclos, pardos e negros no contexto da Independência Maranhense, não se pode considerá-la uma participação passiva e submissa.

Finalizando o segundo capítulo, o terceiro tópico, *Setembrada: Tropa e Povo*, em seu texto principal chama a atenção que passados quase uma década da independência, a figura do português ainda ocupava altos cargos na província maranhense o que resultou em outro movimento de grandes proporções denominado Setembrada, considerada como “sementeira da Balaiada”, devido apresentar quase a mesma área geográfica dessa revolta. Há também uma representação da “Tropa e Povo” com as suas reivindicações por escrito que foram entregues ao então governo. Desse modo, pretende-se que o estudante faça ligações entre os três movimentos (Independência, Setembrada e Balaiada), e perceba a participação ativa das camadas ditas inferiores.

Consta também um fragmento do Jornal *O Farol Maranhense*, na edição de 18 de outubro de 1831, no contexto da Setembrada, no qual há uma declaração sobre a questão social referente à cor dos indivíduos. Em que o “Farol”, redator e dono desse jornal, questionava em que se fundamentavam os “monstros”, os “marinheiros” e “corcundas”, isto é, os portugueses, para tratarem os pardos com indiferença por causa da cor. Defendia que todos eram iguais perante a Lei e afirmava que portugueses eram inimigos da Constituição. A seção *Ponto de Vista* solicita que o aluno pesquise sobre a questão da discriminação racial no Maranhão oitocentista. Nessa abordagem, ao historicizar a discriminação, objetiva-se contribuir para a formação cidadã de modo que o estudante compreenda e respeite a diversidade étnico-racial.

No texto principal, menciona-se João Damasceno, uma liderança popular na Setembrada, que foi responsável por disseminar os ideais da revolta para o interior da então Província. Na seção *História e Documento*, intitulada *Conexão da Setembrada e Balaiada*, busca-se que o aluno perceba, nos movimentos chamados de desordens, as ações dos populares e seus líderes em estarem armados pelo Sertão, pois essas ações eram comuns nesse período. Assim, utilizou-se o ofício do então prefeito da comarca do Itapecuru-Mirim, Joaquim José, ao então Presidente da Província Vicente Thomaz Pires de Figueiredo, de 16 de dezembro de 1838 para mostrar a capacidade de mobilização popular e de ação desses grupos pelo interior da então província, no qual o prefeito faz comparações dos líderes populares: Damasceno (Setembrada) e Raimundo Gomes (Balaiada).

A seção *Por Dentro da História* intitulado *Carlota Carvalho e a obra O Sertão* apresenta um fragmento historiográfico da obra *O Sertão: subsídios para a história e a geografia do Brasil* da historiadora Carlota Carvalho, publicado em 1924, em que faz ligação dos episódios ocorridos no início de 1831, na Setembrada, com a revolta que ocorreria mais tarde, em 1838, a Balaiada.

Na seção *Aprendendo Mais com a Literatura*, sugere como leitura do romance histórico, *A Setembrada: a revolução liberal de 1831 em Maranhão*, de Dunshee de Abranches, o qual é dedicado a recuperar a imagem pública de um dos líderes do movimento, Frederico Magno de Abranches, tio do autor Dunshee de Abranches. Frederico Magno era filho de Garcia de Abranches, um português abastado, conhecido também pelo nome de o *Censor*, nome esse dado devido ao jornal homônimo que ele editava. Mas a obra também traz outras personagens como José Candido e Antônio João Damasceno e narra vários episódios dessa revolta. Essa leitura pode possibilitar ao estudante uma melhor compreensão da Setembrada.

No capítulo três, *A Guerra da Balaiada*, distribui-se em três tópicos: “*O Balaio Chegou*”: *os episódios da guerra*, *O que Aconteceu com os Líderes Populares da Balaiada?* e *Balaiada e o Presente*. O capítulo se inicia com o texto principal mostrando as condições da sociedade maranhense no século XIX, que permanecia com algumas características da sociedade colonial. Faz ligação com a adesão da Independência do Brasil (1822-23), apresenta as relações entre “brancos” da elite e os “homens de cor” e o clima de instabilidade, que gerou medo por parte das elites de acontecer o mesmo que houve no Haiti. Destaca-se que a Balaiada foi uma batalha de resistência em oposição às condições de miséria e opressão, escravidão, maus-tratos, oposição ao abuso de poderes e todo tipo de injustiças existentes na sociedade naquele momento.

A seção *Saiba Mais* diferencia a Balaiada das outras revoltas no período da Regência, como a Farroupilha, a Sabinada e a Cabanagem, rompe com a visão das camadas populares apenas em situações de passividade e subordinação aos seus superiores, pois desde o início contou com lideranças populares e existiu uma aliança entre homens livres e escravos. No texto principal, narra o contexto político maranhense composto pela disputa entre as elites regionais, isto é, a oposição acirrada entre bem-te-vis e cabanos. Esses termos estão expressos no glossário. Menciona-se a extensão geográfica da revolta que quase nunca é problematizada, visto que muitos manuais repetem que a Balaiada só aconteceu no Maranhão, esquecendo de informar que foi somente uma parte da província, e que se alastrou pela província do Piauí e Ceará.

A seção *Aprendendo Mais com o Cinema* indica o filme *Uma História de Amor e Fúria*, que é uma animação que fala de uma História de amor entre um herói imortal e uma mulher chamada de Janaina por quem é apaixonado há 600 anos. Como pano de fundo, este filme se passa nas quatro fases da História do Brasil, a colonização, a escravidão, o Regime Militar e o futuro, em 2096, quando haverá guerra pela água. Em uma dessas fases retrata a Balaiada no Maranhão, mostrando a vida difícil dos balaios, recrutamentos, violência.

A seção *Saiba Mais* mostra que diversas formas de resistências populares existiram na Balaiada, como o quilombismo dos escravos, o banditismo social, a resistência contra o recrutamento, as insurreições escravas e as rebeliões dos livres pobres nos movimentos da Independência (1823), Setembrada (1831-32) e na Balaiada (1838-1841) se demonstrou também o aprendizado político da população pobre “de cor” nesses dois episódios, especialmente nas áreas que foram palco das lutas.

A seção *De Olho no Mapa* traz dois mapas para que o estudante tenha uma visão geográfica e localize-se no Maranhão oitocentista, que servirá para uma melhor compreensão da imensidão que essa revolta tomou. O mapa 01 já apresenta a atual configuração, com basicamente a delimitação de fronteiras que existem hoje, no entanto, seu destaque são as áreas de produção da grande lavoura e as áreas poucos ocupadas por essa atividade, onde predominavam a população indígena. O mapa 02, também de 1838, apresenta a divisão jurídico-administrativa da província, com 8 comarcas (Capital, Igará, Caxias, Pastos Bons, Viana, Alcântara, Brejo e Itapecuru-Mirim). Nele é possível observar melhor as regiões onde ocorreram os episódios da guerra da Balaiada, a saber, a banda oriental e o sul.

O tópico *O Balaio Chegou”: os episódios da guerra* narram os episódios da Balaiada apresentando suas causas e seus líderes. A seção *Por Dentro da História*, traz um fragmento historiográfico de um artigo do historiador Matthias Assunção, intitulado “*O Tempo do Pega*”, do artigo *História do Balaio: historiografia, memória oral e as origens da Balaiada*, publicado em 1998, que trata de entrevistas feitas por esse pesquisador aos descendentes dos balaios, observou que o recrutamento forçado é visto por esses descendentes, como o “Tempo do Pega”.

