



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
CURSO DE HISTÓRIA

ANDERSON MORAES FERREIRA

**HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL DO MARANHÃO IMPÉRIO - DESAFIOS E
POSSIBILIDADES A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD
2020)**

São Luís
2024

ANDERSON MORAES FERREIRA

**HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL DO MARANHÃO IMPÉRIO - DESAFIOS E
POSSIBILIDADES A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD
2020)**

Monografia apresentada ao Curso de
História da Universidade Estadual do
Maranhão para obtenção do grau de
licenciatura em História.

Orientador (a): Raissa Gabrielle Vieira
Cirino

São Luís
2024

Ferreira, Anderson Moraes.

História local / regional do maranhão império : desafios e possibilidades a partir dos livros didáticos de história (PNLD 2020) / Anderson Moraes Ferreira. – São Luís, 2024.

67 f. : il.

Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino.

1. Ensino de História. 2. Livros Didáticos. 3. Maranhão Imperial. 4. História Local. 5. PNLD. I. Título.

CDU 93/94:371.671(812.1)

Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDERSON MORAES FERREIRA

**HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL DO MARANHÃO IMPÉRIO - DESAFIOS E
POSSIBILIDADES A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA (PNLD
2020)**

Monografia apresentada ao Curso de História da Universidade
Estadual do Maranhão como requisito para obtenção do grau
de licenciatura em História.

Aprovado em: 05 /04 /2024.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes

Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos

Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Carlos Alberto Ximendes

Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Raissa Gabrielle Vieira Cirino pela paciência e apoio durante a execução do presente trabalho. As reuniões do grupo de estudos foram essenciais para a minha jornada e amadurecimento acadêmico. Agradeço a confiança em mim depositada na escolha da minha primeira bolsa de Iniciação Científica, assim como orgulho-me de ter sido o seu primeiro bolsista PIBIC.

Agradeço aos amigos e familiares que fizeram/fazem parte da minha caminhada pessoal. Especialmente à minha mãe Maria dos Milagres, à minha avó Maria da Conceição e irmãos Vinicius, Maria Sophia e Luís Fernando, que tornam a vida mais leve em um ambiente acolhedor e excelente para se viver. Também deixo meus sinceros sentimentos aos meus primos que não ousou nomeá-los e ao meu amigo/irmão Leandro Santana que dispensa comentários.

À universidade Estadual do Maranhão que possibilitou ricas experiências acadêmicas, assim como os professores que fizeram parte da minha graduação. Agradeço a todos os professores do curso de História, sem exceção, pois os debates realizados em sala de aula tornaram o conhecimento mais crítico e dinâmico.

Agradeço aos amigos que fiz durante a minha jornada acadêmica, em especial à minha amiga Erika Martins que tornou as aulas mais divertidas e me ajudou bastante na preparação de apresentações acadêmicas em geral. Não deixo de mencionar o grupo “Camisa 10” onde pertecem os amigos que fiz quando entrei na Universidade. E as amigas Lorena, Mariana, Dantas e Maurício que me acolheram durante as aulas do curso.

Por fim, dedico o presente trabalho em memória do meu falecido avô, Raimundo de Almeida Silva que, através dos seus ensinamentos, me tornou uma pessoa melhor. Seu acompanhamento desde a minha infância até o início da fase adulta me mostrou o homem brilhante que você é/era. Infelizmente você não acompanhou toda a minha fase acadêmica, no entanto, não esquecerei seus conselhos e tentarei, a cada dia, ser uma pessoa melhor para minha família e amigos. Obrigado, Vovô.

“Na minha cabeça, eu sou o melhor. Se não pensarmos assim não temos ambição. Eu tenho de pensar que, na minha profissão, eu sou o melhor. Posso não ser, mas na minha cabeça eu sou o melhor”.

Cristiano Ronaldo

RESUMO

O livro didático da disciplina de História é uma importante ferramenta do ensino e aprendizagem, que carrega diferentes influências históricas e historiográficas. A história política tradicional, com base na cultura historiográfica oitocentista, construiu uma história nacional brasileira que, apesar das mudanças, ainda prioriza em sua versão didática as regiões sul e sudeste do Brasil. A valorização da história local e regional nos possibilita compreender processos e personagens historicamente silenciados. Sendo assim, o livro didático pode ser utilizado como um meio de divulgação da história regional/local nas salas de aulas do Brasil. Levando isso em consideração, buscamos analisar o conteúdo do Maranhão Império presente nas 11 coleções didáticas da disciplina História aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2020), com o objetivo de identificar o papel da história regional/local no ensino de História. Optamos por um método de pesquisa qualitativo e bibliográfico, a fim de entender a influência de autores e editoras na dinâmica da produção dos livros didáticos e compreender como a história local está sendo abordada na temática.

Palavras-chave: Ensino de história; Livros Didáticos; Maranhão Imperial; História local; PNLD.

ABSTRACT

The History textbook is an important teaching and learning tool, which carries different historical and historiographical influences. Traditional political history, based on nineteenth-century historiographical culture, constructed a Brazilian national history that, despite the changes, still prioritizes the southern and southeastern regions of Brazil in its didactic version. Valuing local and regional history allows us to understand historically silenced processes and characters. Therefore, the textbook can be used as a means of disseminating regional/local history in Brazilian classrooms. Taking this into consideration, we sought to analyze the content of Maranhão Império present in the 11 didactic collections of the History discipline approved by the National Textbook Program (PNLD, 2020), with the aim of identifying the role of regional/local history in History teaching. We opted for a qualitative and bibliographic research method, in order to understand the influence of authors and publishers on the dynamics of textbook production and understand how local history is being approached in this topic.

Keywords: History teaching; Didactic books; Maranhão Imperial; Local history; PNLD.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. História Escola e Democracia	26
Figura 2. Vontade de Saber História	26
Figura 3. Quadro “ <i>Grito do Ipiranga</i> ”, 1888	35
Figura 4. HQ “ <i>Independência do Brasil</i> ”, 2003	37
Figura 5. HQ “ <i>Independência do Brasil</i> ”, 2003	39
Figura 6. Representação da imagem da Maria Quitéria	43
Figura 7. Mapa – Resistências à Independência	44
Figura 8. Revoltas regenciais no livro História.doc	47
Figura 9. Carregador de balaio, Felipe Augusto Fidanza, 1870	55
Figura 10. Estátua de Cosme Bento das Chagas	56
Figura 11. Memorial da Balaiada, Caxias-MA.	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. As coleções aprovadas pelo PNLD 2020	25
Tabela 2 Questões do livro <i>Araribá Mais História</i>	38
Tabela 3 Questões do livro <i>História.doc</i>	38
Tabela 4 Questões do livro <i>Convergências História</i>	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCTMA - Documento Curricular do Território Maranhense

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

LD - Livro Didático

LDH - Livro Didático de História

PCN'S - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 01: BREVE PANORAMA DO LIVRO DIDÁTICO E SUAS LEGISLAÇÕES.....	19
1.1. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E SUAS DIFERENTES FORMAS AO LONGO DO TEMPO.....	19
1.2. A HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL EM TEXTOS LEGISLATIVOS - CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	23
CAPÍTULO 02: O PRIMEIRO REINADO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA - O CASO DO PNLD 2020.....	35
CAPÍTULO 03: REVOLTAS REGENCIAIS - POSSIBILIDADES PARA A HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL MARANHENSE.....	48
3.1. CONSEQUÊNCIAS DA ABDICAÇÃO DE DOM PEDRO I: O PERÍODO REGENCIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	48
3.2 A BALAIADA EM PERSPECTIVA: A MAIOR INSURGÊNCIA DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO NO PNLD 2020.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	63

INTRODUÇÃO

O livro didático (LD) é um dos principais veículos de difusão de conteúdos sistematizados dentro da sala de aula. Ele faz parte da realidade dos estudantes, assim como o pincel e o quadro branco, servindo como guia para os professores no ambiente escolar. As coleções didáticas são uma das ferramentas particulares da cultura escolar, pois são produzidas para serem utilizadas especificamente nas escolas.

A cultura escolar integra realidade do ambiente de ensino. A palavra “cultura” carrega consigo uma diversidade de noções e conceitos, seja cultura indígena, cultura pop, cultura imaterial... Tendo isso em mente, Kazumi Munakata nos mostra que a cultura escolar se refere “não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, mas também, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados que ocorrem especificamente na escola” (Munakata, 2016, p. 122). Nessa perspectiva, as obras didáticas, enquanto ferramentas ativas do meio pedagógico, são apropriadas e utilizadas de maneiras e formas variadas, contribuindo para a cultura escolar.

De todo modo, o livro didático de História é visto como um produto cultural. As linguagens (verbais ou não verbais) e narrativas presentes em coleções didáticas trazem memórias e representações de espaço e pessoas de tempos passados. Por isso, o diálogo com o presente é importante para se estabelecer um ensino crítico. Devido ao seu caráter cultural, as obras didáticas foram caracterizadas por “aspectos visualmente ideológicos em livros didáticos, não apenas de História”, como alerta Helenice Rocha (2020, p. 90). De maneira propícia, nota-se uma crescente adesão de pesquisas voltadas à análise de obras e materiais didáticos. Essa constância está associada à importância dos livros didáticos em sala de aula e aos diferentes usos que essa ferramenta possui. Outro aspecto predominante nas narrativas dos livros didáticos são as vertentes da historiografia e pensamentos que compõem tais obras.

Antigamente, o livro didático era um dos canais mais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade. Os profissionais devem sempre tomar cuidado, prestar atenção e insistir em que, na medida do possível, o estado de investigação de sua matéria chegue sem grande demora aos livros didáticos (Rusen, 2011, p. 109-110).

Se, por um lado, compor as narrativas dos livros didáticos por diferentes autores da historiografia possibilita alavancar conteúdos e discussões em obras didáticas, por outro, a “visão de mundo” de tais autores também marca os conteúdos (mesmo que de maneira

intrínseca) dessas coleções.

A concepção do livro didático como produto cultural em um sistema capitalista de governo também merece destaque, pois a autonomia de tais autores é submetida aos preceitos das grandes empresas. As editoras multinacionais padronizam os livros didáticos e, concomitantemente, são obrigadas a se adaptar às prescrições curriculares do Estado brasileiro, especialmente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Além disso, é preciso considerar que o ensino de História passou por mudanças ao longo do tempo, a sua composição enquanto linha de pesquisa ilustra muito bem isso. Desde a sua formulação enquanto disciplina no Brasil, por volta dos anos de 1838, com a criação do colégio Pedro II no Rio de Janeiro, a História se associava à exaltação da nação e seus líderes. Neste sentido, foi utilizado como meio de divulgação da história dos “vencedores” e das grandes figuras políticas, ao mesmo tempo em que seguia um modelo eurocêntrico, que relegava a história do Brasil ao segundo plano. Circe Bittencourt nos alerta sobre as diferentes formas que o ensino de História passou ao longo dos anos no Brasil, na sua concepção, as “transformações no ensino de História proporcionam debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos da disciplina” (Bittencourt, 2018, p. 127).

Já no ensino posto durante a ditadura civil-militar brasileira, a disciplina foi retirada das grades curriculares das escolas e substituída por estudos sociais, como é o caso da Educação Moral e Cívica. Para ilustrar tais argumentos, Christian Laville afirma que "houve um tempo em que o ensino de História não era mais que uma educação cívica" (Laville, 1999, p. 126). Como podemos ver, a História, enquanto disciplina escolar, foi apropriada pelo Estado e, por vezes, retirada dos currículos, o que mostra um desmantelamento da área em alguns períodos. Ela também se baseou em “correntes historiográficas tradicionais positivistas, eurocênicas e linear” (Fonseca, 2009, p. 90). Com a redemocratização do país, a história escolar passou por maiores mudanças no que diz respeito aos conteúdos escolares e à valorização de personagens até então silenciados/ignorados.

Dito isso, o foco do presente trabalho é o conteúdo do Brasil Oitocentista, especificamente o Maranhão imperial, e suas articulações nos livros didáticos de História do PNLD (2020). O conteúdo do Brasil império, por sua vez, é um construtor de narrativas e representações sobre a constituição do Brasil enquanto nação. Jurandir Malerba nos alerta sobre os diferentes debates em torno dos "fatores, forças, processos e atores que levaram à emancipação política brasileira" (Malerba, 2006, p. 19). O imaginário de uma nação brasileira homogênea foi viabilizado pelos discursos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

(IHGB)¹, que buscavam “evidenciar as intenções do Império em se legitimar a partir da escrita da história para a nação” (Cirino, 2023, p. 31). Ao fim e ao cabo, tais discursos foram produzidos, sobretudo, pela pequena parcela alfabetizada e detentora de privilégios na sociedade imperial, como afirma Sergio Campos Gonçalves:

[...] Desde sua fundação em 1838, o quadro social do IHGB foi formado por homens do alto escalão da política e da burocracia do Império. No contexto da formação e cristalização do Estado nacional, a partir da Regência e durante o Segundo Reinado, os membros do IHGB criaram um projeto historiográfico em que o sentido de experiência do tempo orientou-se pela intenção de afirmar o Estado monárquico brasileiro como espelho de civilização. (Gonçalves, 2010, p. 01).

Assim sendo, a narrativa produzida pelo IHGB também deixou de lado a história de diferentes setores sociais no Brasil, limitando a participação histórica/cultural de uma pluralidade de pessoas e localidades. Sua influência afetou não somente a historiografia, como também o ensino de História.

Por outro lado, ao verificar a atuação de diferentes regiões do Estado imperial, apreende-se grande influência da região Sudeste e partes da Sul no conteúdo do Brasil império. As narrativas evocam, sobretudo, a atuação do Rio de Janeiro como centro político e administrativo. Essa concepção se dá devido a chegada da família real portuguesa ao Brasil. Consequentemente, a história de outras localidades perde espaço para temas mais genéricos e limitados à região sudeste.

Dessa forma, como objetivo geral do presente trabalho, procuramos avaliar as narrativas dos livros didáticos de história aprovados no PNLD de 2020 para destacar as possibilidades e limites para o ensino de história local/regional do Maranhão. Não obstante, limitamos a presente análise no conteúdo do Primeiro Reinado ao período regencial brasileiro. Não avançamos para o segundo Reinado devido à pouca visibilidade para a província do Maranhão na temática, e identificamos o foco das narrativas didáticas na questão econômica, na qual se destacam a produção cafeeira do Vale do Paraíba e o fim do tráfico transatlântico.

No que diz respeito ao método de análise, nos debruçamos sobre uma pesquisa de caráter qualitativo de coleta de dados. Procuramos entender os principais avanços da história local/regional, sobretudo a maranhense, no conteúdo de Brasil império presente nas coleções

¹ O Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, fundado em 1838, tinha como principais objetivos a coleta/publicações de documentos importantes para a história do Brasil e o incentivo ao ensino de cunho histórico.

didáticas do PNLD 2020. Por isso, foi crucial a familiaridade com pressupostos teóricos que serviram de base para a investigação acerca das obras didáticas.

