



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CULTURA E SOCIEDADE
CURSO DE MESTRADO INTERDISCIPLINAR CULTURA E SOCIEDADE

DAYSE MARINHO MARTINS

CURRÍCULO E HISTORICIDADE:

A disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino
(1902 – 2013)

São Luís

2014



DAYSE MARINHO MARTINS

CURRÍCULO E HISTORICIDADE:

A disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino
(1902 – 2013)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Linha de Pesquisa 2: Cultura, Educação e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Manzke

São Luís

2014

DAYSE MARINHO MARTINS

CURRÍCULO E HISTORICIDADE:

A disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino
(1902 – 2013)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do título de Mestre em Cultura e Sociedade.

Aprovada em: 06/11/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Fernando Manzke (Orientador)
Doutor em Ciências Pedagógicas
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior
Doutor em Educação e Tecnologia Educativa
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho
Doutor em História
Universidade Estadual do Maranhão

À minha família

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à minha família: meus pais Humberto e Vasti, pelo apoio sem medida; e ao meu irmão, colega historiador e egresso do PGCULT, Dyêgo Martins, pelas aprendizagens compartilhadas na graduação em História e neste Mestrado.

Ao meu companheiro Márcio Eduardo por compartilhar desta caminhada.

Ao Prof. Dr. José Fernando Manzke, meu orientador, mestre exemplar que a mim dedicou confiança e atenção, bem como, valorosa contribuição na pesquisa e em minha formação.

Faço um agradecimento especial à Prof^a Elisângela Santos Amorim, pelo estímulo à pesquisa sobre História das Disciplinas Escolares, possibilitando-me enveredar neste ramo da História da Educação; inclusive no âmbito das associações profissionais.

Ao Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, pela oportunidade e enriquecimento cultural de uma proposta interdisciplinar que proporcionou o encadeamento de minhas formações em História, Pedagogia e Filosofia.

Aos professores do Programa, pelo respeito e admiração aos profissionais que são.

Aos membros da banca examinadora, pela gentileza de aceitar o convite para compor a banca de defesa deste trabalho; possibilitando enriquecer a pesquisa, com seus comentários.

Aos colegas, pela parceria e credibilidade ao meu trabalho.

Aos professores Elberth Araújo, pelo *abstract*; e Flaviano Menezes, pela revisão textual.

Aos profissionais da Fundação Nice Lobão, na qual atuo como gestora, pela admiração e compreensão à minha trajetória acadêmica. À Secretaria Municipal de Educação São Luís, pela liberação, valorizando a formação como pilar essencial à prática docente.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram em algum momento para a plena execução desta pesquisa. Muito Obrigada.

*“O currículo escrito é exemplo perfeito de
invenção da tradição”.*

Ivor Goodson

RESUMO

Pesquisa centrada na análise histórica e documental acerca do percurso de legitimidade e desenvolvimento da disciplina História do Maranhão no currículo da rede pública de ensino estadual a partir do ano de 1902, quando foi estabelecida a disciplina, no currículo da Escola Normal, em São Luís - MA. Objetiva-se analisar como a disciplina História do Maranhão vem sendo ministrada no sistema estadual de ensino por meio do currículo oficial. Para tanto, são consideradas as contribuições dos estudos sobre a Nova História, especificamente em História Cultural. A análise sobre Currículo se fundamenta nos princípios teórico-metodológicos da Nova Sociologia da Educação através da História das disciplinas escolares de Ivor Goodson e André Chervel que ressalta o aspecto político do currículo, bem como o caráter de tradição presente na implantação das disciplinas escolares; aproximando o estudo em História da Educação à pesquisa histórica. A pesquisa é qualitativa, tendo como método de abordagem, o hipotético-dedutivo; e o comparativo como método de procedimento. Nesse sentido, aborda-se o processo de implantação da disciplina História do Maranhão em 1902, as principais concepções didáticas no trabalho com a referida disciplina no decorrer do século XX e sua caracterização vigente nas diretrizes curriculares da rede estadual de ensino. Para tanto, utiliza-se, enquanto fontes: Regulamentos do ensino público entre 1902 e 1915, os jornais “A Pacotilha” e “Diário do Maranhão” periódicos da primeira década do século XX obtidos na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e Biblioteca Benedito Leite, os principais livros didáticos abordados na disciplina e a proposta curricular da rede estadual de ensino do ano de 2013. Por meio do estudo, identifica-se a concepção de História que norteou a abordagem da disciplina e seus desdobramentos na formação do aluno a partir de pressupostos da história local. Assim, contribui-se para a escrita de uma nova História da Educação Maranhense com base na interpretação do currículo escolar e sua relação com a cultura local.

Palavras-chave: História da educação. Currículo. Ensino. História do Maranhão.

ABSTRACT

This research is focused on both historical and documented analyses about the course of the legitimacy and development of Maranhão History subject in the state public school system from the year 1902 up to the present moment when such a subject was of great interest in the Escola Normal syllabus in São Luís - MA. It's main objective is to point out how the subject History of Maranhão the official school curriculum. For such work ones takes into account the contributions of New History studies mainly regarding Cultural History. The analysis on the school curriculum work on the bass of both theoretical and methodological principals of the New Sociology of Education through the history of school subjects by Ivor Goodson and Andrew Chervel where both authors emphasizes the political aspects of the curriculum as well as the character of this tradition in the implementation of school subjects by bringing forward the studies in History of Education to a historical research. Such a research is qualitative by taking as approaching method the hypothetical-deductive as well the procedure methods. In this sense, it tackles the process of implementation of the schol subject History of Maranhão in 1902, its main didactic conceptions at work along with the subject in question during the twentieth century plus its current characterization in the school curriculum guidelines of the public school system. Thus, the following research sources have been used: Regulamentation of the public school teaching between 1902 and 1915, the newspapers "A Pacotilha" and "Diário do Maranhão" from the first decade of the twentieth century obtained from the National Library Newspaper Library Digital and Library Benedito Leite the main didatic books on such a subject and the school curriculum proposal of the year 2013. By means of such study, it is viewed the conception of History involuing the issue in quest, on and its outcomes for the students' graduation based on the local History. As a result, it has given a great contribution for a new Maranhão History of Education by considering the interpretation of the scool curriculum and its relation to the local culture.

Keywords: History of education. Curriculum. Education. History of Maranhão.