Na seção *Aprendendo Mais com a Literatura*, recomenda como leitura a história em quadrinhos, *BALAIADA: a guerra do Maranhão*, de Iramir Araujo, no qual a História da Balaiada é narrada em quadrinhos de forma inédita e criativa, o que possibilita às novas gerações um contato com essa história muito importante para a História do Maranhão, com linguagem



acessível a todos os públicos, contudo sem perder o compromisso com os estudos e pesquisas dos episódios protagonizados por diversas camadas populares, que buscaram Liberdade e Justiça.

A seção *Saiba Mais* trata da população africana no Maranhão, que no começo das duas primeiras décadas do XIX, às vésperas da Independência, era a província brasileira com maior percentual de escravizados (78 mil, ou 55% da população). A seção *Pense Diferente* apresenta as considerações do historiador marxista britânico Georges Rudé (1910-1993), na obra intitulada *A multidão na história (1991)*, que diz que para que ocorra uma multidão amotinada deve haver algum motivo, podendo ela estar com fome, ou teme vir a ficar, pois sofre profunda injustiça social, porque procura uma reforma imediata ou milênio, ou porque quer destruir um inimigo. Desse modo, ao pensar nas manifestações populares no Maranhão (1838-1841), nos registros sobre tais eventos pode-se utilizar algumas ideias de Georges Rudé para se compreender melhor as reivindicações das camadas populares nos oitocentos.

A seção *Saiba Mais* mostra que no início da Balaiada, os escravos foram envolvidos de diversas formas. E destaca a figura do conhecido Cosme que chegou a liderar um verdadeiro exército com até três mil escravos rebelados. Na seção *Aprendendo Mais com a Internet*, solicita que o estudante pesquise na internet o *Blog Caxias Maranhão*, onde ele encontrará fotos do museu *Memorial da Balaiada* localizado na cidade de Caxias no Maranhão, com imagens das ruínas da Guerra da Balaiada, canhões, restos de armamentos, balas de chumbo, projéteis, botões e fivelas dos militares e dos homens e mulheres que participaram da revolta, e há também monumentos erguidos após a guerra.

Na seção *História e Documento*, reproduz dois fragmentos de documentos da época, em que um documento oficial falava que os rebelados não tinham exigência política e praticavam assassinatos e roubos, no entanto, o segundo texto é uma representação de documento que relata as camadas populares fazendo suas reivindicações com objetivos, e demandas não eram novas, e nem havia sido resolvida na Independência do Brasil (1822-23). Desse modo, pretende-se mostrar ao aluno as identidades políticas com destaque para a representação da consciência política das camadas populares envolvidas nesse movimento, pois como afirma Engel (2009), os segmentos subalternos, livres, libertos e cativos, tidos pela sua extrema “ignorância”, costumam ser vistos como aqueles que são incapazes de formular projetos políticos próprios, agindo como “massa de manobra” das classes dominantes. A seção *Ponto de Vista* pede que o estudante apresente, com base no texto um, a visão das autoridades da então Província do Maranhão no que

se refere aos balaios. E com relação ao documento dos rebeldes, identifique a quem se destina e quais são as principais reivindicações desses balaios.

A seção *Aprendendo Mais com o Cinema* indica o curta-metragem *Balaiada a Guerra do Maranhão*, que retrata a Guerra da Balaiada tendo início com a invasão do vaqueiro Raimundo Gomes a prisão da Vila da Manga para libertar seu irmão que havia sido capturado para servir ao exército. Neste curta, aparecem as reivindicações dos balaios, há também a presença de outros líderes como Manuel Francisco dos Anjos, sobre o qual se oferece duas versões para a sua entrada na guerra, a vingança do abuso das suas filhas ou os recrutamentos forçados de seus filhos. Finalizando com a repressão violenta dos líderes balaios por Luís Alves Lima e Silva.

A seção *Aprendendo Mais com a Música* traz a *Cantiga dos Balaios* cantada nas ruas ocupadas da cidade de Caxias pelos quilombolas do Preto Cosme: “O Balaio chegou! O Balaio chegou. Cadê branco? Não há mais branco! Não há mais sinhô”. A seção *Ponto de Vista* pede que o estudante diga a quem os balaios se referiam quando perguntavam “cadê branco?”. Nesta seção, tendo em vista a conjuntura escravocrata, o aluno deve responder que os escravos envolvidos na Balaiada acreditavam ter alcançado suas liberdades e não tinham mais os seus senhores.

A seção *Por Dentro da História* intitulado *O pacificador do Maranhão – dois pesos e duas medidas* oferece um fragmento historiográfico da obra *O Sertão: subsídios para a história e a geografia do Brasil* da historiadora Carlota Carvalho, criticando a atuação do “Duque de Caxias”, que deu anistia aos rebeldes do Rio Grande do Sul, já no Maranhão agiu de forma desumana com os “balaios”. Na seção *História e Documento*, intitulado *A Participação Feminina na Balaiada*, traz fragmentos de um ofício que confirma que a Balaiada foi uma revolta que contou com a participação das mulheres, tanto livres como escravas, e muitas delas provavelmente pegaram em armas, e foram acompanhar seus maridos ou companheiros, como exemplo, tem-se a mulher de um rebelde chamado Mathias, que foi presa pelas autoridades da época, vale dizer que o documento não diz seu nome.

Na seção *Aprendendo Mais com a Literatura*, recomenda como leitura o livro, *Balaiada – rastro de amor e ódio*, de Bento Moreira Lima Neto, no qual o autor por meio de um romance narra a história da Balaiada, que traz os personagens reais, como Manuel Francisco dos Anjos, Cosme Bento das Chagas, Raimundo Gomes e Luís Alves de Lima e Silva, “o Duque de Caxias”. Essa obra recebe um atrativo, com a história fictícia entre uma mulher chamada Margarida e

Raviola, “um casal muito simples e consciente de seus deveres e de seu amor vivia em extrema felicidade, até que os ânimos na vila da Manga começaram a ficar exaltados” (LIMA NETO, 2017, p. 05).

O segundo tópico, *O que Aconteceu com os Líderes Populares da Balaiada?*, explica o que a Anistia determinada por decreto imperial de 22 de agosto de 1840 não alcançava os escravos. Assim, nem todos os líderes puderam desfrutar deste benefício do governo imperial, mostrando que a sociedade no Brasil Império era caracterizada por ser excludente. Quanto aos líderes populares da Balaiada: Raimundo Gomes se entregou pelos apelos do coronel Luís Alves de Lima e Silva, depondo as armas para se beneficiar da anistia concedida por decreto imperial 22 de agosto de 1840. Ele foi exilado para São Paulo, mas morreu durante a viagem. Manuel Francisco dos Anjos em outubro de 1839, em meios às batalhas em Caxias, foi gravemente ferido, morrendo nas imediações da cidade. Cosme Bento das Chagas, Negro Cosme, em fevereiro de 1841, foi preso com 200 escravos que os acompanhava em Mearim. A Cosme foi negado o direito de anistia, decreto imperial de 22 de agosto de 1840, o que levou a ser julgado e condenado como chefe da insurreição de escravos, sendo enforcado em 1842.