Inicialmente, tivemos contato com discussões a respeito das possibilidades de se realizar pesquisas utilizando o livro didático como objeto de análise. Helenice Rocha (2020) nos aponta o problema da pesquisa em livros didáticos no Brasil. A autora toma o livro didático como repositório material de discussões didatizadas sobre conhecimentos relativos a um campo de saber. Os livros didáticos são destinados ao público escolar, no entanto, podemos traçar diversas formas de apropriação do livro didático a partir das diferentes indagações feitas a ele.

Analizamos os livros didáticos da disciplina História de maneira holística, ou seja, abarcando suas diferentes formas de representações em linguagens verbal e não-verbal. Também consideramos que o LD é visto para além do seu aspecto pedagógico, podendo ser tratado como uma mercadoria, produto cultural e, até mesmo, ideológico. Essa dimensão será associada às análises de conteúdo, uma vez que as coleções didáticas são produzidas por empresas privadas, que possuem interesses próprios, e buscam se firmar no mercado editorial brasileiro.

Ademais, nos familiarizamos com as legislações que versam sobre história local/regional para a educação no Brasil. Tratam-se das Lei de Diretrizes e Base (Lei n.º 9394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Essas, por sua vez, regem e organizam os conteúdos a serem ensinados, aprendidos e avaliados nas escolas do Brasil. Também procuramos investigar a importância do currículo para a história regional, a partir de autores como Sandra Regina Rodrigues dos Santos e Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus (2021).

Nos próximos capítulos, iremos nos atentar ao conteúdo do Brasil império e às possibilidades de se trabalhar o ensino da história local/regional maranhense no conteúdo. De modo específico, no capítulo 01 do presente trabalho procuramos situar um panorama histórico do Programa Nacional do Livro Didático, junto com a massificação e apropriações da disciplina História ao longo dos anos no Brasil. Também nos debruçamos sobre as recentes legislações que estruturam os livros didáticos e o ensino de História, com o objetivo de entender a composição das coleções didáticas. As legislações educacionais nos mostram a importância do ensino da História local e suas implicações. Além disso, a regionalidade também se caracteriza como uma importante estratégia de ensino e assimilação de conteúdos escolares. Para isso, utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de

Diretrizes e Base (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

No que diz respeito ao capítulo 02, situamos o conteúdo do Brasil império e as formas que a temática está posta nas coleções didáticas do atual PNLD. Procuramos evidenciar os limites e possibilidades para se trabalhar a história local/regional maranhense no conteúdo, com o objetivo de traçar o papel da história local com o ensino de História. Para isso, nos apropriamos de conceitos como “rio-centrismo”, onde observamos a dinâmica da construção de conhecimentos voltados apenas para as regiões sudeste, especificamente, no Rio de Janeiro (Mello, 2004, p. 11). Por outro lado, visualizamos e problematizamos o discurso de nação homogênea posta durante o contexto independentista. Buscamos refletir como essas concepções constituíram as narrativas didáticas ao longo do tempo. Circe Bittencourt nos mostra que o ensino de História nas primeiras décadas do século XIX foi “organizado e efetivado a partir de projetos elaborados no processo de constituição do Estado nacional brasileiro por representantes da elite” (Bittencourt, 2018, p. 131). Isso resulta num processo de ensino-aprendizagem limitado à visão de mundo branca e elitista dos Oitocentos. Por outro lado, Mario Carretero e Floor van Alphen (2014) evidenciam que as “narrativas mestras” ou as “histórias supranacionais” são importantes ferramentas mobilizadas no ensino de História como forma de exaltar a nação e seus políticos, com o chamado “mito de origem” nacional. Já Raissa Cirino evidencia que a “narrativa-mestra nacional e as versões da independência tem sido pressionada por visões que abarcam outros espaços, tempos e atores” (Cirino, 2023, p. 04).

Posteriormente, no capítulo 03 especificamos as revoltas regenciais para evidenciar a atuação das províncias no território correspondente ao Brasil, dando destaque à atuação dos diferentes setores sociais que participaram ativamente da construção histórica do nosso país. Selva Fonseca (2009) defende a abordagem do ensino de História local em consonância com a identidade nacional consolidada no país. Identificamos a Balaiada como desdobramento para trabalharmos a história local do Maranhão. A revolta também nos mostra as representações feitas das atuações de camadas populares e do governo central. As principais informações obtidas foram criticadas à luz de autores da historiografia que trabalham a temática. Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus (2018) destaca a Balaiada como um movimento que traz o protagonismo das camadas populares nas questões políticas e sociais que marcaram a nova ordem imperial durante as regências. Matthias Assunção (2008), por sua vez, trata a insurgência como de caráter majoritariamente camponês, devido à construção histórica e a formação campesina que se “forma no interior da sociedade oriunda da *plantation* escravista”

(Assunção, 2008, p. 173). De acordo com Maria de Lourdes Janotti (2005), a elite do século XIX configurou a Balaiada como uma “anomalia” e uma manifestação da “Barbárie” contra o ideal monárquico. Já com a novas perspectivas da historiografia acerca da insurgência, Elizabeth Sousa Abrantes (1996) afirma que “Carlota Carvalho foi a primeira a considerar os revoltosos como “corajosos”, “intrépidos” e “leais” contrariando o discurso elitista construído sobre essa parcela da população. Diante disso, observamos as inúmeras interpretações históricas/historiográficas sobre um mesmo evento e como as obras didáticas as incorporam em seu texto-base.

CAPÍTULO 01: BREVE PANORAMA DO LIVRO DIDÁTICO E SUAS LEGISLAÇÕES

No decorrer deste capítulo, procuramos contextualizar a composição das coleções didáticas e as principais legislações que influenciam suas narrativas. Demos destaque às manobras do governo brasileiro em relação à disciplina História e os órgãos criados para padronizar, de certa forma, livros e materiais didáticos no país. Por outro lado, buscamos o diálogo entre os textos legislativos e as possibilidades de se trabalhar o ensino de História local/regional em sala de aula.

1.1. O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E SUAS DIFERENTES FORMAS AO LONGO DO TEMPO

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável por avaliar e distribuir obras didáticas no país. Devido à sua relevância no contexto brasileiro, o programa passou por diversas mudanças e adaptações. Para situarmos algumas mudanças ocorridas no PNLD, voltaremos para o ano de 1937, onde se sucedeu a criação do Instituto Nacional do Livro² (INL), durante o Estado Novo.

O INL procurou intensificar a adesão e circulação de obras didáticas não somente nas escolas, como também em bibliotecas públicas. Também foram elaboradas legislações acerca dos livros didáticos no período, como a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)³, criada na gestão do ministro da educação Gustavo Capanema. Um dos preceitos básicos do trabalho da CNLD era a avaliação de obras didáticas pelo governo federal. As obras que não atendiam aos critérios estabelecidos pelo Estado Novo eram censuradas. Podemos visualizar os preceitos estabelecidos pelo CNLD a partir do Artigo 20 da legislação:

Capítulo IV - Das causas que impedem a autorização dos livros didáticos⁴:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;

² BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/>>.

³ Instituída por Getúlio Vargas no Decreto Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacao-original-1-pe.html>.

⁴ Fonte: *Portal da Câmara dos deputados*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>.

- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (Brasil, 1938).

Essa é uma das primeiras legislações que versam sobre a composição do conteúdo dos livros didáticos no Brasil. Ao nos atentarmos para os parágrafos “b” e “c”, notamos que ambos têm similaridade, pois, versam sobre a figura do líder da nação ou o sistema político adotado por ele. Tendo em mente o contexto do período, o país estava sob um regime centralizado e autoritário, dessa forma, contrariar a figura do líder da nação em materiais (didáticos ou não) era inadmissível.

Por outro lado, muitos desses critérios não foram cumpridos, como é o caso do parágrafo “g” que fala sobre um ensino fincado em pensamentos sobre “raça”. Getúlio Vargas esteve no poder durante todo o desenrolar da II Guerra Mundial. Com isso, a ideologia sobre “raças” inferiores ou superiores afetou o ensino de História no país. Durante o período do Estado Novo houve uma intensa massificação da produção de livros didáticos de História, que serviram para divulgar os ideais cívicos/ideológicos do governo. Dessa forma, os livros didáticos se tornaram “bons instrumentos para a veiculação do ideal nacionalista de Vargas” (Soares; Rocha, 2005, p. 92).

Avançando para o período da ditadura Civil-Militar no Brasil, se nota a retirada da disciplina de história das grades curriculares das escolas brasileiras, sendo substituída por estudos sociais. Entre os anos de 1964-1985, o Brasil passou por um período de repressão estatal e censura. Nos anos em que os militares estiveram no poder, ocorreram perseguições, mortes e torturas realizadas pelas mãos do Estado. Além da repressão física, esses governantes também realizaram a imposição ideológica à população brasileira através de jornais, rádios, TV e, é claro, o ensino escolar. A criação da disciplina “Educação Moral e Cívica” é uma ilustração do “desmantelamento” e apropriação da História enquanto ciência pelas mãos do governo. Um dos fundamentos da educação histórica durante esse período de

tempo foi a formação de estudantes acríticos em relação às práticas do Estado, como podemos visualizar:

No golpe militar, a educação histórica sofreu sérias transformações dentro dos muros escolares se constituindo com uma disciplina que tinha apenas a finalidade de transmitir os conteúdos sem fundamentação e análise crítica, além de repassar concepções autoritárias. Nisso, os livros didáticos serviram como principal recurso que auxiliasse o professor nesse palco doutrinário que os militares exigiam, no sentido de criar uma ordem comportamental de estudantes patriotas que não interferissem nos seus interesses governamentais, com base nas suas carências de conscientização crítica da sociedade (Cabral; Bentes, 2022, p. 710).

É notável o esforço dos militares para desestruturar as licenciaturas, sobretudo as humanidades durante o período da ditadura militar brasileira. De acordo com Selva Fonseca (2009), essa “desqualificação estratégica estava articulada a diversos mecanismos de controle e de manipulação ideológica” (Fonseca, 2009, p. 61). A autora ainda nos alerta acerca da distância entre temas produzidos pela academia e o que é repassado nas escolas. No ambiente acadêmico as temáticas se pautam em uma variedade de leitura e interpretação, com o predomínio de várias abordagens, problematizações e fontes. Por outro lado, as escolas de ensino fundamental e médio se articulam na transmissão de apenas uma História, versão essa que se impunha como verdade. Na escola, o livro didático “surge, na maioria das vezes, como o principal - se não - a única fonte historiográfica utilizada pelos professores e alunos” (Fonseca, 2009, p. 61). Nessa concepção, as manobras do governo ditatorial tinham como objetivos repassar um conteúdo sem crítica ou problematização em sala de aula. Consequentemente, um dos desafios postos à comunidade acadêmica no período pós-ditadura foi a reformulação do ensino e currículo da disciplina História no país.

No período de redemocratização do Brasil, iniciado a partir do ano de 1985, a História enquanto disciplina trouxe à tona pessoas ou grupos sociais que foram silenciados ao longo do tempo. O retorno à licenciatura plena possibilitou avanços na História ensinada, pois, durante a ditadura o ambiente acadêmico passou por intensas repressões e restrições, sobretudo, as ciências humanas e o seu potencial cívico-ideológico. Diante disso, reconstrução da disciplina possibilita a inclusão das variadas narrativas históricas, como a história das diferentes localidades, de grupos indígenas, mulheres ou afrodescendentes, como afirma Selva Fonseca:

As lutas pela extinção dos cursos de licenciaturas curta em estudos sociais durante os anos 70 e 80 do século XX, o movimento internacional de revisão e ampliação da produção historiográfica, o processo de

redemocratização do Brasil, os movimentos sociais, as mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e universitário fizeram emergir novos dilemas sobre os modelos de formação e a profissionalização do historiador e do professor de História (Fonseca, 2009, p. 61).

Voltando aos livros didáticos, uma das grandes transformações também ocorridas no período foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático⁵, como substituto direto do INL. Uma das mudanças ocorridas com a adesão do PNLD foi a possibilidade dos professores escolherem as obras a partir da lista previamente aprovada pelo edital. Em seus preceitos, o PNLD busca elevar a qualidade da composição das coleções didáticas e o acesso democrático ao conhecimento. Sua atuação a partir de 1985 é um marco de grande significância na educação brasileira, pois o programa “pretende aprimorar os conteúdos ensinados a partir da avaliação pedagógica dos livros” (Toso; Deon; Callai, 2016, p. 61). Podemos visualizar no seguinte recorte um dos objetivos do PNLD em relação à composição dos livros:

[...] estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos (Brasil, 2020, p. 38).

Tais especificações são cruciais para o estabelecimento de um conteúdo com criticidade em sala de aula. Além disso, o edital do PNLD também indica leis específicas que os livros didáticos devem seguir. Como principais exemplos temos a própria Constituição Federal de 1988, como carta Magna da nação. A lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que tem como fundamento a obrigatoriedade do estudo da História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, a luta dos negros no Brasil e a sua formação na sociedade nacional. Outro exemplo é a lei 11.645, de 10 de março de 2008 que torna obrigatório o estudo da História indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil, a partir das contribuições histórica, cultural, política e econômica desses povos que se tornam pertinentes para o entendimento da história do país. Por fim, também situamos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, que ganha destaque no edital do PNLD. Sendo uma importante lei que assegura os Direitos de liberdade e dignidade das crianças e adolescentes do Brasil.

Como vemos, a composição formal de conteúdos escolares em livros didáticos é

⁵ BRASIL. Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/>>.

afiançada por diferentes leis federais. A utilização dessas legislações mostra a tentativa de tornar livros e materiais didáticos mais inclusivos e acessíveis para alunos e alunas em diferentes contextos sociais. As narrativas dos livros didáticos de História devem estar sob constante atualização, dessa forma, o processo de fabricação das coleções didáticas não deve ser algo estático em relação aos conteúdos.

No entanto, é preciso continuar avaliando as obras que são aprovadas, pois, alguns conteúdos dessas coleções ainda mantêm discursos e linguagens que se distanciam das mais recentes discussões sobre aprendizagem e ensino de História. Com isso, procuramos analisar os livros didáticos de História a fim de destacar as possibilidades para o ensino da história local/regional maranhense no Brasil Império.

A História local/regional surge como uma alternativa para superar um ensino focado apenas nos grupos de elite e nas “grandes figuras políticas”. Ao observar Legislações federais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), notamos a tentativa de implementar um currículo para as localidades. Apesar da preocupação, em teoria, de avançar no ensino da História de diferentes lugares, na prática se nota consequências da implementação desse documento normativo. Na próxima seção do presente capítulo iremos mobilizar discussões a respeito da história local e regional, voltando para legislações que propõem a sua prática em sala de aula.