LISTA DE SIGLAS

AML	Academia Maranhense de Letras
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Conselho de Educação Básica
CONSEPE	Conselho de Pesquisa e Extensão
DA	Dificuldade de aprendizagem
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ESMA	Estudos Sociais do Maranhão
FTD	<i>Frère Théophane Durand</i>
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GTs	Grupos de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHGM	Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INRP	<i>Institut National de Recherche Pédagogique</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEDHEL	Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGHEN	Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas
PROUNI	Programa Universidade para Todos

USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SIOGE	Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Currículos do Liceu: 1828 e 1890.....	72
Quadro 2 - Currículo da Escola Normal 1890.....	73
Quadro 3 - Currículo da Escola Normal 1896.....	74
Quadro 4 - Distribuição das Matérias e plano de ensino em 1900	75
Figura 1 - Infográfico: obras didáticas da disciplina História do Maranhão.....	261
Figura 2 - Infográfico: autores de livros didáticos de História do Maranhão	262

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA: a pesquisa e o currículo	21
1.1 Historiografia e História da Educação	22
1.1.1 História e Historiografia	22
1.1.2 História da Educação: um campo de estudo	32
1.1.3 A História das disciplinas escolares	38
1.2 Ensino de História no currículo brasileiro	44
1.3 Por uma História da Educação Maranhense	49
2 HISTÓRIA DO MARANHÃO: o surgimento de uma disciplina	56
2.1 A “invenção da tradição”: instituindo uma disciplina	57
2.1.1 A disciplina História do Maranhão e a instrução maranhense republicana	59
2.1.2 Versões para a História do Maranhão: embates intelectuais	78
2.2 Reinventando a disciplina História do Maranhão	112
2.2.1 Transformações nos discursos historiográficos maranhenses	113
3. OUTRAS FACES DA DISCIPLINA HISTÓRIA DO MARANHÃO	122
3.1 Os Estudos Sociais do Maranhão	123
3.1.1 Mário Meireles e sua “Pequena História do Maranhão”	130
3.1.2 O “Terra das Palmeiras” de Maria Nadir Nascimento	137
3.2 O Revisionismo e a História do Maranhão	145
4 PRESENTE E FUTURO DA DISCIPLINA HISTÓRIA DO MARANHÃO	169
4.1 Historicidade local nas diretrizes nacionais do currículo	170
4.2 A História do Maranhão no Currículo da Rede Estadual de Ensino	180
4.3 Avaliação externa: contradições no currículo de História Regional	190
4.4 O Maranhão no Currículo: seleções e silenciamentos	199
CONCLUSÃO	233
FONTES	
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

A História da Educação no Brasil centrou-se durante muito tempo no estudo da organização dos sistemas de ensino e do ideário pedagógico. Em aproximação com a Filosofia da Educação, destinou-se, no âmbito dos cursos de formação de professores, à abordagem de políticas e obras de pensadores da educação (GREIVE & FONSECA, 2003).

Com o advento da História Cultural, novas perspectivas de análise histórica têm sido efetuadas, promovendo inovações nas pesquisas e ampliando as interpretações para além da tradicional versão centrada em fatos. Um objeto de estudo com várias possibilidades de análise nesse sentido é a educação. No Brasil, a História da Educação se pautou em pesquisas fundamentadas na concepção positivista, evidenciando abordagens sobre pensadores e políticas educacionais.

Atualmente, a História da Educação apresenta um movimento de renovação a partir da Escola dos Annalles; quanto à compreensão e escrita da História. Suas diretrizes evidenciam a substituição da narrativa tradicional de fatos por uma História que problematiza a realidade e se integra a outras disciplinas das Ciências Sociais.

Com a renovação da historiografia pelo Movimento dos Annalles, sob a influência da História Cultural¹, ampliaram-se os horizontes da pesquisa em História da Educação. Surge assim, a História das disciplinas escolares voltada para a análise dos saberes que compõem as disciplinas do currículo escolar. Nesse sentido, as disciplinas escolares são investigadas como produtos da sociedade e processos do currículo que atribuem significado às práticas humanas, à cultura.

O surgimento desses estudos se encontra vinculado às pesquisas sobre História do Currículo desenvolvidas na Inglaterra nas décadas de 60 e 70 do século XX. As teorizações caracterizam o movimento da Nova Sociologia da Educação tendo como expoentes Michael Young e Ivor Goodson² que constataram o caráter

¹ A História cultural, na década de 1970 do século XX, considera a análise de tradições, da cultura nas interpretações da experiência histórica. São objetos da História Cultural: as relações familiares, a língua, as tradições, a religião, a arte e algumas ciências. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar, ou ainda, multidisciplinar, visto que abarca várias fontes científicas de estudo, tais como: Etnologia, Geografia, Antropologia, Literatura, Economia, entre outras. Pode-se citar como autores que auxiliaram na construção dessa nova teoria cultural: Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Roger Chartier (HUNT, 2000).

² No movimento da NSE, os autores representam a vertente inglesa de pesquisa sobre currículo relacionada à História. Michael Young, sociólogo, político e ativista social britânico atuou como

político e não meramente técnico do currículo escolar. A partir dessas análises, o americano Thomas S. Popkewitz³ e os historiadores franceses Marie-Madeleine Compère e André Chervel⁴ enfatizaram a pesquisa de aspectos internos da escola.

Com base nessa concepção, o currículo é caracterizado numa perspectiva globalizante, enquanto percurso que envolve experiências, conteúdos, métodos vinculados aos “fins da educação”, definidos (implícita ou explicitamente) pelos interesses dos grupos hegemônicos. A organização do currículo considera, com isso, o espaço pensado para controlar, as pessoas envolvidas no processo (professores, alunos, comunidade), a inclusão dos seus interesses e aspectos de sua cultura no embate político-pedagógico.

Uma das áreas de conhecimento do currículo cujo trabalho pedagógico atuará decisivamente na formação cultural do aluno é a História. A ciência histórica objetiva a compreensão dos sujeitos, o desvelamento das relações que se estabelecem entre os seres humanos em diferentes espaços e tempos. Dissociada da realidade social, a disciplina História apenas reproduz um conhecimento despolitizado, fragmentado, tomado como prática educativa que desenvolve nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus heróis e vilões (BITTENCOURT, 2002).

Com base nesse pressuposto, a abordagem da História local assume relevância significativa enquanto objeto de estudo na História da Educação. Com o surgimento do paradigma da História Cultural e da História das Disciplinas Escolares, torna-se imprescindível a pesquisa sobre o processo de constituição da História do Maranhão enquanto disciplina no sistema público de ensino.

O interesse pela temática surgiu pela limitação dos estudos nessa área e indefinição da função social da referida disciplina. Portanto, são apresentados os elementos que constituíram o percurso da legitimidade da História do Maranhão

precursor da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra. Por sua vez, Ivor Goodson historiador britânico, atualmente em atividade no Canadá, desenvolve relevante abordagem sobre a organização do currículo a partir das disciplinas escolares (SILVA, 1999).