A seção *Pense Diferente* traz dois textos, um de autoria de Domingo José Gonçalves de Magalhães (1811-1882), o primeiro a elaborar uma interpretação da Balaiada e por ter sido secretário do governo e contemporâneo da Balaiada deu uma visão que pôde ser considerada como um exemplo de como a elite da época enxergou a Balaiada e os seus participantes, apresenta um olhar de condenação em relação as camadas populares e valoriza a figura de Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias. O segundo texto foi escrito por Carlota Carvalho, que teve contato direto com o meio e com os descendentes de participantes da luta, por isso ofereceu uma visão mais humana do conflito e dos seus combatentes, e de repúdio as ações dos governantes, quando os rebelados não tiveram direito a anistia. Nesta seção, tem como propósito apresentar as diferentes interpretações a respeito dessa revolta. Na seção *Ponto de Vista*, almeja-se que o estudante explique o porquê desses diferentes olhares e como influenciam na memória da Balaiada.

No último tópico desse capítulo, *Balaiada e o Presente*, questiona o porquê de a Balaiada ainda não receber reconhecimento merecido, pois as revoltas regionais em outros estados, como a Cabanagem no Pará, Praieira em Pernambuco, Farroupilha no Rio Grande do Sul tiveram uma reavaliação oficial. Não se tem uma tradição de comemorações, sejam populares ou oficiais,

tendo como marco o dia 13 de dezembro, considerado na historiografia como o início do movimento balaio. Não há homenagem aos seus líderes em forma de monumentos, nome de ruas e avenidas. Mais recentemente foi aprovado um Projeto de Lei que cria a data 13 de dezembro como o *Dia da Balaiada*, por iniciativa do deputado estadual Bira do Pindaré (PSB).

Com isso, no texto principal há uma imagem da Estátua de Duque de Caxias, em São Luís do Maranhão, no bairro do João Paulo, em frente ao 24º Infantaria Leve, problematizando que não há na cidade de São Luís nenhum monumento para homenagear os líderes populares da Balaiada. Faz referência a Caxias, cidade localizada no estado do Maranhão, em 2004 inaugurou-se o museu Memorial da Balaiada, o qual tem por objetivo a preservação da memória escrita e oral da Balaiada. Neste museu, há monumentos de várias personagens da Balaiada, como Manuel Francisco dos Anjos, o “Balaio”; Cosme Bento das Chagas, o “Negro Cosme”, e até mesmo do Duque de Caxias. E duas imagens dos monumentos de Raimundo Gomes e Negro Cosme para que o aluno compare com a estátua do “Duque de Caxias”.

A seção *Ponto de Vista* traz duas questões, a primeira pede a opinião do aluno a respeito do porquê de a Balaiada ser renegada pelas elites. E quais as implicações ou importância de se reabilitar a Balaiada como símbolo de resistência do povo maranhense, que tem por objetivo estimular o estudante a refletir sobre as questões do tempo presente, a partir da leitura do passado tendo a Balaiada como símbolo de resistência. Na segunda, interroga o significado de analisar a figura de Duque de Caxias pela ótica de “Pacificador” ou repressor da Guerra da Balaiada, na finalidade do estudante rever a figura do duque como pacificador dessa revolta.

Pode-se considerar a Estátua de Duque de Caxias como um lugar de memória, conceito esse de Pierre Nora, que nos auxilia a entender, por exemplo, quando a memória do indivíduo é acionada e passa a descrever criticamente os episódios históricos da sua região ou localidade por meio de uma data, monumento, etc. Assim, para Nora (1993, p. 21), até um lugar de aparência puramente material, “como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual”. Até um minuto de silêncio, “que parece o extremo de uma significação simbólica, é, ao mesmo tempo, um corte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, a um lembrete concentrado de lembrar”.

Para que o conceito de “Lugares de Memória” seja aplicado corretamente, Nora (1993, p.21-22) diz que são lugares, “com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional”, esses três aspectos coexistem sempre. É material, dado seu conteúdo demográfico; funcional por hipótese, porque garante simultaneamente a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas “simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vivida por pequeno número uma maioria que deles não participou”. Assim, com base a assertiva de Nora, o monumento em homenagem a Luís Alves de Lima e Silva pode ser considerado um “lugar de memória”.

O terceiro capítulo se finaliza com a seção *Saiba Mais* relatando que a Assembleia Legislativa do Maranhão aprovou por unanimidade o Projeto de Lei que cria a data 13 de dezembro como o Dia da Balaiada. Na *Conclusão*, enfatiza-se que os balaios, foram alvos de injustiças sociais ocasionadas por seus opressores. Emergiram os bem-te-vis como camponeses que foram à briga para defender seus filhos, sua família, seus direitos e seus ideais democráticos. A Balaiada também pode ser tomada como símbolo de resistência no campesinato, na resistência negra, pois parte das forças rebeldes era formada por milhares de escravos quilombolas, a maioria deles chefiados pelo famoso Cosme. A apropriação da História do movimento da Balaiada torna-se instrumento de construção de uma identidade com as lutas populares do presente e de busca de transformação política e social, apontando uma tradição de resistência das camadas oprimidas.

Sobre a construção de identidade, Pollak (1992, p. 204-205) diz que esse processo consiste em um fenômeno “que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”. É importante mencionar que “memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo”. Esse autor acrescenta que, “se é possível o confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”. Com base nesse autor, lançamos mão de que a Balaiada é um terreno fértil na construção de identidades, memórias e silenciamentos, por isso é importante a sua apropriação por parte das camadas populares nas lutas do presente.

Finaliza-se essa conclusão com a música, *Balaios da Balaiada*, de Antônio Vieira, na finalidade de levar o estudante a essa apropriação da Balaiada, “*Se você ama ser livre, De*

*opressão odiada, Você também é um balaio, Que nem os da Balaiada*”. As Referências bibliográficas sobre o Brasil e Maranhão, no contexto do processo da Independência e da Balaiada, utilizadas neste material didático, serviram de fundamentações para os textos principais, seções, introdução e conclusão.

#### **4.2 Aplicação do paradidático em duas escolas por meio das oficinas: *A Guerra da Balaiada***

A oficina teve por objetivo aplicar o paradidático *A Guerra da Balaiada*, que ainda se encontrava em construção, na finalidade de perceber as reações dos professores e alunos, quanto à linguagem, conteúdos, etc. Os professores que me auxiliaram na aplicação do paradidático foram alunos do PPGHEN nas turmas de 2014 e 2015. É importante dizer que além das observações dos alunos por escrito, os professores foram entrevistados e deram suas considerações e sugestões.

A metodologia de aplicação desse material se deu do seguinte modo: Primeiro momento: dialogou-se com o (a) professor (a) sobre o paradidático “*A Guerra da Balaiada*”. Segundo momento: na sala de aula, houve apresentação e contextualização do movimento da Balaiada. Terceiro momento: os alunos fizeram a leitura do paradidático “*A Guerra da Balaiada*” em grupo, em seguida responderam os exercícios e atividades propostos nele. E por fim, no quarto momento: avaliou-se a oficina por meio dos comentários dos professores e alunos a respeito desse paradidático. Desse modo, esta oficina foi dividida em duas partes, totalizando 20 horas, que foram organizadas em duas escolas (10h cada).

A primeira oficina realizou-se com o prof. Me. Ricardo de Jesus Pacheco Silva que leciona no fundamental II, na UEB Bandeira Tribuzzi, localizada no município de Paço do Lumiar - MA, no bairro do Maiobão, Região Metropolitana de São Luís, no dia 6 de dezembro de 2017, nas suas turmas do 8º ano do turno matutino. Nesta oficina, eu não entrei na sala de aula, pois queria a opinião do professor e dos alunos sem que eu tivesse um contato prévio com eles. Pedi que ele dividisse a turma em equipes para que os alunos avaliassem o paradidático.