1.2. A HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL EM TEXTOS LEGISLATIVOS - CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Voltando as discussões para o Programa Nacional do Livro Didático, observamos que o programa visa, em suas nuances, a “convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas e literárias destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)” (Brasil, 2020, p. 01). Essas obras, por sua vez, são inseridas nas escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal. Vale ressaltar que o programa em sua composição, integra os artifícios necessários para a produção dos materiais didáticos. Ou seja, podemos observar no edital os critérios de avaliação e cuidados específicos para a produção dos livros. Além disso, é contemplado também as especificações das empresas que não são adequadas a inscrever obras no referido edital. Das principais especificações observamos as seguintes:

- 5.4.1. declarada inidônea;
- 5.4.2. suspensão de licitar em órgão ou entidade da Administração Pública direta ou indireta, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal;
- 5.4.3. punida com impedimento de contratar com o Poder Público;
- 5.4.4. estrangeira que não funciona no país (Brasil, 2020, p. 8).

Dessa forma, abrimos a discussão a respeito do que Washington Tourinho (2015) chama de “empresariamento da educação”, que consiste em uma ampla disputa entre empresas de grande porte acerca de determinada política educacional. Com a terceirização da fabricação de obras didáticas, o PNLD abre portas para a atuação de diferentes editoras que serão, posteriormente, melhor situadas. De acordo com Selva Fonseca, “a existência de um sistema de avaliação do livro didático a nível nacional e a vinculação de compras do governo a esta avaliação estimularam a “produção editorial, tanto no que diz respeito à busca de melhor qualidade das publicações, quanto ao aumento das tiragens e do volume de venda dos títulos aprovados pelo PNLD” (Fonseca, 2003, p. 67).

Acerca da História ensinada, o PNLD se preocupa em abranger as “questões éticas, sociais e culturais a partir de um olhar para o passado” (Brasil, 2020, p. 52). Não deixando de lado as narrativas postas, a imagética e a estética que a disciplina História possa ter em sua composição. No que tange a abordagem teórica, o edital do PNLD 2020 já exigia que as editoras submetessem os livros didáticos conforme a BNCC, para “integrar seus respectivos conhecimentos e habilidades dispostos na Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2020, p. 39). Segundo a BNCC, um dos principais objetivos da História no ensino fundamental é incentivar a autonomia de pensamento crítico e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com o período de tempo e local nos quais vivem. Sendo assim, professor/professora deve se reconhecer enquanto atuante no processo de ensino-aprendizagem, utilizando o que chamamos de “atitude historiadora”, conceituado na BNCC.

De acordo com Maria Aparecida Lima dos Santos, a “atitude historiadora” é considerada um “movimento que indica um processo de hegemonização da pedagogia tecnicista no ensino de História com decorrências para a formação de professores” (Santos, 2021, p. 14). Em sua etimologia, o termo “atitude” refere-se à ação ou prática, na BNCC ela é exemplificada na utilização de objetos e materiais que dão suporte aos professores e alunos dentro da sala de aula, por meio da patrimonialização. No entanto, essa *práxis* carrega consigo a exaltação factual da História, em detrimento das problematizações conteudísticas que podem ser realizadas em sala de aula. A “atitude historiadora” também é caracterizada pela tentativa da aproximação do significante “competências” presente na BNCC. Nesse sentido, a

associação de tais conceitos conferem uma formação de docentes voltados apenas para um ensino prático e técnico. Posteriormente, iremos adentrar especificamente acerca da BNCC e de outras legislações educacionais e suas influências no ensino de História.

Diante disso, o quadro a seguir apresenta as 11 coleções da disciplina História que foram aprovadas pelo PNLD 2020, com o objetivo de ter maior entendimento acerca das obras e suas respectivas editoras.

Quadro 1: As coleções aprovadas pelo PNLD 2020

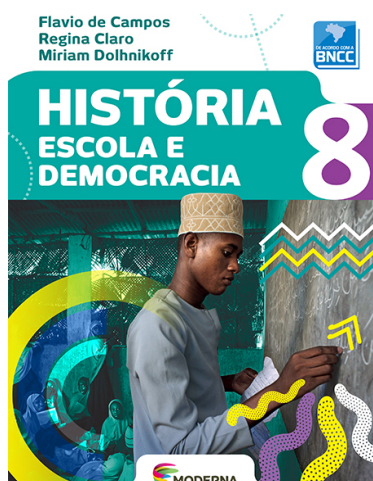
COLEÇÃO	EDITORIA	AUTORES
Geração Alpha História	SM	Debora Yumi Motooka; Ana Lucia Lana Nemi; Anderson Roberti dos Reis.
Convergências História	SM	Charles Chiba; Carolina Mineelli.
Vontade de Saber História	Quinteto	Adriana Machado Dias; Keila Grinberg; Marco César Pellegrini.
Historiar	Saraiva Educação	Gilberto Cotrim; Jaime Rodrigues.
História.doc	Saraiva Educação	Ronaldo Vainfas; Jorge Ferreira; Sheila de Castro Faria; Daniela Buono Calainho.
Inspire História	FTD	Gislane Campos Azevedo Seriacopi; Reinaldo Seriacopi.
História, Sociedade e Cidadania	FTD	Alfredo Boulos Júnior.
Teláris História	Editora Ática	Cláudio Vicentino; José Bruno Vicentino.
Estudar História: das origens do homem à era digital	Moderna	Patrícia Ramos Braick; Anna Barreto
Araribá Mais – História	Moderna	Ana Cláudia Fernandes (editora).
História – Escola e Democracia	Moderna	Flávio de Campos; Regina Claro; Miriam Dolhnikoff.

Fonte: BRASIL. Guia Digital PNLD 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/13410-guia-pnld-2020>. Acesso em: 26/01/2023.

Além de ser uma ferramenta pedagógica que resume e representa os conteúdos do

que entendemos como nosso passado, o livro didático de História é resultado de todo um processo de elaboração, avaliação e comercialização. Nesse processo, o peso das editoras se torna um fator relevante para a aprovação e circulação dos mesmos nas escolas públicas e privadas do Brasil. Tal âmbito analítico considera os interesses do mercado editorial conforme as políticas públicas ditadas pelo PNLD e o diálogo com professores e historiadores. Dessa forma, editoras com mais peso no mercado, como a editora Moderna conseguem aprovar mais obras devido à sua relevância e a dinâmica do mercado editorial. A partir disso, podemos visualizar melhor as obras da editora Moderna no seguinte recorte:

Figura 01: História Escola e Democracia

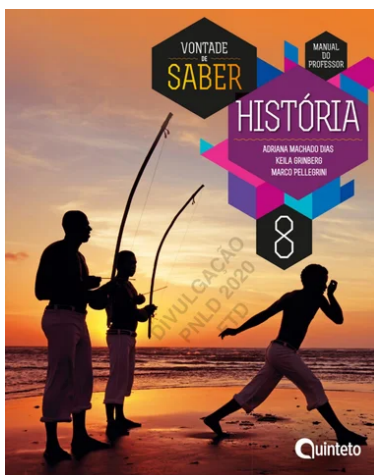


Fonte: moderna.com.br

O livro enquanto mercadoria é objeto de competição entre as empresas de grande porte, devido a isso, elas “criam mecanismos de sedução para atrair os professores e divulgar o livro como um produto inovador” (Bittencourt, 2008, p. 311-312). Livros e materiais didáticos com edições de leitura mais fácil não têm, necessariamente, conteúdos mais atualizados. Ao analisar o Quadro 1, constatamos que a Moderna é a editora com mais obras aprovadas, totalizando 03, seguida pelas editoras FTD, Saraiva⁶ e SM, cada uma com 02 coleções aprovadas. Essas 04 editoras são responsáveis por 09 das 11 coleções do atual PNLD. Esse panorama abre espaço para a crítica do “empresariamento da educação”, que consiste na disputa de diferentes empresas na tentativa de monopolizar produtos e serviços educacionais. O único livro didático aprovado pela Editora Quinteto pode ser visualizado a seguir:

Figura 2: Vontade de Saber História

⁶ Cabe destacar que a Editora Saraiva decretou falência no dia 07 de outubro de 2023.



Fonte: quinteto.com.br

O livro didático, por sua vez, tem um gigante capital de giro em seu entorno, devido a isso, as empresas de grande porte (como visto acima) tentam vender mais coleções e materiais pedagógicos a fim de apenas gerar lucro próprio, sem a preocupação de trazer realmente conteúdos inclusivos.

A autoria das coleções também merece destaque, pois os livros didáticos levam consigo “o estilo, o contexto social em que se insere e a concepção de mundo de seus autores” (Tourinho, 2015, p. 31). Assim, a formação dos autores são fatores que influenciam as narrativas presentes nos livros didáticos, e incidem diretamente na qualidade dos conteúdos. De maneira geral, grande parte dos autores das obras didáticas do PNLD 2020 são formados em História, isso mostra a tentativa de aproximar a história ensinada e a história acadêmica, assim como dar certo respaldo de autoridade ao livro didático de história.

Das coleções analisadas, se observa a predominância de professores com pelo menos uma especialização acadêmica. Em casos específicos, como as obras *Geração Alpha*, *Historiar*, *História - Escola e democracia*, *Vontade de Saber História*, *História - escola e democracia*, *História.doc* e *Estudar História - dos homens das cavernas à era digital* têm pelo menos um professor com Mestrado ou Doutorado, atuantes como professores na educação básica ou nível superior. Isso pode ser relacionado com as proximidades do conteúdo histórico escolar a novas concepções historiográficas. Ao mesmo tempo, também se relaciona com as demandas feitas pelo PNLD para aprovar os materiais.

No entanto, a atuação dos autores também é limitada pelas editoras, isso mostra a dinâmica do processo de produção de materiais didáticos. Também observamos que a maioria dos autores dos livros didáticos têm formação nos estados de São Paulo ou Rio de Janeiro. Casos excepcionais como autores das obras *Vontade de saber – História*,

*Convergências – História e Estudar História – das origens do Homem à Era digital*⁷ não se limitam ao Rio de Janeiro ou São Paulo. Esse detalhe pode influenciar na ausência de conteúdos que reflitam sobre diferentes histórias locais, que ultrapassem o foco da região sudeste.

Assim sendo, na questão dos autores e o trabalho com as editoras, observamos que a associação com historiadores para a elaboração de livros didáticos aponta para a possibilidade de mudanças teóricas e metodológicas que vêm acontecendo a respeito dos temas abordados em sala de aula. À vista disso, levanta-se a hipótese de que a aproximação entre o mercado editorial e professores universitários pode indicar “que o conhecimento historiográfico não se encontra recluso nos centros universitários, mas em diálogo com uma das principais ferramentas de construção da cultura escolar” (Cirino, 2023, p. 12).

A partir disso, devemos refletir sobre a importância do livro didático para a formação dos educandos, especialmente em temas que têm o potencial para trabalhar com a historicidade e que retomam aspectos políticos e didáticos normatizados em outras legislações brasileiras, como as leis 10.645/2003 e 11.645/2008. Nesse sentido, o livro didático de História deve ser objeto de investigação para que possamos garantir um ensino qualitativo e crítico através da (re)descoberta de outras narrativas sobre o passado que valorizem a diversidade que marcou, e continua a marcar, a formação social, política e econômica do Brasil. Esse âmbito de análise é feito através da comparação entre as diferentes pesquisas historiográficas, a metodologia de ensino proposta e as narrativas didáticas.

Durante o processo de redemocratização do Brasil, entre o final dos anos 1970 e início da década de 1980, o país vivenciou avanços e modificações no ensino posto pela Ditadura Civil-Militar⁸. É nesse contexto que notamos uma maior adesão de diferentes conteúdos escolares em sala de aula, sobretudo, assuntos que foram deixados de lado ao longo do tempo. As reformas de currículos escolares, através de círculos concêntricos⁹, procuravam uma abordagem de ensino que se aproximasse da realidade dos educandos.

⁷ Na obra *Vontade de saber – História*, os autores têm formação no Estado do Paraná, com exceção de Keila Grinberg formada no Rio de Janeiro. Na coleção *Convergências – História* ambos também são formados no Paraná. Por fim, o livro *Estudar História – das origens do Homem à Era digital* é assinado por autores com formação no Rio Grande do Sul e São Paulo.

⁸ Com os avanços da historiografia, observamos a atualização de conceitos que narram eventos históricos. Devido a isso, o motivo da utilização do termo se dá pelo apoio civil dado ao exército antes e durante o golpe militar no Brasil, incluindo membros da elite, parte da classe média e empresários.

⁹ A abordagem dos círculos concêntricos se justifica como um movimento no qual o educando se insere e compreende o mundo. Diante disso, o “próximo” e “imediató” ao educando se configura com o mais “distante” e “abstrato”.

Esses avanços possibilitaram, ao fim e ao cabo, introduzir estudos sobre a História local/regional em sala de aula.

Como vimos, os livros didáticos são pensados para facilitar o ensino nas escolas. No que se refere ao conteúdo de Brasil Império, excluir de maneira significativa as demais regiões do Brasil é prejudicial à aprendizagem dos alunos, pois deixam de abordar de maneira crítica o passado, marcado por conflitos, divergências e negociações entre poder central (Rio de Janeiro) e as províncias (mais tarde, Estados). Além disso, diferentes povos e culturas marcaram a história brasileira. Excluir tais comunidades é deixar de lado sua importância e seu significado para a construção do Brasil. Ainda hoje existem povos que lutam por seus direitos na sociedade brasileira, por exemplo, os indígenas e quilombolas.

A busca pela valorização da localidade parte da compreensão do Brasil enquanto nação unificada. Primeiramente, deve-se entender a sua realidade para então partir para a chamada "macro-história". Ou seja, limitar conteúdos apenas à região sudeste ou centro-oeste afeta a dinâmica do ensino na História, como ponderado por Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles:

Como se pode esperar que alunos e professores do Maranhão, por exemplo, se reconheçam em textos e imagens que dizem respeito a fatos ocorridos no eixo Rio-São Paulo, ainda que tal narrativa também faça parte da formação histórica do país? Não se está propondo a troca de uma história por outra, mas a problematização da primazia de uma determinada história sobre outras (Silva; Costa, 2017, p. 12).

A história local/regional, por sua vez, abre um leque de discussões acerca da atuação de diferentes personagens e setores sociais na construção histórica/cultural do país. A história local surge como uma alternativa para superarmos a “história dos vencedores”. Ao relatar a atuação de diferentes setores sociais e localidades no ensino de História, estamos dando espaço para a diversificação do conhecimento em sala de aula. Enquanto método de ensino, ela possibilita a interação de alunos com assuntos próximos à sua realidade.