³ O nova-iorquino Thomas Popkewitz graduou-se em História e desenvolveu estudos no Doutorado relacionando questões do currículo com a Sociologia do Conhecimento no contexto das Ciências Políticas desvelando a produção de verdades pelo conhecimento (REGO, 2011).

⁴ Marie-Madeleine Comperè é historiadora, em colaboração com Dominique Julia; seu companheiro e especialista em História religiosa e História da educação na época moderna. André Chervel é linguista francês e gramático com obras que tratam da História da Gramática ou da Língua Francesa tais como *La Culture Scolaire*. Pesquisadores do *l'Éducation Institut National de Recherche Pédagogique* – INRP da França; ambos têm se dedicado à História das disciplinas com publicações que buscam explicitar suas implicações na História da Educação e da Pedagogia. Os historiadores franceses destacam a busca por novas fontes documentais do cotidiano escolar (VIÑAO, 2008).

enquanto disciplina no currículo escolar oficial. Por meio desta pesquisa, contribui-se para a escrita de uma nova História da Educação Maranhense com base na interpretação do currículo escolar e sua relação com a cultura local.

Nesse sentido, destaca-se o seguinte problema: como a disciplina História do Maranhão vem sendo ministrada no sistema público estadual de ensino?

Para compreender a referida questão, é preciso ressaltar: como ocorreu o processo de implantação da referida disciplina e que obras didáticas foram elaboradas enquanto base do trabalho com os conteúdos de História do Maranhão. Paralelamente, faz-se necessário esclarecer qual a caracterização atual da referida disciplina na proposta curricular da rede estadual de ensino.

Na tentativa de oferecer possíveis respostas para as questões suscitadas, foram traçadas as seguintes hipóteses:

A disciplina História do Maranhão surge da necessidade de abordagem no sistema oficial de ensino dos aspectos relacionados à memória e cultura local. Os conhecimentos acerca da História do Maranhão foram sistematizados em obras que primaram por uma seleção de conteúdos. Para tanto, os estudos se fundamentaram numa concepção de História centrada na narrativa e no repasse de interpretações históricas. De tal modo, na trajetória da instrução pública maranhense, a História do Maranhão se relacionou às necessidades do contexto histórico e social; predominando uma concepção factual de História que precisa ser redefinida nas propostas curriculares atuais.

Assim, considera-se a seguinte hipótese de trabalho: a disciplina História do Maranhão vem sendo ministrada, no currículo do sistema público estadual de ensino, de forma pouco problematizadora.

Diante do problema e das hipóteses estabelecidas, o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar como a disciplina História do Maranhão vem sendo ministrada no sistema público de ensino. Para tanto, os objetivos específicos delineados buscam: caracterizar o processo de implantação da disciplina História do Maranhão na rede oficial de ensino; identificar as principais obras didáticas utilizadas no ensino de História do Maranhão, analisando as concepções que nortearam sua elaboração; e verificar a caracterização da História do Maranhão na atual proposta curricular da rede estadual de ensino.

O referencial teórico da pesquisa parte do processo de renovação historiográfica pelo qual a abordagem da História em sala de aula deve ser voltada

para a compreensão do fazer histórico de forma mais pertinente e significativa. Na formação do aluno, isso propicia a diversidade de concepções, a problematização de aspectos da realidade, promovendo uma aprendizagem significativa no cotidiano escolar.

Na instituição da História como disciplina e campo de estudo, destacou-se a tendência tradicional cujos fundamentos se baseavam na singularidade do fato histórico. Na elaboração do discurso, o passado era reconstruído em seus mínimos detalhes pelo historiador, privilegiando o estudo das ações políticas e militares de forma a instituir uma História narrativa (BITTENCOURT, 2004).

A partir das décadas de 1970 e 1980 do século XX, surgiram momentos importantes para a historiografia, posto que a reação ao paradigma de análise tradicional iniciada nestas décadas repercutiu decisivamente entre os estudiosos da disciplina. Este movimento, propagado pelo desenvolvimento dos estudos no âmbito da Escola dos *Annales* francesa, tornou-se conhecido como “Nova História”.

O paradigma tradicional passou a ser criticado pelos adeptos da Nova História que congregaram uma diversidade de objetos, entendendo toda e qualquer atividade humana como História. Centrado no campo político relativo às esferas do Estado Nacional, o viés historiográfico tradicional oferece um enfoque dos grandes homens e seus grandes feitos. Por sua vez, os historiadores da Nova História prestam-se à pesquisa de pessoas comuns e suas experiências para a mudança social. O paradigma tradicional preconizou o uso da documentação escrita, oficial. Por sua vez, a utilização da diversidade de fontes é defendida pela Nova História a partir da consideração das fontes orais, imagens, entre outros instrumentos.

Com os *Annales*, ocorreu ainda, a aproximação da História com outras Ciências Sociais, na renovação da produção a partir da interdisciplinaridade. A História passou a considerar “o homem social que em seu ser social e empírico, que exige uma análise interdisciplinar” (REIS, 2000, p. 81).

A História Cultural possibilitou a abordagem de novas perspectivas de análise histórica. Tal fato vem promovendo inovações nos estudos, ampliando as interpretações para além da tradicional versão centrada em fatos. Segundo Greive & Fonseca (2003, p. 68), “Os estudos têm como objetos de investigação os diversos movimentos de encontros e circulação das culturas”. Nesse processo, merece destaque, a renovação das produções no campo da história da educação. Apesar disso, a História da Educação ainda é considerada objeto de estudo da Pedagogia:

“como se não competisse realmente aos historiadores o estudo e a pesquisa de tal história” (FALCON, 2006, p. 328).

Em termos de pesquisa historiográfica, a História da Educação tem sua trajetória marcada por problemáticas evidenciadas a partir de seu processo de constituição enquanto campo de estudo. No âmbito nacional, isso pode ser creditado à reforma universitária da década de 60 do século XX. Através desse movimento, surgiram as disciplinas setoriais de História ligadas a áreas de estudo específicas. Nesse caso, não foi instituída uma especialização temática da História, mas uma parte complementar da Ciência da Educação pela qual ocorreu a compartimentalização do saber acadêmico (GREIVE & FONSECA, 2003).

O histórico da disciplina no Brasil centra-se em três vertentes: a tradição historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, as escolas de formação para o Magistério e a produção acadêmica de 1940 a 1970; com tendência ao uso do referencial marxista e ampliada com o surgimento dos cursos de pós-graduação a partir de 1980. Enquanto objetos de estudo, as vertentes privilegiaram a escolarização formal com a análise de instituições escolares e processos de ensino (FALCON, 2006).

A produção historiográfica recente, no campo educacional, denota características relacionadas à Nova História, mais precisamente à História Cultural. Nessa perspectiva, a educação surge como objeto de investigação da formação cultural de uma sociedade, contribuindo para o descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas (GREIVE & FONSECA, 2003).