**Imagem 16** - Professor de História da UEB Bandeira Tribuzzi.



Fonte: Própria (2017).

**Imagem 17** - Os alunos expondo o Paradidático



Fonte: Própria (2017).

A segunda oficina foi feita com a profa. Me. Francinéia Pimenta e Silva que leciona no ensino médio, no Centro de Ensino de Tempo Integral Almirante Tamandaré, localizada no município de São Luís – MA, no bairro da Cohab, no dia 14 de dezembro de 2017, nas suas turmas do 1º e 2º ano do turno matutino. Nesta oficina, eu estive na sala de aula junto da professora e alunos. Solicitei que a professora Francinéia dividisse a turma em equipes, mas o modo da aplicação foi diferente, pois na primeira oficina os alunos leram o material e responderam as questões, nesta oficina, eles avaliaram a estrutura do paradidático, como a capa, introdução, as seções: *Por dentro da História*, *História e documento*, *Ponto de vista* e *Saiba Mais*, os quais me entregaram suas observações e sugestões.

**Imagem 18** - Professora do Centro de Ensino de Tempo Integral Almirante Tamandaré.



Fonte: Própria (2017).



**Imagem 19** - Os alunos expondo o Paradidático

Fonte: Própria (2017).

Segundo o professor Ricardo (2017), o material está bom, mas precisa melhorar a linguagem, pois há muitas palavras conhecidas na academia e não no ambiente escolar, e em relação à questão gráfica, fez comentários sobre a apresentação dos mapas e sugeriu que fosse colocado no paradidático como atividade para os alunos apontarem no mapa a localização onde ocorreram os episódios da Balaiada. Achou muito interessante como a guerra é narrada, porque traz muitas opções de discussões, além de contextualizar a Guerra da Balaiada, explica o seu surgimento, como era cenário político, econômico e social nesse contexto.

O professor Ricardo (2017) assinalou que esse material didático discute sobre a população escrava no Maranhão, e mostra como a Balaiada se estendeu em outras províncias e regiões e que outras revoltas e guerras aconteceram nesse período, ou anterior a ele, como a Sabinada. Para esse professor, isso é interessante, para o aluno se situar e entender que não existiu só a Balaiada, e que esses acontecimentos envolveram homens, mulheres, pobres, camponeses, vaqueiros e a elite. Quanto aos alunos, conforme Ricardo, eles gostaram bastante, apenas ficaram confusos com os mapas, e acharam algumas palavras difíceis.

De acordo com a professora Francinéia (2017), o paradidático está viável para a sala de aula, também mencionou que há linguagem acadêmica, e sugeriu que fosse colocado mais glossário para ampliar o vocabulário dos alunos. Alguns elementos do paradidático foram destacados pela professora, que segundo a mesma: na *Introdução* deveria ter se dado mais ênfase ao contexto abordado pela pesquisa, deixando claro do que se trata o paradidático, como o tempo e espaço onde ocorre a Balaiada, para dar sustentação ao título.

A professora Francinéia (2017) diz que na seção *Ponto de Vista*, as questões foram bem elaboradas, facilmente encontradas no texto, quanto ao número de questões estão viáveis para cada exposição. Sobre a seção *Por dentro da História*, apontou que a opção por essa seção enriquece o texto principal, validando informações importantes e complementando a discussão principal. Os textos selecionados são pertinentes para estabelecer o diálogo com a pesquisa. A seção *Saiba Mais* desperta a curiosidade para outras fontes. E incentiva o aluno a conhecer mais sobre o assunto em vários acervos. Inclusive na internet que é um meio em que os jovens se sentem bem confortáveis. Em relação a seção *História e Documentos*, achou válida, pois os documentos trazem um diálogo com os historiadores de outros momentos históricos que também analisaram o contexto em destaque, e o *Glossário* é fundamental, pois alguns termos são desconhecidos dos alunos.

Os alunos da professora Francinéia, de modo geral, avaliaram esse material como satisfatório, apontando que traz histórias de pessoas comuns e não apenas dos imperadores e militares. Acharam o *Por dentro da História* interessante, porque muitos livros didáticos não trazem as falas dos historiadores. A respeito das sugestões de filmes, sites, músicas, documentos e livros, apontaram como importante, pois visam a história do Maranhão e contribuem de forma mais dinâmica na compreensão desse assunto. Sobre o *Ponto de Vista*, entenderam como atividades para assimilar melhor o conteúdo estudado, e as respostas estão fáceis de serem encontradas no texto.

De modo geral, a Oficina alcançou o objetivo proposto, que foi de levar a participação popular para a sala de aula, e perceber as reações dos professores e alunos à respeito do paradidático, *A Guerra da Balaiada*, produzido como produto da dissertação pelo PPGHEN. Vale dizer que essas contribuições foram significativas, pois quando o material foi aplicado se encontrava em fase de elaboração, assim, aceitamos algumas considerações e sugestões na versão final.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação trata sobre o ensino de história do Maranhão tem como objetivo a análise de sua produção didática, com ênfase no processo de construção da ordem imperial e, como conseguinte, a produção de um material paradidático sobre a Balaiada (1838-1841) destinado aos estudos de História Regional do Maranhão. A produção do material paradidático “A Guerra da Balaiada” trata do processo de construção da ordem política imperial no Maranhão, razão pela qual sua construção se deu considerando os seguintes temas: a Independência do Brasil e sua peculiaridade no Maranhão; o movimento da Setembrada que envolve os acontecimentos ocorridos após a abdicação do Imperador D. Pedro I em 1831; e finalmente a Guerra da Balaiada, apontando suas causas, as características do conflito, sua composição social e o protagonismo dos líderes populares.

Nesse processo, fizemos uma oficina em duas escolas da rede pública que alcançou seu objetivo proposto, que foi de levar a participação popular para a sala de aula, e perceber as reações dos professores e alunos a respeito do paradidático, *A Guerra da Balaiada*, produzido como produto dessa dissertação pelo PPGHEN. Nessa oficina, tivemos contribuições significativas dos professores e alunos.

Os capítulos desta dissertação representaram o percurso desenvolvido para a elaboração desse paradidático, uma vez que a fundamentação necessária para a sua produção implicou na escolha de determinadas referências teóricas e historiográficas usadas, bem como uma documentação composta por materiais didáticos.

Em vista dos argumentos apresentados ao longo deste trabalho, observamos como ensino de História é importante para a formação crítica dos alunos para que os mesmos sejam sujeitos ativos da sua própria história e atuem de forma consciente em sua realidade histórica. O ensino de história ainda enfrenta dificuldades como a desvalorização do “saber escolar” em oposição ao acadêmico, e quanto ao Ensino de História do Maranhão os problemas enfrentados se somam à avaliação do ENEM que exclui dos seus conteúdos a história local. A falta dos conteúdos específicos sobre a História do Maranhão gera uma grande lacuna no ensino de história local, contribuindo para um descaso da sociedade com sua própria identidade, um descaso com a reflexão crítica sobre a produção do saber escolar.

Apresentamos a história e discussão da historiografia maranhense sobre o a Balaiada com fim de mostrar as diversas interpretações desses movimentos nas versões de uma historiografia tradicional que negava a participação popular e uma historiografia revisionista que tem um olhar mais humanizado dos agentes populares. Se essas discussões chegarem à sala de aula podem levar os alunos, especialmente o das camadas populares, a refletirem suas condições atuais e podendo até interferir no seu presente.