Ensinar história a partir da realidade do aluno para que este participe do processo de aprendizagem constatando a relação escola - comunidade escolar – município – região torna-se necessária para a construção da identidade e o reconhecimento do espaço a partir de experiências do cotidiano (Quaiatto, 2016, p. 11).

A partir dessa estratégia, podemos desenvolver a chamada consciência histórica (Rusen, 2011), que auxilia na interpretação da experiência humana no tempo, propiciando o desenvolvimento da alteridade e da *práxis* social. Nessa perspectiva, todo ser humano

racional edifica e constrói a consciência histórica “ao refletir sobre sua vida e posição no processo temporal da existência” (Ribeiro; Santos, 2021, p. 21). Assim sendo, as ações dos indivíduos são intimamente ligadas à sua relação no tempo.

Diante das discussões realizadas a respeito do ensino de História local, iremos analisar a maneira que essa abordagem de ensino está posta em textos legislativos. Logo de início, trataremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi publicada em 22 de dezembro de 2017. A princípio, sua efetivação ocorreu em um período de instabilidade política, devido ao processo de *Impeachment* ocorrido em 2016 no país. Por efeito, a BNCC surge como uma alternativa para a reestruturação do currículo e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do Brasil, estabelecendo “conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (Brasil, 2017, p. 07).

A associação de diferentes “Leis e Diretrizes educacionais refletem o pensamento de se estabelecer um currículo comum às escolas brasileiras” (Lima, 2019, p. 05). Os debates políticos sobre a reestruturação curricular tomaram forma desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁰ (LDB), que estabelece competências e diretrizes para a Educação infantil, Ensino Fundamental e Médio, ressaltando a união entre Estados, Distrito Federal e Municípios. A BNCC reafirma a importância dessas articulações entre as diferentes esferas governamentais, através desse “regime de colaboração”. A implementação da BNCC surge como uma forma de permitir, em teoria, um currículo que democratize a educação brasileira em relação aos conteúdos escolares. Essa concepção pode ser ilustrada no seguinte recorte do próprio texto-base da BNCC:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (Brasil, 2017, p. 15).

No entanto, sua adesão tomou diferentes proporções no ambiente educacional, sobretudo, em relação aos conteúdos da estrutura curricular. Ao trazermos para o ensino de História, não notamos avanços a respeito da construção da disciplina. A História continua pautada numa periodização tripartite e/ou quadripartite, eurocêntrica e hegemônica. Nessa

¹⁰ Lei n 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

concepção, as temporalidades são divididas em: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e a contemporaneidade. Ao pautar a História a partir dos acontecimentos históricos da Europa, o modelo quadripartite restringe as possibilidades de aprofundar a história do Brasil, bem como de diferentes etnias e grupos sociais. Por efeito, a BNCC não remete a um conhecimento dinâmico, somente pensa o ensino de maneira metodológica (através das competências).

Esse documento normativo também tem caráter de guia de conteúdos. Suas diretrizes acabam limitando o conhecimento escolar ao eleger temáticas específicas em desfavor de outras. Essa padronização do currículo escolar possui caráter político. A seleção de conteúdos da disciplina História contemplados pela BNCC se pauta, quase que inteiramente, na história política tradicional, que valoriza atores de elite há muito consagrados pela historiografia do século XIX.

É certo que os materiais escolares têm a predominância dos livros didáticos. No entanto, nem todos os temas são contemplados nas narrativas didáticas ou, por vezes, são trabalhados de maneira superficial. Nesse sentido, o livro didático de história deve ser objeto de investigação e crítica para que possamos garantir um ensino qualitativo e crítico através da (re)descoberta de outras narrativas sobre o passado que valorizem a diversidade que marcou, e continua a marcar, a formação social, política e econômica do Brasil. Esse âmbito de análise é feito através da comparação entre as diferentes pesquisas historiográficas e as narrativas didáticas. Ao nos atentarmos acerca do ensino de História, podemos utilizar algumas “brechas” do documento para trabalhar conteúdos alternativos. A História local, por exemplo, é pouco retratada no conteúdo do império do Brasil.

No que tange à história local no conteúdo do Brasil império, a Base Nacional Comum Curricular propõe "(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado" (BRASIL, 2017). Como observamos, a história local/regional está posta de maneira intrínseca no documento, sendo referida apenas no período regencial. Dessa forma, as revoltas do período regencial podem ser vistas como uma construção de história local/regional no Brasil império.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) entre os anos de 1997 e 1998 ajudaram a construir a História enquanto disciplina escolar. Vale lembrar que, com a oficialização da BNCC, os PCN's não possuem mais validade. Ainda assim, é importante analisa-los, pois foram a primeira normativa a desenvolver a concepção de história local e sua importância para o processo de ensino e

aprendizagem escolar. O documento legislativo incorporou a tentativa de rompimento com o ensino posto pela Ditadura Civil-Militar no Brasil. Os PCN's foram implementados com o objetivo de nortear o trabalho docente. Apesar de respeitar o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, esse conjunto de documentos que constituem a grade curricular das escolas procuram orientar os principais conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, como podemos visualizar:

[...] A proposta para o ensino de História é estruturada, então, a partir de eixos temáticos, dentre os quais a história local é tratada como um eixo referente ao 1º ciclo do Ensino Fundamental, “história local e do cotidiano”. O conceito está presente de forma significativa também nas orientações propostas para o 2º ciclo, “história das organizações populacionais” (Sukow; Urban, 2020, p. 71-72).

Segundo os autores, os PCN's priorizam a história local somente nos anos iniciais do ensino fundamental. Não obstante, trabalhar a história local exclusivamente nos anos iniciais da vida escolar do educando limita as potencialidades do processo de ensino-aprendizagem. O seguinte recorte faz referência à breve passagem em que a História local é referida no documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações (Brasil, 1998, p. 60).

A História local é vista enquanto possibilidade para a compreensão das culturas e das heranças oriundas das diferentes gerações. Outro documento que também merece destaque é o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), sua ênfase se dá devido às especificidades do ensino no Maranhão. Foi elaborado em 28 de dezembro de 2018, em decorrência de uma associação entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). O principal objetivo durante a sua implementação foi padronizar os conteúdos escolares em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. Essa padronização se reflete não apenas nos conteúdos, mas também no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e nos planos de aula dos docentes.

De maneira específica, o Documento Curricular do Território Maranhense procura trazer conteúdos voltados para o ensino de história local maranhense, fazendo uso dessa estratégia de ensino nos anos finais do ensino fundamental. No entanto, devido a influência da BNCC, as temáticas escolares devem estar alinhadas a esse currículo nacional. O DCTMA propõe trabalhar com a especificidade do ensino de história local a partir da seguinte perspectiva:

No caso específico do Maranhão, estado com grande presença afro-indígena, cuja história oficial insiste em afirmar uma identidade escravocrata, patriarcal e elitista ligada aos vultos do século XIX, é difícil fazer com que os jovens se identifiquem com essa imagem que pouco ou nada afirma da pluralidade cultural e étnica da nossa região. Assim, de acordo com a proposta da BNCC pretendemos fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real (Maranhão, 2019, p. 439).

No que tange à história local maranhense, Sandra Regina dos Santos e Yuri Givago Mateus afirmam que ela "tem permanecido longe dos interesses e alcance dos estudantes. No caso do Maranhão, isso acontece em parte devido à ausência de material didático que aborda a História Local e Regional" (Mateus; Santos, 2021, p. 16). A partir disso, notamos a preocupação em utilizar conteúdos históricos voltados para a construção social e cultural do Maranhão. Devemos superar a influência do eurocentrismo no ensino de história maranhense, para que grande parte dos educandos possam "se reconhecer na história estudada, sentindo-se estimulados a aprendê-la para construir um passado que lhe seja útil para a compreensão da própria posição na sociedade" (Maranhão, 2019, p. 436).

Embora o discurso construído pelo documento é o de trazer conteúdos específicos do território maranhense para a sala de aula, constatamos que os conteúdos postos são generalizados e seguem o mesmo modelo quadripartite anteriormente assinalado pela BNCC, com a chamada "História global". Isso nos mostra a dinâmica das legislações, seja no âmbito nacional ou estadual, que propõe homogeneizar os conteúdos normativos de maneira ampla, não deixando espaço para as especificidades locais e regionais, mesmo em um documento curricular regional.

Para finalizar, o ensino da história local é importante para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de identidade e pertencimento ao contexto em que os alunos estão inseridos. A contextualização de eventos locais a partir de uma perspectiva "micro" possibilita um entendimento específico da História nacional. No entanto, a história local não se desenvolve de maneira linear, uma vez que a BNCC e o DCTMA, por exemplo, podem ser

considerados uma descontinuidade quanto ao que estava proposto desde a LDB e que os professores, no “chão da escola”, tentam sanar isso.

No próximo capítulo, analisaremos como a História local/regional pode ser viabilizada a partir do conteúdo do Brasil império. Com ênfase, sobretudo, na província do Maranhão e suas articulações durante o Primeiro Reinado ao período Regencial brasileiro. Procuramos destacar as diferentes concepções que marcaram as narrativas didáticas ao longo dos anos, tentando visualizar as mudanças (ou permanências) implementadas pelos livros didáticos a partir do avanço das legislações educacionais.

Consideramos, ainda, que o conteúdo Brasil Império possui grande significância para o desenvolvimento do pensamento histórico através da história da formação do Estado imperial e suas especificidades, que podem ser mobilizadas para a compreensão de distintos aspectos sociais, culturais e políticos da atual sociedade brasileira.

CAPÍTULO 02: O PRIMEIRO REINADO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA - O CASO DO PNLD 2020

Nos livros didáticos de História, o conteúdo do Primeiro Reinado (1822-1831) é visto como os primórdios do Brasil enquanto nação, sobretudo devido à independência do país do domínio português. O ato da proclamação da independência em 1822 foi, por muito tempo, exaltado como o simbolismo máximo da ruptura entre metrópole - colônia no que diz respeito às relações entre Brasil e Portugal.

No entanto, para falar em “nação” brasileira deve-se ter em mente a dinâmica do processo independentista e as relações que o governo central tinha com as diferentes províncias do Estado imperial. Devido a influência da figura de dom Pedro I, o conteúdo do primeiro Reinado é marcadamente voltado à política interna brasileira e à família Real portuguesa. Com o avanço da narrativa didática, nos deparamos com maiores discussões a respeito da atuação política das diferentes províncias e a maneira que a recente nação reagiu à independência posta. Como nos alerta Maria Gouveia “é consenso na historiografia que trata do período que a emancipação política instaurada em 1822 não foi resultado de uma concordância política entre os vários grupos que davam forma ao novo país” (Gôuvea, 2008, p. 20).

Nesse sentido, a construção do Estado monárquico passou por distintos conflitos em várias regiões provinciais. Para Miriam Dolhnikoff, a “América Lusitana emergiu do colonialismo como um amplo território de regiões distintas, cuja a unidade foi consolidada ao longo do século XIX” (Dolhnikoff, 2005, p. 23-24). Dessa forma, visualizamos um panorama de disputas entre diferentes províncias e o governo central (localizado no Rio de Janeiro) a partir do “Grito do Ipiranga”, que se contrapõem em relação aos laços que a recente nação iria manter com Portugal. Outrossim, “não seria fácil acomodar em uma mesma nação territórios tão distintos, com poucos laços de integração e cuja a elite apresentava demandas contraditórias” (Dolhnikoff, 2005, p. 24).

No caso específico do Maranhão, a não adesão da província à independência do Brasil ilustra esse contexto marcado por uma série de conflitos regionais. De um ponto de vista generalizado, a região Norte da América Portuguesa formou-se a partir do Estado do Maranhão e Grão-Pará como uma região “separada” do resto do Brasil. Dessa forma, a não adesão imediata do Maranhão à independência brasileira não deve causar estranhamento, pois os membros da Junta Provisória buscavam garantir seus interesses econômicos e políticos, que não se conformavam à presença da Corte portuguesa no Rio de Janeiro e à sua

aliança com os negociantes britânicos.

Galves (2015) alerta que coube ao Maranhão a pecha de “separatista” ou “anti unionista” durante a independência do Brasil. A tentativa de independência do Maranhão ocorreu num contexto mais amplo de reações pelo território brasileiro, no qual a “adesão” foi resultado da atuação do almirante lord Cochrane como veremos adiante. Se, por um lado, o britânico foi exaltado pela elite imperial como um “herói” que garantiu a derrota de uma província rebelde. Por outro, deixou o rastro de destruição causados pelos saques a cidades maranhenses, causando terror na população local.

Após a independência, o Brasil necessitava de uma história para a nação. No entanto, a história criada sustentou uma perspectiva eurocêntrica, sendo reflexo de uma elite branca e escravocrata que, posteriormente, foi difundida pelo IHGB. Ao estabelecer uma crítica à chamada História factual que foi incorporada à produção de livros didáticos de História no Brasil, notamos que ela deixou de lado algumas camadas sociais e regionais que compõem o território brasileiro. Em outras ocasiões, indica a participação dessas mesmas camadas populares como massa de manobra das elites ou como vítimas da estrutura hierárquica e excludente imposta pelo próprio Estado imperial.

Essas interpretações não são aleatórias. Por muito tempo, a historiografia que trata a construção do Brasil enquanto nação limitou-se a narrar apenas a influência de uma pequena parte do território brasileiro, preocupando-se em relatar uma perspectiva da história nacional a partir do viés das elites políticas e econômicas estabelecidas na região centro-sul. Os olhos voltaram-se para os acontecimentos políticos sobrepostos na província do Rio de Janeiro, então capital imperial. Evaldo Cabral de Mello (2004) afirma que “as consequências do rio-centrismo da historiografia da independência consistiram em limitar o processo emancipacionista ao triênio 1820 - 1822”. Sabe-se que o chamado “rio-centrismo” historiográfico marcou profundamente as pesquisas acadêmicas no Brasil, também incidindo sobre os livros didáticos e o ensino de história. Além de um limite temporal, o “rio-centrismo” também tem um limite geográfico. Mello (2004) critica as análises que enquadram somente as regiões do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, excluindo ou ignorando as demais.

Dessa maneira, a história local surge enquanto estratégia de ensino que incorpora diferentes localidades e suas contribuições na construção social/cultural do Brasil. Por sua vez, Selva Fonseca nos alerta acerca da necessidade dessa abordagem didática, pois ao “defender a localidade/regionalidade, não se pretende acabar com a construção de uma identidade nacional brasileira” (Fonseca, 2009, p. 157 - 158). Então, se faz necessário

analisar os avanços das perspectivas dos livros didáticos sobre as distintas regiões do país.