Com base nesse panorama, adotou-se nesta pesquisa uma postura historiográfica definida a partir dos matizes pertinentes à História Cultural, centrada no conceito antropológico de cultura enquanto “dimensão simbólica da ação social” (BURKE, 2000, p. 246). Portanto, considera-se cultura, o processo de construção de sentidos partilhados socialmente.

Na fundamentação deste estudo, foram utilizadas ainda, as teorizações de Roger Chartier; que compreende as elaborações humanas voltadas para a atribuição de significados ao mundo no decorrer da História a partir dos conceitos de práticas e representações coletivas. As representações são, portanto, o modo como a realidade é construída a partir de formas simbólicas elaboradas por grupos e estabelecidas por meio de práticas culturais.

Essa relação é associada à noção de apropriação caracterizada pelo conjunto das formas de interpretação da realidade pelos sujeitos sociais. Com isso, a História Cultural também permite compreender o processo de mediação cultural empreendido por intelectuais (CHARTIER, 2002).

Na pesquisa, considerou-se a vinculação do currículo à representação de algum tipo de poder, não se tratando apenas de um mecanismo técnico de organização de conteúdos. Assim, a prática educativa e a relação dos sujeitos no contexto institucional determinam a validade do conhecimento (SACRISTÁN, 2000).

A elaboração das propostas curriculares define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir. Por meio desses documentos são selecionados conteúdos que direcionarão o aluno à compreensão de sua história. Nesse sentido, para análise da trajetória da disciplina História do Maranhão no currículo do sistema público estadual de ensino, são utilizadas as contribuições de Goodson. O referido autor considera o currículo como “tradição inventada”, um artefato social, histórico e toma como inspiração Hobsbawm, ao afirmar que “o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição” (GOODSON, 2012, p.29).

As análises de Goodson encontram-se relacionadas à História das Disciplinas Escolares. Esta nova perspectiva de História da Educação constitui um campo de investigação configurado sob a influência da Nova Sociologia da Educação inglesa nos estudos de currículo. Segundo essa vertente, cada disciplina tem uma história relacionada com as necessidades de um momento vivido e o seu estabelecimento está em constante dinamismo.

A análise referente ao ensino de História leva em conta as mudanças na produção do saber; tanto no campo da historiografia quanto no que concerne ao tratamento dispensado à disciplina História nas propostas curriculares dos sistemas de Educação Básica. Tal processo se dá na medida em que a seleção de conteúdos adota enquanto critério principal, uma concepção de História.

Sobre o ensino dessa disciplina, são considerados os trabalhos de Circe Bittencourt em *Ensino de História: fundamentos e métodos* e de Leandro Karnal na obra *História na sala de aula*. Segundo Bittencourt (2004), um dos principais desafios do professor de História constitui a transposição didática dos conteúdos. Karnal (2005), por sua vez aborda a ocorrência em sala de aula, de alunos que não conseguem relacionar os conteúdos trabalhados em História com a própria realidade. Tal situação culmina com o desinteresse pela disciplina, pois a motivação

do aluno está intimamente ligada à capacidade de integrar-se com o conteúdo, com a disciplina História, com o conhecimento histórico. Daí surge a necessidade de facilitar a compreensão dos conceitos históricos pela contextualização.

A abordagem referente aos conteúdos de História do Maranhão toma por base a contraposição dos cronistas com os estudos recentes. Os referenciais retratam a constituição histórica do Maranhão demonstrando divergências que ilustram o embate entre a Nova História e a História tradicional.

Com relação ao ensino de História do Maranhão, nota-se carência de fontes. São utilizadas, portanto, as contribuições de Maria do Socorro Coelho Cabral, no estudo *O Ensino de História do Maranhão*; e Regina Helena Martins de Faria, na obra *Memória de professores: histórias da UFMA e outras histórias*. Em tais estudos, as autoras apresentam elementos do ensino de História do Maranhão através de pesquisas que demonstram a concepção de História que fundamenta sua inserção no currículo ao longo do século XX.

Na pesquisa, enfoca-se a obra *História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal* de Antonio Baptista Barbosa de Godóis utilizada como base na formação inicial de professores em escolas de Magistério para a docência da disciplina História do Maranhão. Paralelamente, são analisadas as diretrizes curriculares atuais da rede estadual de ensino do Maranhão e as principais obras didáticas utilizadas na disciplina (Apêndice A).

A proposta metodológica a ser utilizada para contemplar o tema pesquisado tem como referência as contribuições dos estudos sobre a Nova História, especificamente em História Cultural, a partir da abordagem de Roger Chartier. Além disso, no que concerne à análise sobre História da Educação e Currículo, são considerados os princípios teórico-metodológicos da Nova Sociologia da Educação de Ivor Goodson e André Chervel.

A pesquisa proposta é qualitativa. A opção por esse tipo de pesquisa leva em conta sua capacidade de considerar uma amplitude de significados, valores e atitudes relacionados a processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Como método de abordagem, adotou-se o hipotético-dedutivo que leva em consideração o aparecimento do problema e da conjectura a serem testados pela análise. Tendo em vista a percepção de uma lacuna nos conhecimentos, é possível formular hipóteses e testar, pelo processo de

inferência dedutiva, a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese (FIGUEIREDO, 2011).

O método de procedimento selecionado é o comparativo, que promove o exame dos dados a fim de obter diferenças ou semelhanças; bem como as relações entre ambas. Segundo Schneider; Schmitt (1998), este método possibilita ao pesquisador perceber regularidades, deslocamentos e transformações, além de permitir a construção de modelos ou tipologias, identificando suas continuidades e descontinuidades.

A técnica utilizada é a pesquisa documental. A obtenção de dados enfoca, nesse sentido, documentos oficiais: registros em jornais, decretos e regulamentos relacionados ao currículo oficial de História do Maranhão na última década do século XIX e primeira década do século XX, obtidos na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional; as diretrizes curriculares atuais da rede estadual de ensino; bem como, as principais obras didáticas utilizadas no percurso histórico da disciplina.

Assim, além da obra referente ao período de implantação da disciplina: *História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal* de Antonio Baptista Barbosa de Godóis, a seleção de obras didáticas da disciplina contempla: *Pequena História do Maranhão* de Mário Meireles, *Terra das Palmeiras* de Maria Nadir Nascimento, *Conhecendo e debatendo a história do Maranhão* de Joan Botelho, *Maranhão – História e Geografia* de Célia Siebert e *História do Maranhão* de Francisco Coelho Sampaio. Os referidos títulos fazem parte de acervo pessoal complementado pelo acervo de obras raras da Biblioteca Pública Benedito Leite.