Notamos que a historiografia tradicional ou oficiosa não deu atenção para as camadas populares nos processos históricos o que se refletiu na sala de aula, enquanto o conteúdo da Balaiada quando é trabalhado reproduz a versão da historiografia que nega a participação popular. E que a abordagem da participação popular na sala de aula e nos livros didáticos, sobretudo da história política imperial maranhense no ensino de educação básica, possibilita a desconstrução de alguns mitos presentes na historiografia maranhense e em processos semelhantes a esses, especialmente aqueles relacionados à participação dos setores populares como simples massa de manobra, agindo sem propósitos e sem consciência política.

Dessa forma, tal representação no passado tem importância para a atuação do povo no presente, porque o estudante das classes populares, que, na escola e fora dela, recebe essa representação possivelmente tenderá a se olhar e a agir conforme os estereótipos difundidos pelos grupos dominadores. Embora, não é somente a representação do passado que causa o comportamento ou a visão das camadas populares acerca de si na atualidade.

Em suma, o estudante que entender a participação popular no passado, com todas as suas características e contradições, será capaz de atuar criticamente, “sem cair na tentação de criação de heróis populares, cheios de virtudes, de bravura, o aluno será levado a pensar a própria realidade de maneira contraditória, com interesses antagônicos, uns dominantes, outros dominados, mas nem por isso passivos, ” e sujeitos a vontade dos dominantes. Caso esse aluno perceber “o passado não como mero produto da ação dos grupos dominantes, mas como resultado dos conflitos de interesses entre dominantes e dominados, terá captado melhor o potencial e as limitações” das camadas inferiores na sua luta “contra as camadas dominantes e dado um passo à frente no sentido da superação da sociedade de classes” (DAVIES, 2014, p. 137-138).

Tratamos acerca dos livros didáticos de História do Maranhão produzidos desde a Primeira República até a República Nova. Vimos que os livros didáticos elaborados a partir da República Nova (1985) com o surgimento dos PCNs e PNLD, dados pelo MEC, foram importantes, porque

o ensino de História ganha outras abordagens, ainda que em certos materiais didáticos continuem com resquícios de uma História Tradicional. As análises desses livros foram feitas seguindo as suas cronologias.

Desse modo, inferimos que esses materiais didáticos referentes à História do Maranhão que foram e são utilizados nas aulas, precisam de reformulações em seus conteúdos e abordagens para contribuir no desenvolvimento crítico dos alunos. Vimos obras como a de Godóis que a escreveu em um contexto da República como nova forma de governo. Passadas quase 6 décadas, Meireles lança seu trabalho que não difere muito de Barbosa de Godóis, as autoras, Lídia Maria de Moraes, Maria Luísa Campos Aroeira e Maria José Caldeira, em 1981, quanto as abordagens, a utilização de uma historiografia mais tradicional e os problemas apresentados nesse trabalho podem não ter contribuído para uma aprendizagem significativa, já Botelho em 2007, trouxe em seu trabalho uma historiografia revisionista e temáticas até então não contempladas nas obras didáticas relacionadas a História do Maranhão. No entanto, no aspecto da linguagem, assim como os outros autores analisados nesse trabalho, ainda é inadequada para a sala de aula, considerando os critérios atualmente exigidos para essa produção didática.

Observamos ao longo deste trabalho que a prática com o livro didático é muito importante para o processo de ensino aprendizagem do aluno, é por meio do livro que chega a maior parte do conhecimento que o discente adquire sobre a História. Assim, a escolha do livro escolar deve ser realizada com bastante cautela para que o estudante, principal beneficiado com o material, possa usufruir dos conteúdos nele contidos para exercer de forma consciente sua cidadania e interpretando os processos históricos, nas tomadas de decisões quer seja em benefício próprio ou coletivo.

Deu-se destaque ao caráter complexo do livro didático, que para além de sua função pedagógica, é uma mercadoria, com vários interesses perpassando sua construção. Existem várias transações na escolha desse material didático, e o PNLD auxilia o docente no ato da escolha, enquanto os PNCs orientam os objetivos a serem alcançados com os conteúdos nele posto.

Portanto, os historiadores não podem ficar indiferentes da aplicação dos conhecimentos históricos nos materiais didáticos, daí a importância de se estudar a história dos manuais didáticos, pois, no decorrer da história do Brasil modificou-se de acordo com as transformações que afetaram o cenário político, econômico e social, até assumir um espaço central no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

### 1) Fontes (ou Documentação)

#### a) Documentos da Legislação

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9.394, de 20/12/1996). Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 17 maio.2017.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.5, p. 19-45.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2008: História**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2010: História**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História**, Brasília, 2014.

DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. O desenvolvimento das competências que nos permite conhecer. In: BRASIL, Exame Nacional do Ensino Médio. **Textos teóricos metodológicos**. Brasília: MEC/INEP, 2009.

PORTARIA MEC N° 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM

#### b) Jornal

O FAROL MARANHENSE, n° 343, 18 de outubro de 1831.

### c) Materiais Didáticos

BOTELHO, Jean. **Conhecendo debatendo a história do Maranhão**. São Luís: Fort Gráfica, 2007.

CASTELO BRANCO, José Raimundo Lindoso. **Estudo Regional do Maranhão**. São Paulo: FTD, 1988.

CASTRO, Lúcia. **Que Ilha Bela! São Luís, o tempo reconstrói a tua história (1612 – 2012)**. São Luís: 360° Gráfica e Editora, 2013.

GODÓIS, Antônio Batista Barbosa de. **História do Maranhão: Para uso dos alunos da escola normal**. 2 Ed. São Luís: EDUEMA, 2008.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

MARANHÃO, Governo do Estado. **Terra e Gente: livro de leitura: 4ª série**. São Luís: Tricasil, 1986.

MARTINS, Rosa Mochel. **Conheça o Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1971.

MEIRELES, Mário. **Pequena história do Maranhão**. 3. ed. São Luís: SIOGE, 1970.

\_\_\_\_\_. **História do Maranhão**. 5. Ed. São Luís: Edições AML, 2015.

MORAES, Lúcia Maria de; AROEIRA, Maria Luísa C.; e CALDEIRA, Maria José. **Gente, terra verde, céu azul: Estudos Sociais – História – Geografia – Moral e Civismo – de acordo com os Guias Curriculares do Estado**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MURAD, Maria Ceres Rodrigues. **Pedra da Memória: estudos sociais do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1979.

NASCIMENTO, Maria Nadir. **Terra das Palmeiras: Estudos Sociais: Maranhão, 4ª série**. São Paulo: FTD, [1984].

\_\_\_\_\_. **Terra das Palmeiras: Geografia e História do Maranhão**. São Paulo: FTD, 1996.

\_\_\_\_\_. **História do Maranhão**. São Paulo: FTD, 2001.

SAMPAIO, Francisco. **História do Maranhão, 4º ou 5º**. 1 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

\_\_\_\_\_. VIANA, Maria. **História do Maranhão, 4º ou 5º**. 1 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2013.

SIEBERT, Célia; SIEBERT, Renata Mercedes da Cunha. **Maranhão História**, volume único. 1 ed. São Paulo: FTD, 2013.

#### d) Ofícios

ARAÚJO, Maria Raimunda. (Org.). **Documentos para a história da Balaiada**. São Luís: Edições FUNCMA/APEM, 2001.