Ao excluir as intensas negociações e disputas que marcaram o processo de construção do Estado imperial, as narrativas dos livros didáticos contribuem para perpetuar um discurso que consagra o Brasil Império apenas pelo centro-sul, deixando de lado as regiões e seus demais atores históricos. Ainda assim, temos breves passagens que citam outras províncias nos livros, como: Bahia, Pernambuco, Rio Grande de São Pedro (atual Rio Grande do Sul), Maranhão e Grão-Pará. Nessa perspectiva, a distância era geográfica, decerto, porém ela se configurava como uma “distância” administrativa, política e econômica que se traduziu na defesa de interesses distintos.

De maneira geral, notamos que a história local pode ser trabalhada em poucos momentos, assim, as obras didáticas optam por situar casos específicos de províncias nas “lutas pela independência”. Sabe-se que a independência do Brasil não foi articulada de maneira pacífica e amistosa. Diferentes grupos sociais estabelecidos nas províncias lutaram por seus interesses, e muitos permaneceram fiéis à corte de Lisboa.

O discurso tradicionalista construído, sobretudo, pela elite imperial, consolidou uma memória da independência como homogênea e pacífica, “cedida” por dom Pedro I durante o famoso grito de independência às margens do riacho do Ipiranga. Dessa forma, “o grito do Ipiranga e a aclamação de D. Pedro I como imperador são destacados como eventos disruptivos que, ao fim e ao cabo, inauguraram o novo Estado nacional” (Cirino, 2023, p. 42). Essa construção influenciou por muito tempo os livros didáticos, viabilizado por imagens e representações estáticas do acontecimento. Como é o caso da famosa pintura de Pedro Américo (1843 - 1905).

Figura 3: *Quadro “Grito do Ipiranga”, 1888.*



Fonte: *Araribá mais história*, 2018, p. 121.

Narrativas que dão origem a determinada nação são, em geral, apresentadas em “quatro características principais: tema histórico, identificação nacional, o tema principal e o conceito de nação” (Carreteiro, 2014, p. 1). Como é possível visualizar, a narrativa-mestra nacional (Anderson, 2017) é elaborada por diferentes linguagens (verbal, imagética) que trazem à tona a consolidação do estado e dessa nova nacionalidade. Dessa forma, a criticidade deve estar posta nas obras didáticas, para que os educandos possam refletir sobre o que está sendo representado na pintura. O conceito de nacionalidade está posto, na maioria dos casos, de maneira romântica e exacerbada, no caso do Brasil, é possível traçar essa linha quando nos deparamos com as diferentes narrativas sobre a independência ou sobre dom Pedro I. Ao comparar os livros *História.doc* e *Araribá Mais*, notamos que a pintura de Pedro Américo está inserida no tópico de atividades, e, conseqüentemente a autoria dos respectivos livros elabora críticas para a representação, como se observa nos seguintes questionários:

Quadro 2: Questões do livro *Araribá mais história*

Pintura: Grito do Ipiranga	Questão 03: Que visão sobre a independência do Brasil a obra quer transmitir? Justifique.
----------------------------	---

Fonte: *Araribá mais história*, 2018, p. 121.

Quadro 3: Questões do livro *História.doc*

Pintura: Grito do Ipiranga	Questão 02: O pintor não retratou o que viu nem, muito menos, o que havia acontecido, mas sim o que queria ressaltar. Não há certeza de que dom Pedro tenha realmente pronunciado a expressão “Independência ou morte”. Observe a pintura em todos os seus detalhes. Depois, avalie se os cavalos e as roupas representados eram adequados a uma viagem como a que dom Pedro realizava.
----------------------------	---

Fonte: *História.doc*, 2018, p. 108.

Ao visualizar os quadros acima, percebeu-se que o conteúdo presente nas obras tenta levar a problematização de fontes históricas para a sala de aula, entretanto, nem todas as obras didáticas utilizam tal metodologia de ensino. A partir disso, podemos observar as diferentes formas de se trabalhar uma mesma figura em sala de aula, instigando a crítica dos educandos, principalmente com relação à construção da memória da independência.

Outra forma de abordagem é apresentada na coleção *Convergências História*: a história em quadrinhos (HQ). Essa maneira de repassar o conteúdo histórico para os educandos ganhou maior destaque no decorrer do século XX, a partir da proposta da *École des Annales* sobre a ampliação do que seriam as fontes históricas.

Essa estratégia de ensino assume um papel de didatizar o conhecimento histórico, pois o uso da imagem no ensino tem “assumido um importante papel de facilitador para a aprendizagem significativa” (Martins, 2021, p. 46). A obra traz em seu texto-base uma história em quadrinhos do brasileiro Maurício de Souza (1935) que narra o ato da independência do Brasil por linhas tradicionais:

Figura 4: HQ *Independência do Brasil*, 2003.



Fonte: *Convergências história*, 2018, p. 100.

Ao olhar o primeiro quadrinho da imagem acima, notamos uma semelhança da HQ com a pintura de Pedro Américo anteriormente posta. Essa semelhança se dá, sobretudo, pela influência que o pintor conseguiu ao tentar relatar a independência do Brasil pelas mãos de dom Pedro I. Já no último quadrinho se observa a seguinte frase: “Logo o Grito do Ipiranga ecoa pelo país”. A frase nos remete a uma independência para todo o território nacional. Até mesmo a palavra país está reificando um discurso de nação unificada e que já nasce pronta,

porém, sabemos que o Brasil ainda tinha divergências no período no que diz respeito à identidade nacional.

Também se nota uma figura feminina no último quadrinho, sendo a única mulher e negra na passagem da HQ. Ela é a única pessoa que está vestida de maneira “informal”, o que pode representar, provavelmente, sua condição social. Como se trata de uma representação do período oitocentista, possivelmente ela seria a representação de uma pessoa escravizada, liberta ou livre. A coleção didática, em sua proposta de exercícios, não infere nenhuma crítica acerca da situação social das pessoas na seção. Seguindo a história em quadrinhos presente na obra, também temos o seguinte recorte:

Figura 5: HQ *Independência do Brasil*, 2003.



Fonte: *Convergências história*, 2018, p. 101.

Ao analisar esse novo trecho da HQ, notamos que o autor dá maior destaque à figura de dom Pedro como personagem central da independência do Brasil. De fato, o material está situada na seção “a História do Brasil nas histórias em quadrinhos (Chiba; Minelli, 2018, p. 110 - 111)”, na qual a autoria da obra tenta se comunicar com os educandos de forma

espontânea, utilizando as linguagens imagética e verbal. No entanto, não se notou crítica por parte dos autores da coleção acerca da construção da narrativa da HQ.

Edições de livros com mais imagens e linguagem simples predominam no mercado de materiais didáticos. Apesar dos alunos conseguirem uma melhor “visualização” das narrativas históricas por meio de imagens, por vezes os temas passam a ser mais simplificados e resumidos, sendo as imagens usadas com função ilustrativa e sem a devida contextualização ou explicação sobre sua relação com o/para além do texto. No que tange a atividade, encontramos os seguintes questionamentos:

Quadro 4: Questões do livro *Convergências História*

HQ Independência do Brasil	Questões: a) Identifique qual personagem da Turma da Mônica é a protagonista dessa narrativa. Identifique também qual personagem histórica ela está representando. b) Verifique a ordem dos acontecimentos nos quadrinhos, relacionando-os com fatos importantes da história do Brasil. c) Você consegue ver semelhanças entre as cenas dos quadrinhos acima que tratam a independência com alguma outra representação desse evento da história brasileira? Quais?
-----------------------------------	--

Fonte: *Convergências história*, 2018, p. 101.

Destacando os seguintes questionamentos, não observamos quaisquer crítica ou problematização da narrativa na coleção. Com isso, a HQ de Maurício de Souza inserida na temática serve apenas para narrar um fato histórico a partir da figura heroica de dom Pedro I (representado pelo personagem “Cebolinha”). A utilização de um recurso próximo à realidade dos estudantes merece destaque, porém, sem a devida contextualização a história em quadrinhos acaba reiterando discursos históricos há muito repetidos pela historiografia.

No conteúdo do Brasil império, um dos poucos momentos em que o Documento Curricular do Território Maranhense abre espaço para se trabalhar a história local/regional se mostra na seguinte competência - “(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti” (Maranhão, 2018, p. 454). De acordo com o DCTMA, articular as lutas de independência em sala de aula é necessário para construir um melhor

entendimento da temática, assim sendo, o processo de independência mobiliza informações e contextos com potenciais para a história local.

Alguns casos típicos de províncias do Norte trabalhadas pelos livros são: Bahia, Maranhão e, às vezes, o Pará. O Pará, assim como o Maranhão, teve sua adesão à independência do Brasil no ano de 1823. Por outro lado, a província da Bahia é a mais citada nas obras didáticas, sobretudo, através da figura de Maria Quitéria.

O livro *História.doc* traz uma estátua de Maria Quitéria que está localizada no Bairro da Liberdade, na Bahia. Em seguida (página 109), é narrada a participação da mesma nos conflitos de reação à independência que ocorreu na província em meados de 1822. No início do capítulo se observa um texto informativo sobre como Maria Quitéria se tornou voluntária do exército imperial:

As tropas de dom Pedro precisavam de homens para lutar contra as forças portuguesas aquarteladas na Bahia. Na casa de Gonçalo Alves de Almeida não havia filhos, só uma filha, com cerca de 30 anos de idade. Ela sabia usar armas, caçar e montar a cavalo. Quis se alistar, mas o pai não permitiu. Então a moça fugiu para a casa de uma meia-irmã casada, que a ajudou: cortou os cabelos, vestiu-se de homem e dirigiu-se à Vila de Cachoeira. Alistou-se no Regimento de Artilharia com o nome de soldado Medeiros. O pai a encontrou logo depois, mas ela se recusou a acompanhá-lo. Mesmo sabendo se tratar de uma mulher, o comandante do Batalhão dos Voluntários do Príncipe a aceitou como soldado, somente incorporando ao seu uniforme um saiote, que indicava tratar-se de uma mulher. Maria Quitéria de Jesus Medeiros, o soldado Medeiros, como ficou conhecida, participou de inúmeras batalhas com disciplina e coragem. Em março de 1823, foi promovida a cadete, podendo portar espada, capacete e penacho, forma como foi retratada décadas depois de sua morte (Vainfas; Ferreira; Faria; Calainho, 2018, p. 109).

De acordo com Raissa Cirino, “a exemplaridade de Maria Quitéria - nas coleções - converge com a perspectiva de trazer à tona outras histórias de vida sobre os grandes processos sociais” (Cirino, 2023, p. 26). A narrativa da obra consegue abarcar os conflitos de populares insatisfeitos com o governo imperial brasileiro, não somente da Bahia, mas também das províncias do Piauí, Ceará, Cisplatina, Maranhão e Grão-Pará, que continham tropas que se mantiveram fiéis às Cortes de Lisboa. Os livros trazem essa tradicional pintura de Domenico Failutti (1872-1923), que ilustra a imagem de Maria Quitéria.

Figura 4: Representação da imagem da Maria Quitéria nos livros didáticos



Fonte: *História.doc*, 2018, p. 109.

É possível perceber na imagem acima que o principal caráter que diferencia Maria Quitéria de outros soldados é a saia que ela está usando. O imaginário feminino da época ainda era muito apegado ao patriarcalismo, ou seja, uma mulher lutar em um grande conflito causava certo estranhamento, por isso muitos ficaram surpresos com o fato de Maria Quitéria estar entre as fileiras do exército imperial do Brasil. Por outro lado, os livros didáticos devem incluir a imagem da mulher em suas narrativas, conforme destacado pelo próprio PNLD:

Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher (Brasil, 2020, p. 39).

Por muito tempo, as mulheres foram excluídas de narrativas históricas. Sendo um dos referenciais do PNLD, esse imaginário feminino deve ser posto em crítica. As mulheres têm sua devida importância na construção cultural do Brasil. É importante deixar claro que existem relatos de mulheres que participaram diretamente em conflitos no Brasil, como indígenas e as mulheres que viviam em quilombos. Mas, por muito tempo, foram ignorados e, quando encontrados, tais relatos foram problematizados conforme o ideal patriarcal de cada época. Tal ideal tinha o objetivo de limitar a participação feminina em conflitos acontecidos na sociedade imperial. De fato, as narrativas induzem a um olhar de surpresa quando as mulheres, especialmente aquelas vindas de classes populares, são citadas em

conflitos, perdendo a oportunidade de fazer o aluno pensar historicamente sobre a participação e o protagonismo dessas mulheres ao longo da história.

Como dito, os conflitos ocorridos no período após a proclamação da independência possibilitam trabalhar a regionalidade na temática, pois, o Maranhão “foi palco de conflitos políticos, especialmente nos anos posteriores à independência (Abrantes, 2012, p. 15)”. No caso do Maranhão, a “adesão” foi resultado do avanço das tropas vindas do Ceará, Piauí, não se centrando apenas na figura do Almirante Cochrane.

A partir da consolidação do Maranhão ao império do Brasil, no ano de 1823, não tardou para que a Corte tomasse medidas de força, tais como a “demissão do presidente da província no final do mesmo ano, e a prisão /julgamento, nos tribunais do Rio de Janeiro, de dezenas de envolvidos nos tumultos que agitaram a cena provincial” (Galves, 2011, p. 106). A obra *Teláris História* (Vicentino, 2018, p. 180) nos mostra um mapa que ilustra alguns desses embates:

Figura 5: Mapa – Resistências à Independência



Fonte: *Teláris História*, 2018, p. 180.

O mapa acima tem a função de situar os estudantes em relação às províncias que resistiram à independência do Brasil. Na imagem, têm-se a representação de 05 territórios

(pintados em verde) que se mantiveram fiéis à Portugal, sendo eles: o Grão-Pará, Maranhão, Piauí, Bahia e a Cisplatina. De acordo com Carolina Teixeira Pina (2017), a cartografia objetiva a construção visual de um espaço que permeia uma dinâmica social, política e econômica fundamentais para a construção do saber histórico escolar. Dessa forma, a utilização de mapas no ensino de História é uma abordagem que supera a geografia, pois revela a dinâmica política, social e sociológica.

Quando analisamos os livros didáticos, podemos notar que materiais pedagógicos como fotos, mapas, objetos e textos passam a ter funções além da sua finalidade inicial. Uma fotografia, por exemplo, pode ser utilizada como um objeto em si, como memória ou como uma comparação com temas atuais. Dessa forma, elas desempenham um papel importante na transmissão de informações do passado para as gerações mais novas, quando criticadas de maneira assertiva. Assim sendo, o professor pode trabalhar com a noção de espaço e tempo e como tais conceitos podem sofrer transformações ao longo do percurso histórico.