A investigação da trajetória da disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino contempla quatro etapas contidas no *corpus* deste trabalho. Cada capítulo aborda um conteúdo próprio que se relaciona com os demais, na perspectiva de promover a associação dos elementos teórico-metodológicos com os aspectos levantados nas fontes pesquisadas.

O primeiro capítulo se direciona à abordagem da História da Educação e os estudos desenvolvidos. Esta etapa da pesquisa contempla um panorama da Historiografia, o processo de constituição da História da Educação no Brasil, os avanços obtidos na relação com a História Cultural, os aspectos referentes à História das disciplinas escolares e as perspectivas de desenvolvimento de uma História da Educação no Maranhão. A intenção do capítulo é caracterizar as bases teóricas nas quais a investigação se fundamenta direcionando o manejo das fontes. Há, ainda,

uma breve discussão acerca do ensino de História e seus pressupostos teórico-metodológicos no contexto escolar.

O segundo capítulo enfoca a discussão sobre a disciplina História do Maranhão e as relações entre a historicidade local e o currículo. Dessa forma, aborda a constituição da disciplina na primeira década do século XX, ressaltando as relações com o contexto da Instrução pública e a Primeira República. A análise destaca a obra didática de Barbosa de Godóis, produzida para o trabalho com os conteúdos de História do Maranhão. Com isso, enfatiza o papel do referido autor nesse processo, os embates intelectuais ocorridos no cenário e sua posterior substituição por outras abordagens. Nesta etapa, a investigação objetiva desvelar os aspectos contidos na implantação da História do Maranhão como disciplina.

Prosseguindo, o estudo contempla, no terceiro capítulo, as outras faces da disciplina História do Maranhão na busca de legitimidade no âmbito do currículo. Para tanto, aborda-se o período em que a disciplina passou a ser denominada Estudos Sociais do Maranhão entre as décadas de 50 e 90 do século XX.

São apresentadas, brevemente, as principais obras do período; analisando a concepção de História e os conteúdos selecionados. O capítulo engloba ainda, a caracterização da História do Maranhão na primeira década do século XXI. Mais especificamente, aborda-se o direcionamento dos conteúdos ao preparo para o vestibular e as produções que objetivam reescrever a História do Maranhão numa proposta que problematiza o conhecimento histórico.

A pesquisa encerra suas considerações com o quarto capítulo, direcionado à História do Maranhão na atualidade: seus desafios e possibilidades. Na ocasião, o debate contempla a perspectiva de História do Maranhão nas diretrizes curriculares vigentes da rede estadual de ensino. A discussão problematiza se a História do Maranhão ainda se configura como disciplina, que conteúdos constam nestes documentos e o impacto das políticas educacionais nacionais no trabalho com historicidade local no currículo. Diante disso, o estudo finaliza apresentando considerações sobre o Maranhão na disciplina História do Maranhão, ou seja, as concepções e discursos que caracterizam o Maranhão no currículo escolar.

A investigação está relacionada aos campos da pesquisa educacional e da pesquisa histórica empreendendo uma postura interdisciplinar. O estudo, portanto, contribui para uma abordagem renovada em História da Educação que vincula um olhar histórico sobre a educação como fenômeno cultural.

1 HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA: a pesquisa e o currículo

Analisar a trajetória de constituição e estabelecimento da História do Maranhão como disciplina escolar no sistema público estadual de ensino representa uma complexa empreitada. Para tanto, considera-se enquanto ponto de partida desse processo, a reflexão acerca da pesquisa histórica no âmbito da educação e suas relações com o currículo. Trata-se de analisar a educação enquanto objeto histórico através da discussão do desenrolar da pesquisa em história da educação. Com isso, vem à tona, a necessária análise dos estudos no âmbito da Historiografia.

No capítulo a seguir, serão abordadas as relações estabelecidas entre pesquisa, ensino de história e historiografia. Para tanto, na organização das seções toma-se por base o panorama de desenvolvimento das teorias da História ressaltando suas contribuições no campo da pesquisa histórica. Em seguida, traça-se o paralelo entre a historiografia e os estudos em história da educação, bem como, suas perspectivas de trabalho mediante o contexto histórico e a comunidade científica. Com relação a este aspecto, serão ressaltadas as linhas de trabalho em história da educação em nível nacional e no contexto maranhense, considerando-se a caracterização dos movimentos historiográficos.

Outro aspecto a ser abordado nas seções se refere ao entrelaçamento da pesquisa histórica com os pressupostos teórico-metodológicos referentes ao trabalho pedagógico com a disciplina história no currículo brasileiro. Nesse sentido, objetiva-se promover a discussão a respeito da fundamentação das práticas escolares vinculadas ao ensino de História a partir das teorias historiográficas que norteiam o desenvolvimento das pesquisas.

Neste ponto do estudo, serão apresentados os elementos conceituais que compõem as bases teóricas da presente investigação. A abordagem de conceitos vinculados ao campo de estudo da história das disciplinas escolares e à Nova Sociologia da Educação, na pesquisa em currículo será realizada na perspectiva de problematização do ensino de História. Nesse sentido, ao discutir tais elementos teóricos no corpo deste estudo, busca-se conjecturar acerca da importância do desvelamento da disciplina História do Maranhão para a compreensão do processo de formação da história e cultura locais estabelecidos no âmbito do ensino formal.

1.1 Historiografia e História da educação

O conhecimento histórico é considerado essencial na compreensão da dinâmica social e formação cultural de um povo. Em união com a Filosofia, a História se origina dos mitos e da tradição oral voltando-se para a explicação da origem humana. Os saberes de *Clio*⁵ mostram-se tão antigos quanto a própria humanidade diante da necessidade inerente ao homem de elucidar sua origem.

1.1.1 História e Historiografia

Conforme Le Goff (2003), no sentido etimológico, a palavra “história” é proveniente do grego antigo *historie* significando “aquele que vê”. Tal como assim a entendemos, seu surgimento remonta ao século V antes de Cristo (a.C.), sendo, os gregos, responsáveis pela descoberta da importância específica da explicação histórica como se pode notar no fragmento abaixo:

Neste tempo sem tempo que é o tempo do mito, as musas têm o dom de dar existência àquilo que cantam. E, no Monte Parnasso, cremos que Clio era uma filha diletta entre as Musas, pois partilhava com sua mãe, o mesmo campo do passado e a mesma tarefa de fazer lembrar. Talvez, até, Clio superasse Mnémósine, uma vez que, com o estilete da escrita, fixava em narrativa aquilo que cantava e a trombeta da fama conferia notoriedade ao que celebrava. No tempo dos homens, e não mais dos deuses, Clio foi eleita a rainha das ciências, confirmando seus atributos de registrar o passado e deter a autoridade da fala sobre os fatos, homens e datas de um outro tempo, assinalando o que deve ser lembrado e celebrado (PESAVENTO, 2005, p. 07).