#### e) Folhetos

VELLOSO, Domingos Cadaville. **Bruciana, época horrível no Maranhão**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1825. Biblioteca Nacional – Seção de Obras Raras.

#### f) Entrevistas

SILVA, Ricardo de Jesus Pacheco. Entrevista [06 de dez de 2017]. Paço do Lumiar, 2017. Entrevista concedida a Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus.

SILVA, Francinéia Pimenta e. Entrevista [14 de dez de 2017]. São Luís, 2017. Entrevista concedida a Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus.

## 2) Bibliografia

ABRANCHES, Dunshee de. **A Setembrada: a revolução liberal de 1831 em Maranhão**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas da S.A. Jornal do Brasil. 1970.

\_\_\_\_\_. **O Cativoiro**. 3 Ed. São Luís: Edições AML, 2012.

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A Balaiada e os Balaios: uma análise historiográfica**. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1996.

ABUD, Kátia ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 163-171, 2006.

\_\_\_\_\_. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 28-41.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. **A Guerra dos Bem-te-vis**. São Luís: SIOGE, 1988.

\_\_\_\_\_. Cabanos contra Bem-te-vis: a construção da ordem pós-colonial no Maranhão 1820-1841. In: PRIORE, Mary Del; GOMES, Flavio (Org). **Os senhores dos rios: Amazônia, margens e histórias**. Rio de Janeiro: Elsevier. 2003.



\_\_\_\_\_. Histórias do Balaio. **Revista História Oral**. Associação Brasileira de História Oral, São Paulo, v. 1, n. 1, 1998.

\_\_\_\_\_. Miguel Bruce e os “horrores da anarquia” no Maranhão, 1822-1827. In: JANCSÓ, István (Org.). **Independência: história e historiografia**. São Paulo: Hucitec, 2005.

\_\_\_\_\_. A memória do tempo de cativo no Maranhão. **Revista Tempo**. vol.14, nº 28, jan-jun de 2010.

\_\_\_\_\_. “Sustentar a Constituição e a Santa Religião Católica, amar a Pátria e o Imperador. Liberalismo popular e o ideário da Balaiada no Maranhão”. In: DANTAS, Mônica Duarte (Org.). **Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2011.

\_\_\_\_\_. **De Caboclos a Bem-Te- Vis Formação do Campesinato Numa Sociedade Escravista: Maranhão 1800-1850**. São Paulo: Annablume, 2015.

BARROS, José D’Assunção. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. 4 Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. História, Região e Espacialidade. In: **Revista Brasileira de História Regional**. Ponta Grossa: UEPG, 2005. Vol. 10, nº1. 2005.

\_\_\_\_\_. **História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço**. MOUSEION, v. 3, n. 5, p. 35-67, 2009.

\_\_\_\_\_. **Memória e História – uma discussão conceitual**. Tempos Históricos (EDUNIOESTE), v. 14, p. 317-343, 2011.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p.11-27.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez Editora, p. 183-220, 2008.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p.11-27.

BASILE, Marcelo. **O laboratório da nação: a era regencial (1831-1840)** In: GRINBERG, Keila; Ricardo; SALLES (orgs.). **O Brasil Imperial Volume II – 1831-1870**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, (p.53-119).

BESSONE, Tânia. **Lusofobia**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 500-501.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: 1929-1989**. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 2010.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. O ensino de História do Maranhão no 1º Grau (3a. e 4a. Séries). **Cad. Pesq.** São Luís, UFMA, jul./dez. 1987.

\_\_\_\_\_. O Papel do Negro na historiografia. **Cad. Pesq.** São Luís, UFMA, jan./jun. 1988.

CARVALHO, Carlota. **O Sertão: subsídios para a história e a geografia do Brasil**. 3. Ed. Teresina: EDUFPI, 2011.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Movimentos sociais: Pernambuco (1831-1848)** In: GRINBERG, Keila; Ricardo; SALLES (orgs.). **O Brasil Imperial Volume II – 1831-1870**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009, (p.121-183).

CERRI, Luís Fernando. Saberes históricos diante da avaliação: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Revista Brasileira**, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAUI, Marilena. **O que é Ideologia**. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

COSTA, Odaléia Alves da. **A Produção de uma Disciplina Escolar e os Escritos em Torno Dela: os Estudos Sociais do Maranhão**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestranda em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2008.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogenesis de una disciplina escolar: la História**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

DAVIES, Nicholas. O papel das camadas populares nos livros didáticos de História do Brasil. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História Online**, São Paulo, p.561-569, 1988. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5815/4716>>. Acesso em: 29 set. 2016.

\_\_\_\_\_. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 14 ed. - São Paulo: Contexto, 2014. (Coleção Repensando o Ensino)

DIAS, Claudete Maria Miranda. **Balaiada: a guerrilha sertaneja**. 1995. p. 73-88. (Estudos Sociedades e Agricultura). Disponível em: <http://r1.ufrj.br> . Acessado em: 29 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Entre Movimentos sociais do século XIX: história e historiografia. In: **Anais do Encontro Nacional de História**. ANPUH, 2003, João Pessoa: 2006. p. 1-9. Disponível em: <>. Acesso em: 10. 01. 2017.

DREHMER, Regina das Graças Figueiredo Godinho. **O Ensino de história na educação básica: reflexões e conceitos sobre metodologias**. 2008. 108 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina. 2008.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **A interiorização da metrópole e outros estudos**. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2005.

ENGEL, Magali Gouveia. **Balaiada**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 71-73.

\_\_\_\_\_. **Regências**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 622-625.

\_\_\_\_\_. Memórias e histórias dos balaios: Interpretações entre os saberes acadêmicos e a história ensinada. IN: ROCHA, Helenice, Magalhães, Marcelo e Gontijo, Rebeca. **A escrita da história escolar. Memória e historiografia**. RJ: FGV editora, 2009. p.329-344.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro**. 5. Ed. São Paulo: Editora Biblioteca azul, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O uso do livro paradidático em sala de aula**. 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38027>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

FERRAZ, Socorro. **Liberais & liberais: guerras civis em Pernambuco no século XIX**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 1996.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2014.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **História e ensino de história**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FRANCO, Aléxia Pádua. Uma Conta de Chegada: A transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; RIBEIRO, Jaime; CIAMBARELLA, Alessandra (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014, p. 143-163.

GALVES, Marcelo Cheche. Entre os lustros e a lei: portugueses residentes na cidade de São Luís na época da independência do Brasil. In: **Anais do Encontro Regional de História**. ANPUH, 7., 2006, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: APERJ, 2006. p. 1-8. Disponível em: <>. Acesso em: 03. 06. 2014

\_\_\_\_\_. Independência é traição: quase um ano após o Grito do Ipiranga, o Maranhão se mantinha fiel a Portugal e resistia, armado, à “autonomia” que vinha do Sul. **Revista de História**,

Rio de Janeiro, dez. 2008. Disponível em: [www.revistadehistoria.com.br](http://www.revistadehistoria.com.br) Acesso em: 26 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. “Cidadãos constitucionais”: os primeiros ecos da Constituição de 1824 no Maranhão. In: Simpósio Nacional de História, ANPUH, 15. **Anais**, Fortaleza, 2009: ANPUH, 2009. Disponível em: <>. Acesso em: 30. 07. 2015.