Partindo para coleção *Geração Alpha*, trazemos o seguinte recorte que tenta situar as reações das províncias em relação à independência do país:

Mas a independência não se implantou imediatamente em todo o Brasil. As tropas portuguesas estacionadas na Bahia, no Pará, no Maranhão e no Piauí, por exemplo, permaneceram leais a Portugal. Nessas regiões, foi preciso o uso da força militar para assegurar a emancipação do país (Nemi; Reis; Motooka, 2018, p. 125).

Nesse trecho, observamos o conceito de nação unificada e homogênea construído, sobretudo, pelo tradicionalismo historiográfico. Ao relatar que diferentes regiões se opuseram a essa recente independência do Brasil, podemos instigar a história regional como ferramenta de ensino. Outras coleções didáticas também trazem discursos sobre a desconstrução de um país unificado, como é o caso da obra *Araribá Mais*:

As elites regionais, as camadas médias urbanas e as camadas populares não tinham as mesmas ideias a respeito da organização do novo país, nem a mesma representação de pátria, identidade nacional ou de nação (Fernandes, 2018, p. 128).

Além disso, o conteúdo no livro *Araribá Mais* traz uma informação que não está presente nas demais coleções do PNLD, que trata sobre a participação externa nas lutas de independência. Dessa forma, a autoria afirma que no “Maranhão e no Pará, a vitória do império contou com a participação de forças inglesas” (Fernandes, 2018, p. 124)”. A influência da Inglaterra nessas batalhas pode ser compreendida devido a interesses políticos,

visto que dom Pedro contratou almirantes britânicos para submeter os “revoltosos”. Para o caso do Maranhão, é significativa a atuação da esquadra de lord Cochrane, visto como responsável pela “adesão” em 28 de julho de 1823. A atuação do britânico nas reações independentistas no Brasil acarretou em uma manobra radical do governo imperial para impor a independência àqueles que se recusavam a acatar as ordens de Dom Pedro.

Nesse sentido, a independência do Maranhão foi retificada na narrativa histórica nacional como um “acontecimento que confirmava a unidade pregressa, envolvendo um acordo em que se prevaleceu a comunhão e a consolidação da unidade imperial” (Cirino, 2023, p. 02). Ao instigar a consciência crítica dos alunos a respeito do processo de independência brasileiro e, especificamente do Maranhão, abre espaço para trabalhar a localidade em sala de aula.

Nessa perspectiva, a partir da “Adesão” em 28 de julho de 1823, a província é vista como “rebelde” ou “separatista” pelos olhos da Corte. O livro didático repete essa interpretação histórica apenas para o Maranhão, não refletindo no Pará ou na Bahia. Essa alcunha não toma como base os desdobramentos das diferentes instâncias sociais e a complexidade da cultura política vivenciada no contexto. Essa visão pré-concebida do Maranhão enquanto “rebelde” toma força com a posterior eclosão da Balaiada, no ano de 1838.

Para finalizar, notou-se a dinâmica do processo de emancipação política e da consolidação do Brasil enquanto nação independente. Apesar de ainda haver resquícios de uma historiografia tradicional, o conteúdo presente nas obras tenta reiterar a participação ativa das províncias, sobretudo, no pós-independência. Essa é uma das poucas vezes em que diferentes províncias são citadas na temática, o que pode ser utilizado como uma alternativa para se trabalhar a história local/regional dentro da sala de aula. A história local, por sua vez, contribui para a melhor assimilação de temáticas escolares, contextos socioeconômicos e culturais.

No caso do Maranhão no conteúdo do Primeiro Reinado, pode-se trabalhar em sala de aula as motivações por trás da resistência à independência do Brasil. Levando em consideração os impactos locais e as contribuições para o cenário político da província. Dando destaque para o impacto dessas mudanças políticas no setor pobre da população, tendo em vista as disputas sociais entre os diferentes grupos locais.

No próximo capítulo focaremos a análise para o conteúdo do período regencial brasileiro, que por sua vez, nos mostra aspectos para uma “história vista de baixo”. A atuação de populares no cenário político brasileiro proporciona debates que incluem nas

narrativas históricas setores sociais pouco vistos enquanto protagonistas de sua própria história. Essa forma de narrar a História do Brasil por diferentes perspectivas é um dos aspectos do ensino local/regional. Devido a isso, a valorização da regionalidade é necessária para entendermos a construção histórica do nosso país.

CAPÍTULO 03: REVOLTAS REGENCIAIS - POSSIBILIDADES PARA A HISTÓRIA LOCAL/REGIONAL MARANHENSE

Neste capítulo, iremos nos debruçar sobre as consequências da abdicação de dom Pedro I do trono imperial, bem como as suas motivações. Ao fim e ao cabo, procuramos analisar as revoltas ocorridas no período regencial como um fator para o ensino da localidade presente nos livros didáticos do PNLD 2020. Observamos a Balaiada como principal temática acerca da história local da província do Maranhão no período regencial brasileiro.

3.1. CONSEQUÊNCIAS DA ABDICAÇÃO DE DOM PEDRO I: O PERÍODO REGENCIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Com o objetivo de contextualizar o período regencial, buscamos situar o cenário político do país. Assim sendo, compreender como ocorreu o processo de construção de um Estado nacional é entender a forma que as diferentes regiões do país se comportaram em relação a uma tentativa de homogeneizar a nação, através de uma identidade nacionalista. A história regional deve ser repassada aos estudantes dentro das salas de aula, incidindo também sobre os livros e materiais didáticos, como afirma Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus:

[...] 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 (Mateus, 2018, p. 42).

Em 07 de abril de 1831, devido aos mais variados fatores, dom Pedro I é obrigado a abdicar do trono imperial brasileiro. As principais motivações foram: os conflitos militares (sobretudo a Guerra da Cisplatina), as pressões políticas, problemas financeiros e a questão sucessória do trono português com seu irmão dom Miguel. De acordo com Boris Fausto (2006, p. 154-1550), a abdicação deve ser entendida pelo contexto político-social, dando destaque para o conflito com a Cisplatina em que o país sai perdedor, não deixando de lado também a centralização do poder e as disputas regionais.

A abdicação de dom Pedro I também refletiu na província do Maranhão, alterando os ânimos dos políticos locais e na dinâmica social, gerando um contexto complexo e multifacetado. Com a abdicação, o Brasil passou pelos anos conhecidos pela historiografia

como “período Regencial”. De acordo com Basile (2011, p. 65), a Regência é vista por uma perspectiva negativa, caracterizando-se com época “anômala” e “anárquica”, podendo ser tratada como um empecilho para a construção e desenvolvimento da nação brasileira. Essa visão nos remonta a políticos e autores apoiadores da família imperial no Brasil da época, os ditos “conservadores”. É por essa ótica que as revoltas regenciais são analisadas, visto que expressam momentos de ameaça à unidade e ordem prezados pelos conservadores.

Na história ensinada, o período regencial possibilita abertura para trabalhar com diferentes histórias regionais dentro da sala de aula. As variadas regiões que compõem o Brasil também têm sua devida significância na historiografia. Apesar disso, a “abordagem da História Local e Regional não tem sido contemplada na sala de aula, no processo de ensino aprendizagem” (Mateus, 2018, p. 20). Assim, limitar-se somente às regiões do Sul e Sudeste é deixar de lado a variedade cultural brasileira e o processo de conformação do Estado imperial. Além disso, ao visualizar o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), podemos articular a história local na seguinte competência - “(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado” (Maranhão, 2017, p. 455).

O período regencial, como afirma Maria de Lourdes Monaco Janotti, é “identificado como de “triste memória” pelo elevado número de levantes, insurreições e revoluções que nele ocorreram, talvez seja um dos mais importantes para o estudo da formação social brasileira” (Janotti, 2005, p. 50). As revoltas regenciais surgem num período de conturbação política, dando protagonismo para diferentes lugares e indivíduos.

As numerosas revoltas que eclodiram durante a Regência (1831-1840) não somente atestaram a fragilidade do Estado-Nação em formação, como também iluminam o contraste entre as diferentes províncias do Império. Todas as rebeliões assumiram feições bastante singulares, distinguindo-se em relação aos motivos, à base social, à liderança, aos objetivos e à ideologia (Assunção, 2003, p. 195).

Em outras palavras, o período regencial se configura como uma temporalidade em que o governo brasileiro não teve uma figura centralizadora no poder, tal como ocorreu anteriormente com as figuras de D. João VI, e posteriormente, seu filho dom Pedro I. Com a abdicação (1831), o Brasil passou a ser governado através das Regências. Inicialmente, instaurou-se a Regência Trina Provisória (1831), governada pelos senadores: Francisco de Lima e Silva, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Lilia Moritz Schwarz e Heloísa Starling

afirmam que as principais medidas realizadas pelos governantes no período foi a restituição de ministros anteriormente demitidos por dom Pedro, a anistia de criminosos políticos e afastar do exército os “desordeiros”.

Já com a Regência Trina permanente (1831 - 1834), criou-se a Guarda Nacional, responsável por combater os revoltosos que assolavam a cena regencial. Dos regentes têm-se José de Costa Carvalho, Francisco de Lima e Silva e João Bráulio Muniz, político do Maranhão que continua ignorado tanto pela historiografia como pela história ensinada.

Com a figura do Padre Antônio Diogo Feijó, instaurou-se a “Regência Una” (1835 - 1837). Durante o governo do Padre Feijó, ocorreram duas revoltas: a Cabanagem¹¹ e a Farroupilha¹², é nesse período em que os conflitos armados tomam maior fôlego. Por fim, a Regência Una de Araújo Lima (1837 - 1840) é responsável por “acabar” com a maioria das revoltas regenciais, sendo finalizada com o Golpe da maioridade que tornou dom Pedro II o imperador do Brasil.

Dessa forma, os livros apontam que o período regencial foi acometido de tantas revoltas devido a esse conturbado cenário político do Brasil. O quantitativo de revoltas é ilustrado por mapas logo no início dos tópicos que trabalham as revoltas regenciais na maioria das coleções didáticas, como podemos observar:

Figura 6: Revoltas regenciais e do Segundo Reinado (século XIX) no livro *História.doc*

¹¹ “Em 1835, teve início uma luta entre comerciantes e proprietários de terra do Grão-Pará. Em meio aos conflitos, a população ribeirinha, que vivia em cabanas e era composta de indígenas, mestiços e negros, revoltou-se contra os membros das elites. Visando melhores condições de vida, os rebeldes tomaram a cidade de Belém, proclamando uma República independente na província do Grão-Pará” (Vicentino, 2018, p. 198).

¹² “No Rio Grande do Sul – e posteriormente em Santa Catarina – outro movimento marcaria profundamente a nacionalidade brasileira e as relações com o governo central. Foi a Revolução Farroupilha (1835-1845), uma longa e sangrenta guerra civil também conhecida como Guerra dos Farrapos. O movimento foi liderado por fazendeiros gaúchos (estancieiros), mas contou com a participação também de outros segmentos, como representantes do clero e magistrados, embora estes nunca tenham chegado às posições de comando” (Seriacopi, 2018, p. 148).



Fonte: História.doc, 2018, P. 121.

As revoltas regenciais são um dos poucos momentos em que os autores dos livros didáticos abordam aspectos históricos sobre diferentes regiões do Brasil. De maneira geral, são apontadas informações sobre a população, a economia e a política escravista. Tais dados são relacionados direta ou indiretamente ao desenvolvimento das manifestações populares. A temática ainda nos leva a pensar sobre participação de outros setores na política. Escravizados, indígenas, libertos e a população livre em geral se tornam os protagonistas da narrativa didática, mas de maneira ambígua, já que embora lutem por seus direitos, incorrem na “desordem” que ameaça as autoridades. As elites e o Estado imperial, por sua vez, assumem a imposição da violência em nome da “ordem”.

Além da Balaiada, ocorrida no Maranhão, as principais revoltas postas pelas coleções didáticas são a Cabanagem, na Província do Grão-Pará (1835 – 1840); a Guerra dos Farrapos (ou Revolução Farrroupilha), na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1835 – 1845); a Revolta dos Malês¹³, Província da Bahia (1835); e a Sabinada, na Província da Bahia (1837 – 1838)¹⁴. As revoltas regenciais nos mostram que os populares não estavam à parte da construção do Império.

Observamos a Balaiada como um conteúdo de grande relevância no período regencial para a história do Maranhão. A atuação dos diferentes setores sociais que

¹³ Revolta liderada por escravizados, uma das peculiaridades é que a insurgência possuiu características religiosas, como o islamismo.

¹⁴ “Tratou-se de um movimento tipicamente urbano. Dele participaram soldados, trabalhadores livres pobres e profissionais liberais. A intenção era separar a Bahia do resto do país e fundar uma República. Embora reconhecessem o valor das reformas liberais de 1834, os rebeldes as consideravam insuficientes. Queriam maior autonomia para a província e melhores condições de vida para a população” (Campos; Dolhnikoff, 2018, p. 155).

ingressaram nessa insurreição nos mostra a tentativa de uma busca por maior autonomia local. A análise da temática a partir das linguagens verbais e não verbais presentes nos livros didáticos de História busca compreender os modelos de aprendizagem histórica e as representações do passado que são expressas e construídas pelas obras.

3.2 A BALAIADA EM PERSPECTIVA: A MAIOR INSURGÊNCIA DA PROVÍNCIA DO MARANHÃO NO PNLD 2020

A Balaiada eclode no Maranhão entre os anos de 1838-141 trazendo consigo uma luta armada entre o governo central e os populares maranhenses. Ainda haviam resquícios do colonialismo na sociedade da província na primeira metade do século XIX. Pois, a maior parte da população era escravizada e, quando livres, viviam sem acesso à terra ou trabalho. Assim sendo, os populares viviam em péssimas condições de vida devido a intensa exploração da elite local. De acordo com Elizabeth Abrantes (1996), foi essa parcela da população que demonstrou insatisfação por meio de manifestações durante a Balaiada.

No seu início, os líderes do movimento foram tratados pelo governo central como “rebeldes” que ameaçavam a integridade do império. Historicamente, a revolta pode ser entendida por diferentes aspectos, seja no caráter abolicionista com a participação de Cosme Bento das Chagas, ou na questão campesina com as lideranças de Manuel Francisco dos Anjos Ferreira e Raimundo Gomes Vieira. Essas figuras assumem o protagonismo nas narrativas sobre a Balaiada, vale destacar que eles faziam parte da parcela pobre da população maranhense, conhecidos como “caboclos”. A definição desse termo se volta para aqueles que não moravam na capital, independente da sua origem étnica. De acordo com Matthias Assunção: “o caboclo pode ser de ascendência indígena, mas também de origem negra, branca ou mestiça: se vive da roça é caboclo” (Assunção, 2008, p. 172). A visão estereotipada que os detentores de poder tinham sobre a parcela pobre da população resultou na sua exclusão massiva, já que “às elites do século XIX, não interessava a inclusão indistinta desses sujeitos no rol de cidadãos do Império” (Costa, 2016, p. 214).