Na antiguidade grega, Heródoto foi o primeiro a propor a utilização da história no sentido de investigação. Em seu discurso não se percebe preocupação com a origem distante, tal como o mito, e sim, a busca da compreensão do momento histórico concreto pela via da narrativa. Ao escrever sua História sobre as guerras entre gregos e persas, Heródoto objetivou “evitar que os vestígios das ações praticadas pelos homens se apagassem com o tempo” (HERÓDOTO, 2001, p. 30).

⁵ No Monte Parnasso, morada das Musas, uma delas se destaca. Fisionomia serena, olhar franco, beleza incomparável. Nas mãos, o estilete da escrita, a trombeta da fama. Seu nome é Clio, a musa da História. Da união de Zeus e Mnémósine nasceram as nove musas, personificando as artes e ciências. Clio é a musa da história, que celebra as realizações. Preside a eloquência, sendo a fiadora das relações políticas entre homens e nações. É representada como uma jovem coroada de louros, trazendo na mão direita uma trombeta e, na esquerda, o livro "*Thucydide*" (PESAVENTO, 2005).

Para tanto, o discurso histórico provocou sucessivas rupturas com o gênero literário sendo Heródoto considerado por Cícero⁶, senão o primeiro historiador, pelo menos “o pai da história”. Apesar dessa representatividade, a importância de suas ações não foi uma unanimidade. Aristóteles, por exemplo, preteriu a História à poesia, considerando Heródoto um “contador”. O conhecimento produzido pelos historiadores caracterizaria nesse sentido, *doxa*. Não tendo possibilidade de tornar-se demonstrativo, não poderia adquirir validade teórica (REIS, 2000).

Ainda na antiguidade grega, Tucídides, discípulo de Heródoto, dedicou-se ao estudo das guerras do Peloponeso entre Esparta e Atenas. Os trabalhos de Tucídides revelam uma proveniência relacionada ao seu contexto social de participação na tribuna pública, em assembleias políticas gregas. O referido historiador analisou as relações internacionais estabelecidas no conflito entre os estados gregos em guerra que contrariaram sua carreira política.

Sua preocupação com a motivação dos protagonistas o levou a expor os discursos que teriam pronunciado para justificar seus atos ou incentivar a prática dos que almejavam realizar. Quando, como usualmente ocorria, não dispusesse de registro das palavras que haviam sido pronunciadas, Tucídides leva seus personagens a dizer aquilo que, dadas as circunstâncias, seriam supostos ter dito (TUCÍDIDES, 2001, p. 25).

Numa crítica a Heródoto, Tucídides promoveu uma postura historiográfica que ocultava o narrador, privilegiando o discurso dos fatos. Por meio dessa estratégia, objetivou em sua escrita, oferecer ao leitor a impressão de que os fatos falam por si mesmos. Ao analisar a razão do declínio do império ateniense, o pensador grego enfocava o olhar como fonte histórica. Diferente de seu predecessor, busca distanciar-se de fontes indiretas; privilegiando o relato factual sobre o contexto contemporâneo na garantia de veracidade.

A discussão sobre o historiador como sujeito na elaboração do conhecimento histórico acompanha a trajetória da Historiografia num embate contínuo acerca da objetividade da ciência histórica.

⁶ Filósofo que apresentou aos Romanos as escolas da filosofia grega, além de criar um vocabulário filosófico em Latim. Cícero atribuiu a Heródoto, na obra *De Legibus* que significa em Latim *Nas leis*, o título de *Pater historiae* (pai da história) num contexto em que a *historie* significava investigar. Sua obra caracterizava um diálogo fictício entre ele, seu irmão Quintus e seu amigo mútuo Tito Pomponius Atticus; e fora escrito durante os últimos anos da República Romana. O diálogo começa com o trio em passeio através de propriedade familiar de Cícero em Arpinum e eles começam a discutir como as leis deveriam ser. Cícero usa isso como uma plataforma para expor em suas teorias do direito natural de harmonia entre as classes (CÍCERO, 1967).

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam (CERTEAU, 2007, p. 66 e 67).

Na cultura romana, outro importante polo basilar da formação ocidental, a História surge como herdeira da cultura grega obtendo destaque na obra de Políbio, Tito Lívio e Tácito. A historiografia romana é feita, portanto, por homens políticos, para uma exaltação da cidade e do império, adquirindo caráter patriótico.

Seu trabalho é didático e moral: postula que as qualidades morais de um povo forjam seu destino. Comemorando os altos feitos de Roma desde sua fundação, descrevendo os homens, seus costumes, sublinhando os períodos de grandeza, de decadência, elabora uma verdade histórica que deve tornar-se objeto de reflexão para o leitor. (TÉTART, 2000, p. 26).

Havia, com isso, entre as produções historiográficas da Roma Antiga, o predomínio dos anais com registro dos principais acontecimentos políticos. Em sua estruturação, a cultura romana acrescenta à ação histórica uma noção utilitária, pragmática. Diante disso, a história atua politicamente promovendo a exaltação do papel de Roma, servindo ao seu imperialismo (BORGES, 1993).

A difusão da religião judaico-cristã no Império Romano em desestruturação promove mudanças no rumo da produção histórica, direcionando sua compreensão ao Cristianismo como fundamento e justificativa da história. De acordo com Borges (2003, p. 22), “A história da humanidade se desenrolaria de acordo com um plano divino, sendo a vinda de Cristo à terra, o centro desse processo”. A tônica política do discurso histórico no referido período, denominado Medieval, é substituída pela caracterização religiosa vinculada ao Cristianismo segundo a providência divina, ou seja, fundamentada no dogma.

O Cristianismo introduziu uma nova visão do devir humano, impondo uma concepção linear da história humana que começa com a criação e comporta um momento central, orientada para um fim. A história é vista como um itinerário, uma marcha da humanidade para a sua realização, para o encontro da Jerusalém terrestre com a Jerusalém celeste (BOURDÉ, 1983, p. 13).

Nesse contexto, o homem buscava explicar a realidade a partir do sagrado vivendo sob a égide da hierofania⁷ (FRANCO JR, 1981). Com isso, o modelo de homem daquele período era definido pela religião com base nessa relação contratual com Deus.

O homem deveria se empenhar na luta contra o mal e, para tanto, defenderia sua alma buscando uma vida de santidade centrada no esforço e nas obrigações para com Deus. A história no medievo é marcada, portanto, pela hagiografia, os narradores das cortes e os cronistas com seus relatos de nobres enfocando uma formação ética e moral por princípios cristãos (LE GOFF, 1989).