\_\_\_\_\_. Os "republicanos" do Maranhão: Independência, Confederação do Equador e a construção do Estado imperial. In: GALVES, Marcelo Cheche; COSTA, Yuri Michael Pereira. (Org.). **O Maranhão oitocentista**. 1 ed. Imperatriz / São Luís: Ética / Editora UEMA, 2009, v. 1, p. 13-39.

\_\_\_\_\_. “**Ao público sincero e imparcial**”: imprensa e independência do Maranhão (1821-1826). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

\_\_\_\_\_. Os percussores da memória: construções biográficas sobre Odorico Mendes e Garcia de Abranches. In: GALVES, Marcelo; COSTA, Yuri (Org.) **Maranhão: ensaios de biografia & história**. São Luís: Café & Lápis/ Editora UEMA, 2011, p. 398-418.

GARCIA, Fernando Cacciatore de. **Como escrever a história do Brasil** miséria e grandeza. Porto Alegre: Editora Sulina. 2014.

GIANFRANCESCO PASQUINO. **Modernização**. In: BOBBIO, Norberto e outros. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000, p. 768-776.

GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a História. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma (Orgs) **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC – ANPUH – RS, 2000, p. 23-38.

GOMES, Márcio Henrique Baima. **A história do Maranhão no currículo do ensino médio (1996 – 2016)**. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História Local: O reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, Arlete M., MAGALHAES, Marcelo de S.(orgs). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. 3 Ed. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007, p. 175-186.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. **História, região e globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GRINBERG, Keila. **Cidadania**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 139-140.

\_\_\_\_\_. **Código Criminal**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 145-147.

\_\_\_\_\_. **Constituição.** In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889).** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 170-171.

\_\_\_\_\_. **Eleições.** In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889).** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 222-225.

GUERRA, François Chavier. **Modernidad e Independencias.** Madrid: Mapfre, 1992.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. “Liberalismo moderado: postulados ideológicos e práticas políticas no período regencial (1831-1837)”. In: GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal; PRADO, Maria Emília (orgs.). **O liberalismo no Brasil Imperial: origens, conceitos e prática.** Rio de Janeiro: Revan, 2001, p.101-125.

\_\_\_\_\_. **Partidos.** In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889).** Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. A Escrita da História e Ensino da História: Tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.) **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35- 50.

HALBWACHS, Maurice, **Memória Coletiva.** São Paulo: Vértice, 1994.

HESPANHA, Antônio Manuel. **Às vésperas do Leviathan.** Coimbra: Almedina, 1994 (1º ed: 1986).

HOBSBAWM, Eric. **Bandidos.** 4 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

IASHAMITA, L. M. C. **Modernização e Rebeldia: a dinâmica da política regencial e a Revolta da Balaiada no Maranhão (1831-1841).** 2010. 317 f. Tese (Doutoramento em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

JOUTARD, Ph. **Memória coletiva.** In: BURGUIÈRE, André. (Org.). **Dicionários das Ciências Históricas.** Rio de Janeiro: Editora Imago, 1993, p. 526-528.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a Sala de Aula. In: **História na sala de aula.** São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

LAGUNA, Alzira Guiomar Jerez. A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, n. 2, 2001. Disponível em: [http://fics.edu.br/index.php/augusto\\_guzzo/article/view/81/95](http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/81/95) Acesso em: 29 jul. 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5. ed. Campinas - São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.

\_\_\_\_\_. **A História deve ser dividida em pedaços?.** São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 36.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão a Monarquia.** 2 Ed. São Luís: Editora Instituto GEA, 2008.

LIMA, Maria. Consciência Histórica e Educação: Diferentes Noções, Muitos Caminhos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; RIBEIRO, Jaime; CIAMBARELLA, Alessandra (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014, p. 53-76.

LIMA NETO, Bento Moreira. **Balaiada – rastro de amor e ódio**. São Luís: Halley S. A. Gráfica e Editora, 2017.

LYRA, Maria de Lourdes Viana. **O Império em construção: Primeiro Reinado e Regências**. 2 Ed. São Paulo: Editora Atual, 2012.

MADUREIRA, Vicente Antônio Rodrigues. **José Cândido de Moraes e Silva: início e fim de uma saga antilusitana**. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2008.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Memória Histórica e Documentada da Revolução da Província do Maranhão desde 1839 até 1840. **Revista Trimensal de História e Geografia**, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no número do 3º trimestre de 1858.

MALERBA, Jurandir. Para a história da historiografia da independência. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, a.165, n.422, jan - mar 2004, p. 59-85.

\_\_\_\_\_. Esboço crítico da recente historiografia sobre a Independência do Brasil (1980-2002). In. MALERBA, Jurandir (org). **A brasileira Independência: Novas Dimensões**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

MARTINS, Dayse Marinho. **Currículo e Historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013)**. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Apresentação: historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 109-128.

\_\_\_\_\_. História: Consciência, Pensamento, Cultura, Ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, out. /dez., Editora UFPR, p. 43-58, 2011.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional, In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo, Contexto, 2009.

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. **A Setembrada: lutas políticas e participação popular no Maranhão oitocentista (1831- 1832)**. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2015.

\_\_\_\_\_. ABRANTES, Elizabeth Sousa. A SETEMBRADA (1831): disputas políticas e participação popular. In: **IV Simpósio de História do Maranhão Oitocentista: Escravidão e Diáspora Africana no século XIX**. São Luís, 2015. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Materiais Didáticos para o Ensino de História do Maranhão: Breves Reflexões. In: VIII Fórum Internacional de Pedagogia, 2016, Maranhão. **Anais do FIPED**, 2016. v. 01.

\_\_\_\_\_. História do Maranhão na sala de aula: a construção da ordem política imperial na província do Maranhão (1823-1841). In: **II Seminário Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas**. São Luís, 2017. v. 2. p. 324-342.

\_\_\_\_\_. História do Maranhão na sala de aula: a construção da ordem política imperial na província do Maranhão (1823-1841). In: **Anais do III Simpósio Internacional em História Contemporânea - Conflitos e Revoluções no Século XX: Circulação de Ideias entre a América e a Europa**. São Luís, 2017. p. 65-81.

\_\_\_\_\_. Ensino de História: Materiais Didáticos sobre a História do Maranhão em variados contextos históricos. In: **XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os Preconceitos: História e Democracia**, promovido pela Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), Brasília, 2017, p. 1-12.

\_\_\_\_\_. Ensino de História: uma análise da Independência do Brasil (1822) e novas abordagens no livro didático. In: **IV Simpósio de História Contemporânea/I Colóquio de História das Américas do Norte e do Nordeste: O Brasil e as Américas: perspectivas de pesquisa e ensino**. São Luís, 2017. p. 281-296.

\_\_\_\_\_. O Ensino de História: materiais didáticos sobre a história do Maranhão. In: **X ENCONTRO REGIONAL ANPUH/MA 2017 AUTORITARISMOS E DEMOCRACIAS**. São Luís, 2017. p. 433-443.

\_\_\_\_\_. A Balaiada na sala de aula: ensino de história do Maranhão e produção de material paradidático. In: **III SEMINÁRIO PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS**. São Luís, 2017. p. 136-153.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. (1994) **O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial**. 4 ed. Rio de Janeiro: Access, 1999.

MEIRELES, Mário (1960). **História da independência do Maranhão**. São Luís: Artenova, 1972.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes paradidáticos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 29 de jul. 2017.