Além da participação de populares, a revolta também contou com uma parcela de intelectuais da capital no início da sua eclosão, o grupo chamado de “Bem-te-vis”. De acordo com a historiografia, esses intelectuais tentaram utilizar a revolta como manobra política contra os apoiadores do governo central, os “Cabanos”. No entanto, devido à efetiva participação das classes populares, os Bem-te-vis não entraram na linha de frente dos conflitos. A posição social da maior parte dos revoltosos foi um fator utilizado pelo governo

central como forma de diminuir a luta e interesses desses indivíduos, e o termo “Balaiada” surge nessa perspectiva, referindo-se ao balaio, cesto de palha tipicamente usado pelos populares.

Partindo para as coleções didáticas, procurou-se situar as que trabalham a revolta, que possibilita ter maior visão sobre o conteúdo nas obras didáticas do PNLD 2020. Inicialmente, sintetizamos a análise do conteúdo da Balaiada dos livros didáticos no seguinte quadro:

Quadro 5: A Balaiada no PNLD 2020

LIVRO	Quantidade de Revoltas	Trabalha a Balaiada
Geração Alpha História	05	Sim
Convergências História	03	Não
Vontade de Saber História	03	Não
Historiar	05	Sim
História.doc	08	Sim
Inspire História	03	Não
História, Sociedade e Cidadania	05	Sim
Teláris História	06	Sim
Estudar História: das origens do homem à era digital	03	Não
Araribá Mais – História	08	Sim
História – Escola e Democracia	06	Sim

Fonte: FERREIRA, 2023.

A Balaiada está presente na maioria das obras didáticas aprovadas no PNLD 2020, o que pode ser um ganho para a história local maranhense. As obras como *Convergências História*, *Vontade de Saber - História*, *Inspire - História* e *Estudar História - das origens do Homem à Era digital* não incluem o conteúdo da Balaiada no seu corpo de texto, de modo que a história local maranhense acaba perdendo espaço no período regencial. No entanto, isso não impede que os professores possam trabalhar o movimento em sala de aula.

De acordo com Matthias Assunção (2008), os problemas não resolvidos durante a emancipação brasileira tomaram forma com a Balaiada. Essa grande insurreição que ocorreu na então província do Maranhão, que também se alastrou sobre Piauí e Ceará. O movimento

incorporou cerca de 06 a 12 mil revoltosos, na província do Maranhão em que a população era inferior a 220 mil habitantes e menor ainda no Piauí. Os revoltosos, chamados de balaaios, lutavam por melhores condições de vida e maior autonomia. A revolta também foi composta pela articulação dos diferentes setores sociais da província maranhense, como: o grupo dos Bem-te-vi, vaqueiros, artesãos e escravizados.

Procuramos analisar a maneira que as obras didáticas aprovadas pelo atual PNLD trabalham a Balaiada, tendo como base as representações das camadas sociais que participaram da insurreição, as presenças dos líderes, causas e a repressão do governo central presente no conteúdo dos livros didáticos.

De maneira geral, as obras que trabalham a Balaiada em suas narrativas conseguiram evocar a participação popular e a atuação do governo central de maneira bem articulada. Apesar dos avanços observados, como o protagonismo de Negro Cosme, algumas obras ainda reiteram discursos “tradicionais”. Narrativas como a hegemonia do governo central sobre os mais pobres ou a construção da figura do Duque de Caxias como “restaurador da paz” ainda são reproduzidos por alguns livros didáticos, como podemos visualizar no seguinte recorte do livro *Araribá Mais*:

O governo do Maranhão passou a combater violentamente os revoltosos. Além disso, o governo central (no Rio de Janeiro) enviou tropas ao Maranhão, lideradas pelo coronel Luís Alves de Lima e Silva. A Balaiada foi, por fim, reprimida e terminou em 1841 (Fernandes, 2018, p. 199).

Assim como em outros eventos históricos, as figuras das elites acabam ganhando maior destaque em obras didáticas, essa construção pode ser entendida a partir de linhas historiográficas que priorizam a história dos "grandes homens e seus feitos". Por outro lado, com a Balaiada, os líderes do movimento se sobressaem se comparados a outras figuras historicamente invisibilizadas e/ou silenciadas como, por exemplo, a participação feminina durante o conflito.

O livro *História.doc* é uma das obras que trazem mais informações sobre a Balaiada. A revolta é trabalhada em três páginas diferentes de texto principal: a insurreição se inicia no capítulo 07, sendo dividida em 03 seções: Balaiada, Quilombo de Preto de Cosme e Repressão imperial. A coleção articula a importância que os indivíduos escravizados tiveram para o movimento, além de citar o "Quilombo de Preto Cosme", que foi um importante quilombo da época. Em comparação com a Sabinada, que ansiava implantar uma República na Bahia, a narrativa destaca que, apesar da Balaiada ter sido uma revolta regencial de caráter abolicionista, ela não necessariamente foi uma revolta separatista.

Afirmar isso nos possibilita compreender a causa da luta dos balaaios e compará-la aos interesses de outros setores sociais, pois os populares eram vistos pela elite como revoltosos e insatisfeitos.

Em contrapartida a essa abordagem, a obra *Geração Alpha* trabalha a Balaiada em dois parágrafos curtos. Esse recorte nos mostra o quanto a mesma temática, no caso a Balaiada, pode ser trabalhada de maneira diferente nos livros.

As principais figuras da Balaiada citadas nas obras didáticas são: o grupo Bem-te-vi, cujos representantes eram a elite regional, caracterizada de maneira generalista¹⁵; os vaqueiros Raimundo Gomes Jutai e Manuel Francisco dos Anjos Ferreira; e Cosme Bento das Chagas (Negro Cosme). A figura referente ao governo central que ganha maior relevância é o general Luís Alves de Lima e Silva, mais conhecido como duque de Caxias (o próprio título faz referência à principal batalha dele na cidade de Caxias - MA). A partir dessas informações, é possível visualizar um ensino de História pautado na dicotomia, pois, de um lado têm-se os “rebeldes” (representados pelas figuras maranhenses) e, do outro, têm-se o governo central (representado pela figura do Duque de Caxias).

Dentre algumas causas observadas nas obras que deram motivos à população da província do Maranhão se rebelar, a principal foi a condição de miséria em que se encontrava. No entanto, se referir à Balaiada apenas pelo viés da pobreza acaba limitando a grandeza do movimento e dificultando a exploração de outros aspectos sociais e políticos, principalmente no que se refere à pensar sobre a cultura política dos balaaios e sua atuação. A pobreza também é reiterada pelas representações postas nos livros, sejam pinturas ou monumentos.

Em grande parte das obras didáticas analisadas, os líderes do movimento são representados na condição de trabalho. Sejam em pinturas ou esculturas, suas imagens são remetidas a um cansaço extremo acometido pelos esforços corporais da roça. Por exemplo, a seguinte pintura retirada da obra *História - escola e democracia*:

Figura 7: *Carregador de balaio*, Felipe Augusto Fidanza, 1870.

¹⁵ Diferentemente das outras obras analisadas, o grupo Bem-te-vi não é citado pelo livro *Teláris*. A ausência do grupo atuante no movimento acaba sendo um fator que prejudica a aprendizagem do conteúdo, pois a Balaiada se deu a partir da articulação política de diferentes setores sociais, que tinham interesses diversos.



Fonte: *História - escola e democracia*, 2018, p. 155.

A pessoa representada está em condição de trabalho e aparentemente cansada, essa pintura mostra a visão que a elite dominante tinha sobre a camada popular. O próprio termo "balaio" foi utilizado como um estereótipo para deslegitimar o movimento. Apesar disso, a obra *História - escola e democracia* não problematiza ou induz questionamentos sobre a imagem de Felipe Augusto Fidanza.

Alguns questionamentos interessantes para a obra podem ser levantados: “Qual o sentido de representar uma pessoa dessa forma?”, “os seus pés descalços representam a sua condição social?”. Ao utilizar essas perguntas, instigamos a crítica aos leitores, possibilitando ter um melhor entendimento da temática. Ao fim e ao cabo, os autores do livro *História - escola e democracia* usaram a imagem acima apenas com o objetivo de “ilustrar o que era um balaio”, sem a devida problematização.

Observamos que o livro *História - sociedade e cidadania* traz diferentes produções artísticas que representam a Balaiada. A exemplo da seguinte estátua de Negro Cosme que está localizada em frente ao Memorial da Balaiada em Caxias, no atual Estado do Maranhão:

Figura 8: Estátua de Cosme Bento das Chagas



Fonte: *História - sociedade e cidadania*, 2018, p. 167.

Nessa passagem, é possível traçar uma linha das diferentes das apropriações que os livros didáticos podem assumir. Enquanto lugar de memória, os autores de obras didáticas incorporam a linguagem não verbal para enfatizar o que está posto na narrativa didática. Neste caso, a utilização da imagem é o recurso chave para causar impacto nos leitores, que geralmente são os estudantes. Por outro lado, a não contextualização desse artifício acarreta em uma transmissão de conhecimentos estática. Na página seguinte, a obra ainda mostra a fachada do Memorial da Balaiada (Caxias-MA) com duas estátuas em sua frente, como se pode observar:

Figura 9: *Memorial da Balaiada*, Caxias-MA.



Fonte: *História - sociedade e cidadania*, 2018, p. 168.

A foto é acompanhada do seguinte comentário: “O Memorial procura valorizar a luta dos balaies; daí esta estátua do vaqueiro Raimundo Gomes Vieira, o “Cara Preta”, que, na fotografia, aparece ao centro e em primeiro plano.” (Boulos, 2018, p. 168).

A opção por trazer monumentos históricos do local em que ocorreram eventos históricos possibilita a aproximação do leitor ao conteúdo. No entanto, deve-se contextualizar o que está sendo apresentado no próprio corpo de texto. Mostrar obras arquitetônicas também indica uma abordagem mais tradicional, que considera o patrimônio histórico apenas como obras de “cal e pedra”. É evidente que são imagens meramente ilustrativas, que buscam “reencarnar” o passado, com objetivos lúdicos e esvaziados de criticidade ou de reflexividade. A obra também não problematiza o apelido “Cara Preta”, que é utilizado como termo pejorativo para se referir a um importante líder do movimento. Outrossim, observamos a tentativa da construção de memória coletiva a partir de estátuas, pois, a “estátua se textualiza e se institucionaliza a estabelecer a memória que não se esquece” (Orlandi, 2010, p. 3).

Outro fator bastante observado nas obras analisadas foi a repressão violenta do governo central, e a figura do Duque de Caxias sendo vista como o “restaurador da paz” no Maranhão. Utilizamos como exemplo da violência por parte do governo, a seguinte informação retirada do livro *Historiar*: “Para combater a revolta, o governo central enviou cerca de 8 mil soldados, comandados por Luís Alves de Lima e Silva. Nessa altura, os bem-te-vis já haviam abandonado os sertanejos e apoiavam as tropas governamentais” (Cotrim; Rodrigues, 2018, p. 159)”. Com essa informação, percebemos que o governo central não poupava esforços para combater aqueles insatisfeitos com a sua realidade. Por outro lado, a obra também deixa vago os motivos dos Bem-te-vis terem retirado o seu apoio à classe oprimida e se juntado ao governo regencial, o que dificulta a compreensão do conteúdo.

Na obra *Araribá Mais História* as informações dadas estão embasadas em apenas uma página do livro, embora seja uma das obras com mais conteúdos sobre revoltas regenciais (Quadro 5). O livro aborda o caráter popular do movimento e o significado do termo “Balaçada”. A motivação que gerou a revolta, a invasão da cadeia pública de Vila Manga, a tomada da cidade de Caxias pelos balaies e o combate do governo contra os revoltosos foram as informações mais relevantes dadas pela obra. As camadas sociais que participaram da revolta foram os escravizados, trabalhadores livres, vaqueiros, camponeses e os profissionais liberais que também aderiram ao movimento.

Os líderes da revolta citados pela coleção são Raimundo Gomes e Manuel Francisco dos Anjos. Ainda observamos no livro que cerca de 12 mil escravizados, vaqueiros e camponeses foram mortos, com o fim do movimento em 1841. Vale destacar que Negro Cosme é citado apenas em um *box* do livro, que chama a atenção para seu enforcamento

apenas em 1842, tomado como um marco da efetiva queda dos revoltosos.

O enforcamento de Negro Cosme não é contextualizado pela obra, pois uma execução em praça pública tinha um sentido: servir de exemplo para a população pobre. Assim sendo, o livro acaba deixando essa informação de fora, que serve para criticar a atuação do governo central em relação à parcela desfavorecida da população.

Já no subtópico “Repressão imperial” da obra *História.doc*, se observa a dinâmica da luta e alianças feitas entre o governo central e provincial, articulação que reflete o tamanho do movimento:

Embora os balaios não falassem em se separar do Império, o governo central decidiu atacar violentamente o movimento. Em 1840, o coronel Luís Alves de Lima e Silva foi convocado para organizar a repressão. E, para tanto, foi nomeado presidente da província. Com a chegada do general a situação mudou de rumo, e somente os negros passaram a ser perseguidos. Ele propôs anistia aos líderes bem-te-vis, caso se juntassem a ele para acabar com o movimento de Preto Cosme. Os líderes bem-te-vis, entre eles o vaqueiro Raimundo Gomes, aceitaram a proposta. (Calainho; Faria; Ferreira; Vainfas, 2018, p. 124).

A obra também informa que Raimundo Gomes acabou aceitando a anistia do governo central, uma informação raramente comentada nas coleções didáticas analisadas. Essa informação nos mostra que os líderes do levante também são movidos por interesses próprios. Já a ausência dessa informação intensifica a ideia tradicionalista na qual os líderes "vivem e morrem" pelo movimento.

As revoltas regenciais nos induzem, assim, a discutir a história regional. As onze obras didáticas nos mostram revoltas que aconteceram em diferentes regiões do Brasil. Apesar de seu espaço limitado, os livros didáticos evocam as histórias regionais, momento que deve ser aproveitado para debater as perspectivas que marcaram a construção do Estado nacional e sua sociedade. O uso da temática na sala de aula permite o contato dos educandos com uma história significativa para a construção do atual Estado do Maranhão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Munakata (2016), desde a formatação da escola na modernidade, o livro didático se tornou um dos principais instrumentos do professor. Obras didáticas possibilitam trabalhar diversas temáticas escolares para diferentes alunos. Devido a importância do livro didático na cultura escolar, ele deve estar constantemente sob análise, sobretudo o livro didático da disciplina História, que pode ser utilizado para promover aspectos sociais, políticos e culturais conforme ideais democráticos, plurais e inclusivos.