Com o despontar do Renascimento no século XV, a historiografia moderna apresenta uma reação às concepções teológicas do mundo e da História. Nesse processo, destacaram-se eventos como a formação dos Estados Nacionais, o humanismo, a Reforma e a Contrarreforma (RUSSEL, 1967). Tais aspectos influenciaram mudanças na mentalidade ocidental ao questionarem o dogma religioso, propiciando a liberdade de pensamento necessária ao processo científico.

A historiografia humanista e renascentista não trouxe grandes transformações na orientação política da história, mas iniciou um movimento fundamental: a busca dos fatos verdadeiros através da crítica às fontes e a supressão das lendas e fantasias presentes na historiografia cristã (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 63)

A valorização de elementos culturais contribui para a pesquisa direcionada ao resgate de textos antigos. “O humanismo convida a um retorno aos clássicos e a um olhar deslumbrado diante dos escritos dos historiadores gregos e romanos” (DOSSE, 2003, p. 27).

A História retoma seu viés político e torna-se veículo do sentimento nacional quando os historiógrafos passam a ser utilizados pelos príncipes para exaltar e defender seus interesses políticos. Destaca-se nesse contexto, Nicolau Maquiavel⁸ com sua obra *O Príncipe*. Paralelamente, sobressaem as narrativas em tom literário e retórico.

Ainda no período Renascentista, ressalta-se a atuação do italiano Giambattista Vico que reflete sobre a religião e a política de forma conservadora

⁷ Segundo Franco Jr (2004, p.139), hierofania consiste numa expressão que se refere à “manifestação do sagrado”.

⁸ O autor Italiano apresenta considerações sobre a transição entre governo democrático e o absolutismo monárquico com base em obras clássicas. Maquiavel promove a associação entre história e política de maneira pragmática (SKINNER, 1996).

tomando por base as teorias do passado e a utilização de uma linguagem teológica. A crítica de Vico era direcionada aos filósofos e historiadores de sua época que tornavam a história uma invenção, direcionada para exaltar nações ou determinados personagens históricos (BOURDÉ, 1983).

Desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história era escrita sob uma variada forma de gêneros: crônica monástica, memória política, tratados de antiquários, e assim por diante. A forma dominante, porém, era a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens. Foi durante o Iluminismo que ocorreu, pela primeira vez, uma contestação a esse tipo de narrativa histórica (BURKE, 1991, p. 11).

O Racionalismo direciona a compreensão da História da humanidade como a busca pelo progresso. Por sua vez, o Empirismo enfatizando o papel da experiência no conhecimento, recusa explicações que não se apoiem em fatos. Diante disso, destaca-se paralelamente, a elaboração de técnicas de crítica à documentação e interpretação histórica. A partir do século XVIII tomam forma as filosofias da história por meio dos pensadores que preconizam um movimento ascendente da humanidade em direção a um Estado ideal (FALCON, 2002).

No século XIX, a História adquire o estatuto de Ciência como disciplina reconhecida acadêmica e profissionalmente. De acordo com Le Goff (2003, p. 123), “é um período decisivo porque atualiza o método crítico dos documentos que interessa ao historiador desde o Renascimento, difunde este método e seus resultados e une história e erudição”.

Inicialmente, com a afirmação dos nacionalismos europeus e o surgimento de conflitos políticos, ocorre o interesse pelo desenvolvimento de uma história nacional. No âmbito desse movimento, surgem historiadores como August Thierry e Jules Michelet, considerados românticos.

“Para compreender a história de cada nação, os historiadores voltam ao passado, procurando caracterizar o espírito de cada povo” (BORGES, 1993, p. 32). É nesse contexto que surgem os arquivos nacionais e o ensino da História conformou-se a um instrumento de propaganda a serviço da formação dos cidadãos.

Ainda nesse período, o gênero histórico se profissionaliza. Diante disso, constitui-se de um método com regras e um novo conceito de História denominado positivo.

É verdade que a História existiu bem antes da constituição das ciências humanas; desde os confins da idade grega, exerceu na cultura ocidental, certo número de funções maiores: memória, mito, transmissão da palavra e do exemplo, veículo da tradição, consciência crítica do presente, decifração do destino da humanidade, antecipação do futuro ou promessa de um retorno [...] concebia-se uma história plana, uniforme em cada um de seus pontos que teria arrastado num mesmo fluir, todos os homens [...] esta unidade se achou fraturada no começo do século XIX, na grande reviravolta da *epistémé* ocidental [...] descobriu-se que atividades tão singularmente humanas, como o trabalho e a linguagem, detinham uma historicidade que não podia encontrar seu lugar na grande narrativa comum (FOUCAULT, 2007, p. 508-509).

A história-disciplina se profissionalizou em torno de um consenso amplo acerca do método a ser aplicado na geração do conhecimento histórico. Assim, o trabalho histórico era compreendido como um procedimento centrado na manipulação rigorosa, imparcial e objetiva das fontes primárias, escritas.

Numa conjuntura de caráter pós-Kantiano e sob a influência dos estudos de Augusto Comte, no século XIX ocorreu o questionamento da impossibilidade da metafísica. O referido processo partiu da premissa de que não se pode conhecer algo sem a apreensão dos fatos pela sensação. Tal concepção contribuiu para a sobreposição das relações de causa e efeito e a perda de sustentação das filosofias da história racionalistas propiciando o desenvolvimento do conhecimento positivo. Conforme Reis (1996, p. 05), este se caracteriza pela atitude científica de “observar os fatos, constatar suas relações, servir-se delas para a ciência aplicada”.

O “espírito positivo” se disseminou entre os historiadores promovendo a recusa ao modelo de uma filosofia da história buscando a instituição da “ciência da história”. Para tanto, o método histórico foi evidenciado enquanto modelo de outras ciências humanas. Nesse processo, os historiadores recebem destaque intelectual e social, por estruturarem seu conhecimento a partir de bases empíricas positivas.

A disciplina histórica, que se torna autônoma no plano universitário, deve pensar seu desenvolvimento desvinculado da literatura, da mesma maneira que ela deve virar as costas para a filosofia que se constitui, ao mesmo tempo, num curso específico. Assim, ela é pensada, por essa escola, como uma ciência do singular, do contingente, do ideográfico em oposição à epistemologia das ciências da natureza que podem visar à elaboração das leis, de fenômenos. Reencontrando a inspiração erudita e sua preocupação de crítica das fontes, Langlois e Seignobos escrevem as regras de autenticação da verdade, segundo os procedimentos de um conhecimento histórico que é apenas o conhecimento indireto, ao contrário das ciências experimentais (DOSSE, 2003, p. 41).