MICELI, Paulo Celso. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14.ed.. São Paulo: Contexto, 2014, p. 37-52.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

MONTEIRO, Hamilton M. **Brasil Império**. 3 Ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

MOREL, Marco. **O Período das Regências (1831-1840)**. Ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar Editor, 2003.

\_\_\_\_\_. **As transformações dos espaços públicos**: imprensa, atores políticos e sociabilidades imperiais (1820-1840). São Paulo: HUCITEC, 2005.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). São Paulo: PUC, 1997.

NEVES, Guilherme Pereira das; VAINFAS, Ronaldo. **Antigo Regime**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 43-46.

NEVES, Lúcia Bastos Pereira das. Memória, História e sujeito: substratos da identidade. In. **Revista História Oral**. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, v. 3, p. 109-116, 2000.

\_\_\_\_\_. Liberalismo Político no Brasil: ideias, representações e práticas (1820-1823). In: GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal; PRADO, Maria Emília (orgs.). **O liberalismo no Brasil Imperial: origens, conceitos e prática**. Rio de Janeiro: Revan, 2001, p. 73-100.

\_\_\_\_\_. **Assembleia Constituinte**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 58-61.

\_\_\_\_\_. **Confederação do Equador**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, 161-162.

\_\_\_\_\_. **D. Pedro I**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, 194-197.

\_\_\_\_\_. **Emancipação Política**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 225-229.

\_\_\_\_\_. **Frei Caneca**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 300-301.

\_\_\_\_\_. **Independência**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 371-372.

\_\_\_\_\_. **Nação**. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 544-547.

\_\_\_\_\_. **Revolução do Porto** In: VAINFAS, Ronaldo (Org). **Dicionário do Brasil Joanino (1808-1821)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 391-393.

COELHO NETTO, Eloy. **Caxias e o Maranhão Sesquicentenário**. São Luís: Gráfica Editora Santo Antônio, 1990.



OTÁVIO, Rodrigo. **A Balaiada 1839**: Depoimento de um dos heróis do cerco de Caxias sobre a Revolução dos ‘Balaios’. São Paulo: Siciliano, 2001.

PACHECO, Ricardo Aguiar. PINTO, Monike Gabrielle de Moura. O Enem como referência para o ensino de História. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 8 v.8 n.15, p. 76-85, jul-dez 2014.

PAIM, Elison Antônio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio**: experiências e desafios. *História & Ensino*: Londrina, v.13. p. 107-126, set. 2007.

PEREIRA, José Magno Martins. **Antilusitanismo e Lutas Políticas no Maranhão**: 1820-1832. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2000.

PEREIRA, Joyce Karla. **“A Independência do Brasil e o ensino de história**: conhecimento histórico e formação para a cidadania entre uma nova historiografia, livros didáticos e professores. Dissertação (mestrado em História) - Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2014.

PEREIRA, Vantuil. Petições: liberdades civis e políticas na consolidação dos direitos do cidadão no Império do Brasil (1822-1831). In: RIBEIRO, Gladys Sabina (org.). **Brasileiros e cidadãos**: modernidade e política 1822 - 1930. São Paulo: Alameda. 2008, p. 97-127.

PINTO, Maria Núbia Bonfim. **Do Velho ao Novo**: Política e Educação no Maranhão. 1982. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1982.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

\_\_\_\_\_. Memória e identidade social. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol.5, nº 10, 1992.

REIS, Arthur César Ferreira. O Grão-Pará e Maranhão. In. HOLANDA, Sérgio Buarque de. Tomo II, v.2. **O Brasil Monárquico**: dispersão e unidade, 2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

RIBEIRO, Gladys Sabina. Os portugueses na formação da nação brasileira - o debate historiográfico desde 1836. **Ler História**, nº 38, 2000, p. 111-161.

\_\_\_\_\_. **A liberdade em construção**. Identidade Nacional e conflitos antilusitanismos no Primeiro Reinado. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/FAPERJ, 2002.

\_\_\_\_\_. O desejo de liberdade e a participação de homens livres pobres e “de cor” na independência do Brasil. In: **Caderno Cedes**. Campinas: UNICAMP, v. 22, nº 58, 2002.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é positivismo**. Ed.10. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A Escrita da História Escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.13-32.

RODRIGUES, José Honório. **Independência**: revolução e contra-revolução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, 5v.

RUDÉ, George. **A multidão na História**: estudo dos movimentos populares na França e Inglaterra, 1730-1848. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41-50.

\_\_\_\_\_. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 23-40.

\_\_\_\_\_. **História Viva – teoria da história III**: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Ed. da UNB, 2010.

\_\_\_\_\_. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 79-92.

\_\_\_\_\_. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 93-109.

\_\_\_\_\_. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 129-150.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 51-78.

\_\_\_\_\_. O Livro Didático Ideal. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 93-128.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2010.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. In: **Revista Brasileira de História**. pp. 219-242.V.9, nº 19, set. 1989/ fev. 1990, p. 220.

SANTOS, S. R. R..**A Balaiada no Sertão**: a pluralidade de uma revolta. 1. ed. São Luís: Editora Uema, 2010.

SARNEY, José. Caxias e a Balaiada. **Da Cultura**, Brasília, ano 3, n. 5, p. 21-23, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.funceb.org.br/images/revista/14\\_8u5x.pdf](http://www.funceb.org.br/images/revista/14_8u5x.pdf)>. Acessado em: 03. 06. 2017

SARLO, Beatriz. A retórica testemunhal. In: **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Cia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHIEFLER, Felipe Riccio. Rotas da Política: a circulação dos impressos no período da Independência (1823-1825). In: **Fórum Brasileiro de Pós-Graduação em Ciência Política**, UFPR, 03. Anais, Curitiba, 2013: UFPR, 2013.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007, p. 187-198.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos (et ali). **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre, UFRGS, 2000, p. 257-288.

SERRA, Astolfo. **A Balaiada**. 2 ed. São Luís: GEIA. 2008.

SHARPE, Jim. **A história vista de baixo**. In: BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2011.

SILVA, A.L.C. **Falas de decadência, moralidade e ordem: a “História do Maranhão” de Mário Martins Meireles**. 2008. 177f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Carolina Paes Barreto da. **Direitos, liberdade e cidadania no jornal O Repúblico (1830-1831)**. In: RIBEIRO, Gladys Sabina (org.). **Brasileiros e cidadãos: modernidade e política 1822 - 1930**. São Paulo: Alameda. 2008, p.379-393.

SILVA, Francineia Pimenta e. **O ENEM e o ensino de História: o lugar da história local no ensino médio**. 2017. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

SOARES, Marco Antonio Neves. O Ensino de História Presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM): A Construção do Sujeito Adequado. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, out. 2002, p. 29-44.

SOUSA, Ramsés Magno da Costa. **As visões da Balaiada:** Uma abordagem acerca dos livros didáticos de História do Brasil. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2001.

\_\_\_\_\_. Memórias da Setembrada no Maranhão Oitocentista. VIII Encontro Humanístico Nacional, 2008. **Anais do VIII Encontro Humanístico Nacional.** Centro de Ciências Humanas / Núcleo de Humanidades. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2008, p. 1-11, CD-ROM.

SOUZA, Adriana Barreto de. O resgate do que se desmancha: a cartografia da pacificação da Balaiada. **Topoi**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 233-257, jan-jun. 2008. Disponível em: < >. Acessado em: 10. 01. 2015

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **A história ensinada sob o império da memória: questões de História da disciplina.** *História*, 2004, vol.23, no. 1-2, p.13-32.