A dinâmica da produção de livros didáticos vai além dos conteúdos apresentados. As editoras têm um grande papel de selecionar os assuntos, autores e a própria composição do livro, assim sendo, o mercado editorial vê o livro didático para além do seu aspecto pedagógico, como uma mercadoria. Os professores, enquanto atuantes no processo ensino-aprendizagem, podem se utilizar do exercício da crítica para escolher livros didáticos com maior riqueza de conteúdos escolares.

O PNLD, fruto de diferentes políticas educacionais ao longo dos anos, é um importante programa do governo federal, e seus critérios influenciam diretamente na qualidade do conteúdo que deve ser trabalhado com os estudantes do Brasil. Apesar disso, os livros didáticos de História aprovados por esse programa ainda necessitam de análise, pois, como mercadorias, permanecem com resquícios de uma história política tradicional.

No entanto, isso não impediu que os livros didáticos acompanhassem importantes mudanças historiográficas e didáticas, incorporando variadas linguagens e narrativas atualizadas e alinhadas com as novas premissas da historiografia. A inserção de autores especialistas do campo da História possibilita aproximação entre o conteúdo didatizado e a academia, mas não deixa de ser restrito pelas editoras. Washington Tourinho (2015) afirma que "os autores, que se inserem neste mundo como a parte visível, são homens de um tempo e um espaço historicamente determinados", ou seja, as narrativas dos livros didáticos são também acometidas pela influência da sua autoria (Tourinho, 2015, p. 34).

Também é possível observar, de forma gradual, a influência de linhas historiográficas tradicionais e eurocêntricas em livros didáticos utilizados no Brasil. O conteúdo do Brasil império sofreu bastante influência de uma escrita da história nacional e oitocentista, preconizada pelo IHGB. A valorização dos "grandes homens" é perceptível na construção do conteúdo na trajetória da disciplina de história brasileira. O conteúdo do Primeiro Reinado é notoriamente marcado pelo predomínio da figura de dom Pedro I. A iminência de conflitos em reação à independência foi um dos poucos momentos em que as

obras abriram espaço para a atuação de diferentes províncias e personagens na temática. A partir disso, a independência do Maranhão é vista nos livros didáticos como uma alternativa para a história local. Apesar da província ser caracterizada como “rebelde”, o que reflete uma perspectiva da historiografia tradicional. No entanto, com autores como Galves (2015), Assunção (2008) e Abrantes (1996), contribuíram para revisar tal concepção acerca do Maranhão.

Ainda que a história tradicional dificulte a inserção de diversos setores sociais na narrativa didática, o momento do período regencial desponta como oportunidade para trabalhar com diferentes espaços provinciais dentro do Império. Para o Maranhão, a Balaiada nos mostra a associação de diferentes indivíduos na luta por melhores condições de vida e interesses pessoais/políticos. Essa revolta também possibilita trabalhar a história local maranhense, pois o conteúdo do império do Brasil foi marcadamente limitado pelo que Evaldo Cabral de Melo (2004) chama de “rio-centrismo”. Uma das principais consequências do “rio-centrismo” é a exclusão da participação das províncias fora do eixo sudeste ou centro-oeste na construção do Brasil. Nesse sentido, a Balaiada incorpora um importante papel no conteúdo das revoltas regenciais, focando a região da província do Maranhão na temática, além de proporcionar o ensino da história de diferentes indivíduos pertencentes à classe menos favorecida na sociedade oitocentista. Ao abordar as ideias e os interesses da população pobre, livre, liberta e escravizada, podemos analisar historicamente a construção social, cultural e política do Brasil.

Em suma, devido a fatores econômicos, curriculares, políticos e sociais, os conteúdos das obras didáticas podem manter discursos e linguagens que se distanciam das mais recentes discussões sobre aprendizagem e ensino de história. A existência de legislações que garantem o ensino das diferentes localidades possibilita a garantia constitucional de um ensino que valorize a diversidade em sala de aula, no entanto, essas legislações ainda não são devidamente postas em prática. Problematicar as ausências e disputas em torno das mesmas, a partir de pesquisas e projetos pedagógicos é essencial para ampliar nossa produção de conhecimento histórico dentro da sala de aula.

O professor ou a professora pode utilizar meios para instigar a regionalidade dentro da sala de aula, o próprio livro didático engloba especificidades de diferentes regiões do território brasileiro que são meios de incentivar os alunos a um olhar crítico e inclusivo. A valorização da história local possibilita uma maior interação e identificação com conteúdos postos em sala. A inserção do educando com assuntos próximos à sua realidade enriquece o processo de ensino-aprendizagem, que ao fim e ao cabo, tornam as aulas dinâmicas e com

maior engajamento dos alunos. À vista disso, cabe ressaltar que as aulas de História se mostram um espaço de grande potencial para a articulação de diferentes narrativas históricas ao elencar a complexidade dos acontecimentos históricos, o saber docente e as demandas do tempo presente.

REFERÊNCIAS

- Livros didáticos

BOULOS, A. **História sociedade & cidadania**: 8o ano: ensino fundamental: anos finais. – 4. Ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRAICK, P. R. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

CAMPOS, F.; CLARO, R.; DOLHNIKOFF, M. **História: escola e democracia**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CHIBA, C.; MINELLI, C. **Convergências história**. 2 ed. São Paulo: SM Editora, 2019.

COTRIM, G.; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**, 8o ano: ensino fundamental, anos finais. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, A. M.; GRINBEG, K.; PELLEGRINI, M. C. **Vontade de saber: história**: 8o ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. – São Paulo: Quinteto editorial, 2018.

FERNANDES, A. C. (editora) e Editora Moderna (organizadora). **Araribá História**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

NEMI, A. L. L.; REIS, A. R. dos; MOTOOKA, D. Y. **Geração alpha história**: ensino fundamental: anos finais: 8o ano. Obra coletiva, desenvolvida e produzida por SM Educação; Editora responsável Valéria Vaz. 3 ed. São Paulo: SM, 2019.

SERIACOPI, G. C. A.; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire**: 8o ano: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. – São Paulo: FTD, 2018.

VAINFAS, R.; FERREIRA, J.; FARIA, S. de C.; CALAINHO, D. B. **História.doc**, 8o ano: ensino fundamental, anos finais. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

VICENTINO, C.; VICENTINO, J. B. **Teláris História**, 8º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Ática, 2018.

- Legislações

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
Disponível em: <http://fila.mec.gov.br/manutgeral.htm>. Acesso em 05/09/2023.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15/10/2023

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 24/09/2023

_____. PNLD. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático.** Brasília: MEC, 2020.

Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em 05/12/2023.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense:** para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTM). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

Disponível em : <http://fila.mec.gov.br/manutgeral.htm>.

- Bibliografia

ABRANTES, E. S. São Luís imperial: cotidianos e melhoramentos urbanos. In: _____; SANTOS, S. R. R. dos. (Orgs). **São Luís do Maranhão:** novos olhares sobre a cidade. São Luís: EDUEMA, 2012.

_____. **A Balaiada e os Balaio:** uma análise historiográfica. São Luís, 1996. Monografia (Graduação em História) - Universidade Federal do Maranhão. 1996.

ALVES, L. A. M. A História local como estratégia para o ensino da História. **Derouet**, 2014.

ANDERSON, Stephanie. The stories nations tell: Sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017.

ASSUNÇÃO, M. **A Guerra dos Bem-te-vis: a Balaiada na memória oral.** 2.ed. São Luís: EDUFMA, 2008.

_____. Cabanos contra Bem-te-vis: a construção da ordem pós-colonial no Maranhão (1820-1841). In. PRIORE, M. D.; GOMES, F. (Orgs). **Os Senhores dos Rios:** Amazônia, margens e histórias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

_____. Balaiada e Resistência Camponesa no Maranhão (1838-1841). In: MOTTA, M.; ZARTH, P. (org.). Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história. **Coleção História Social do Campesinato no Brasil.** v.1. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)/UNESP. 2008.

BASILE, Marcello, O laboratório da nação: a era regencial (1831-1840) In. GRINBERG, K.; SALLES, R. (orgs.). **O Brasil imperial.** 2. ed. Vol. II (1831-1870). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 55-119, 2011.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, São Paulo, 127-149, 2018.

CABRAL, R. C.; BENTES, J. A. O. Os livros didáticos de história e suas abordagens no período da ditadura militar. *Conjecturas, [S. l.]*, v. 22, n. 18, p. 709–722, 2022.

CARRETERO, M. ALPHEN, F. V. As narrativas mestras mudam entre os alunos do ensino médio? Uma caracterização de como a História Nacional é representada. *Cognition and Instruction*. p. 290 - 312, 2014.

CIRINO, R. G. V. A independência do Brasil nos livros didáticos de História (2020). *Almanack*, Guarulhos, n. 34, 2023.

_____. As temporalidades da independência do Brasil: narrativas dos livros didáticos para a educação histórica. *Outros Tempos: Pesquisa em foco - História* (Online), v. 20, p. 26-51, 2023.

_____. A independência do Maranhão nos livros didáticos: currículo, historiografia e ensino. Rev. *InterEspaço*, v. 09, n. 03 (ed. especial), Grajaú/MA, p. 01-22, 2023.

COSTA, Y. Os (des)caminhos da democracia: hierarquias sociais e direitos de cidadania no Brasil do século XIX. In: GONÇALVES, C. M. da C.; JESUS, T. A. C. de; COSTA, Y. (orgs.). **Biodiversidade, democracia e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 213-246, 2016.

DOLHNIKOFF, M. Projetos liberais. In: _____. **O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil**. São Paulo: Globo, p. 23-48, 2005.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. Editora da Universidade de São Paulo 12 ed., 1 reimp., São Paulo, 2006.

FONSECA, S. G. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. **Campinas**, SP: Papirus, 2003.

GALVES, M. C. “Aderir”, “jurar” e “aclamar”: O Império no Maranhão (1823-1826). *Almanack*. Guarulhos, n. 01, p.105-118, 2011.

_____. **Ao público sincero e imparcial: imprensa e independência na Província do Maranhão (1821-1826)**. São Luís: EDUEMA/ Café & Lápis, 2015.

GONÇALVES, S. C. A escrita da História no Brasil: o pensamento civilizador do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. In: NICOLAZZI, F.; MOLLO, H.; ARAUJO, V. (org.). Caderno de resumos & Anais do 4º. **Seminário Nacional de História da Historiografia: tempo presente & usos do passado**. Ouro Preto: EdUFOP, p. 01-12, 2010.

GOUVÊA, M. de F. S. O Império das províncias no Brasil do século XIX. In: _____. **O Império das províncias: Rio de Janeiro (1822-1889)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 20-31, 2008.

JANOTTI, M. de L. M. **Balaiada: construção da memória histórica**. São Paulo, v. 24, p. 41-76, 2005.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999.

LIMA, C. C. R. de. Impactos da BNCC na formação de professores de História para os Anos Iniciais. *Revista Trilhas da História*. Três Lagoas, v.9, nº17, p. 4-19, jul-dez, 2019.

MALERBA, J. Esboço crítico sobre a recente historiografia sobre a independência do Brasil (1980-2002). In: MALERBA, Jurandir (org.). **A independência brasileira**: novas dimensões. Rio de Janeiro: FGV, p. 19-52, 2006.

MARTINS, D. M. “Hagar, O Horrível”: tirinhas como recurso psicopedagógico em História na Educação Básica. In: **História, Ensino e Imagem**: a fonte imagética e suas possibilidades. Orgs. CAMÊLO, J. C. P; JÚNIOR, F. P. C; COSTA, A. S. – São Luís: EDUEMA, v.1, p. 46-62, 2021.

MATEUS, Y. G. A. S. **A Balaiada na sala de aula**: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”, Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

_____; SANTOS, S. R. R. dos. O Enem e o ensino de história local: uma abordagem sobre os seus efeitos no ensino de história do Maranhão. In: MATEUS, Y. G. A. S.; MATEUS, N. N. A. S. RODRIGUES, J. L. (Orgs.). **Debates sobre educação no Brasil: olhares interdisciplinares**, vol. 03. Editora Diálogos, p. 10-15, 2021.

MELLO, E. C. de. **A outra Independência**: o federalismo pernambucano de 1817 a 1824. São Paulo: Editora 34, 2004.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. *Hist. Educ.* (Online) Porto Alegre v. 20 n. 50, p. 119-138, Set./dez., 2016.

NEVES, L. M. B. P. das; NEVES, G. P. das. Independência e liberdade antes do liberalismo do Brasil (1808-1831). In: CARVALHO, J. M. de; RIBEIRO, G. S. et. al. (orgs.). **Linguagens e fronteiras do poder**. Rio de Janeiro, Editora FVG, p. 99-114, 2011.

ORLANDI, E. P. Os sentidos de uma estátua: espaço, individuação, acontecimento e memória. **Entremeios**: revista de estudos do discurso. Universidade de Campinas, v.1, n.1, jul, p. 01 - 13, 2010.

PINA, C. T. **Os Mapas e o ensino de História**. Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), UDESC, Florianópolis - SC, 2017.

QUAIATTO, D. B. **Ensino de História Local**: uma História didática de Santa Maria e região. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em História em Rede Nacional, RS, 2016.

RIBEIRO, R. R. SANTOS, A. J. da S. Historiografia escolar e historiografia acadêmica: relações possíveis na construção do conhecimento ensinar e aprender História. In: Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. Orgs. ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. **Editora: OIKOS**, São Leopoldo, p. 17-30, 2021.

ROCHA, H. A. B. Esfinge ou caleidoscópio? O desafio da pesquisa em livros didáticos de História. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*. Recife, vol. 38, p. 85-106, jan-jun/2020.

RUSEN, J. **Razão histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad.: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, M. A. L. dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de formação de professores: a *atitude historiadora* convertendo-se em competências. **Educar em Revista**, v. 37, e. 77129, Curitiba, 2021.

SCHIMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. (Orgs.). **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOARES, F.; ROCHA, J. L. da. As políticas de avaliação do livro didático na Era Vargas: a Comissão Nacional do Livro Didático. **Zetetiké – Cempem – FE – unicamp** – v. 13 – n. 24 – jul./dez. 2005.

SUKOW, N. M.; URBAN, A. C. Concepção de história local nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): Uma análise ancorada na perspectiva da educação histórica. **Revista OLHARES**, Guarulhos, v. 8, n. 3, p. 67-79, 2020.

TOSO, C. E. I.; DEON, A.; CALLAI, H. C. Didática da história, construção do conhecimento e cidadania: o caso do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático no Brasil. **Didattica Della Storia**, v. 1, p. 44– 66, 2019.

TOURINHO, W. **Imposições negociadas**: Poder, Saber e inculcação de valores no Livro Didático de História – uma análise dos livros adotados pelo PNLD para o Ensino Médio no biênio 2010/2012. Tese (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2015.