Na perspectiva positivista, as fontes são exclusivamente, documentos escritos e oficiais que possam atestar a veracidade dos acontecimentos. O aspecto político caracterizava a tônica dos princípios da Escola Histórica Positivista na tarefa de conhecer o passado tal como ocorreu através de uma postura cronológica e linear que permitisse a sua descrição.

Os positivistas não consideravam o “lugar-social” do historiador. Com relação a este aspecto, cabe destacar a perspectiva de Morin (2007, p. 73), segundo a qual; “o sujeito é como um ponto singular de holograma que contém a maioria das características do todo na sua singularidade”. Enquanto sujeito, o historiador possui valores socioculturais que lhe são inculcados pelo contexto histórico, por suas experiências e relações sociais.

Apesar de fornecerem uma notável contribuição para o amadurecimento da ciência histórica, a busca de neutralidade e imparcialidade na análise histórica caracterizou uma das principais críticas aos historiadores positivistas. Em meados do século XIX, seus pressupostos serviram de base para mudanças nas teorizações relacionadas ao método de organização da História, enquanto ciência, através das elaborações do Historicismo com diferenciações relacionadas a três aspectos:

A dicotomia objetividade e subjetividade; o padrão metodológico mais adequado à história (de acordo com o modelo das Ciências Naturais, ou um padrão específico para as ciências humanas); e a posição do Historiador face ao conhecimento que produz (neutro, imerso na própria subjetividade, engajado na transformação social) (BARROS, 2011, p. 73).

Surge o Historicismo que se organiza a partir das contribuições de Ranke e Dilthey. Contrariamente aos positivistas, os historicistas alertam para necessidade de compreensão dos acontecimentos acima da simples descrição perpassando pela interpretação dos vestígios e testemunhos. Apesar disso, baseavam-se nos documentos diplomáticos para fazer a história do Estado. Assim, na abordagem do referido conjunto de fontes, a postura do historiador objetivava “recuperar os eventos, suas interconexões e suas tendências através da documentação e fazer-lhe a narrativa, sendo a história, limitada a documentos escritos e oficiais de eventos políticos” (REIS, 1996, p. 12). A abordagem direcionada à política caracterizou o alvo das críticas modernas ao Historicismo.

Diante desse aspecto, no decorrer do século XIX, a historiografia alemã passou a ser vista com uma imagem distorcida. Tal concepção reduziu a

constatação de suas contribuições à ciência histórica: “Como se toda a produção historiográfica germânica adotasse a escrita rankeana de História” (BENTIVOGLIO, 2010a, p. 03).

Os historiadores alemães mostram o trabalho de delimitação de um novo campo do saber diante da instituição do método histórico, considerando a crítica documental e a utilização da hermenêutica. A historiografia alemã do século XIX elegeu a escrita da história como foco de análise, sinalizando a importância das exposições da pesquisa (BENTIVOGLIO, 2010b). Assim, os autores da chamada Escola Histórica Prussiana⁹ promoveram o diálogo com a Filosofia e a Literatura.

A seu modo, Humboldt, Ranke, Gervinus e Droysen foram historiadores que destacaram o problema da escrita da História, ao ressaltar a dimensão narrativa da pesquisa, questões relacionadas com a urdidura de enredo, com a imaginação e sobre a referência no processo de refiguração do passado [...]. Foram os primeiros a examinar de maneira sistemática estas questões, até então ignoradas pela grande maioria dos historiadores (BENTIVOGLIO, 2010b, p. 214).

É comum perceber nas referências, a caracterização da historiografia alemã como movimento positivista, factual e conservador, reduzindo-a ao modelo rankeano. Porém, os referidos historiadores propiciaram em suas obras, o diálogo estabelecido entre pensamento histórico e ação política, não cabendo, portanto, a censura acrítica de tomar uma historiografia a partir de apenas um representante.

O despontar do Marxismo e da Psicanálise promove a crítica à postura dos historiadores ortodoxos. Sigmund Freud através da Psicanálise evidenciou que os motivos declarados pelos humanos nem sempre explicam suas ações. Por outro lado, Karl Marx assinalou a complexidade do contexto histórico. O marxismo surge, portanto, como tendência de destaque no trabalho histórico. No contexto capitalista, Karl Marx e Friedrich Engels criticam a sociedade através do materialismo histórico.

A história é compreendida como um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade social traz dentro de si o princípio de sua própria contradição, que gera a transformação constante. A realidade não é estática, mas dialética, ou seja, está em transformação nas suas contradições internas (BORGES, 1993, p.37).

⁹ A Escola Histórica Prussiana sediada na Universidade de Berlim tornou-se pujante já em meados de 1840. Notabilizou-se pela publicação da *Monumenta Germanicae Historica* enquanto série de artigos sobre História da *Historische Zeitschrift* (Revista Histórica) criada por Heinrich von Sybel, em 1859 (BENTIVOGLIO, 2010a).

A concepção histórica de Marx se fundamenta no princípio da contradição diante dos antagonismos de classe e da exploração de uma parte da sociedade pela outra em diferentes épocas. Assim, as abordagens dos estudiosos privilegiam temas que englobam aspectos econômicos, políticos e sociais. De acordo com Hobsbawm (1998, p. 162); “sua principal contribuição foi a crítica do positivismo, ou seja, às tentativas de assimilar o estudo das ciências sociais ao das ciências naturais”. A influência marxista representa uma tendência que numa diversidade de vertentes propiciará o desenvolvimento dos estudos da escola francesa dos *Annales*.

Na França dos anos 30 do século XX, historiadores declaram a crítica à história positivista e seu viés nacional e político por meio de trabalhos publicados no periódico acadêmico *Annales d'histoire économique et sociale*¹⁰. Esse grupo passou a ser denominado escola francesa ou Escola dos *Annales*, empreendendo uma luta contra a história narrativa e factual a partir de uma visão interdisciplinar.

O movimento dos *Annales*, em sua primeira geração, contou com dois líderes: Lucien Febvre, um especialista no século XVI, e o medievalista Marc Bloch. Embora fossem muito parecidos na maneira de abordar os problemas da história, diferiam bastante em seu comportamento (BURKE, 1992, p. 16).

O movimento historiográfico dos *Annales* questiona o regime de verdades e modelos globalizantes de explicação totalizante da realidade considerando a contribuição de outras áreas do conhecimento humano (PESAVENTO, 2005). A aproximação da História com novas Ciências Sociais, especialmente Sociologia, Economia e Antropologia, culminou com uma renovação na forma de produção. Os indícios dessa relação podem ser identificados nas elaborações do Marxismo ao focar a dinâmica e estrutura das sociedades humanas. Todavia, é a Escola dos *Annales* que propiciará a efetivação dessa perspectiva interdisciplinar por meio de suas análises sobre as mentalidades coletivas.

A nova historiografia que propomos há de alargar a interdisciplinaridade, ainda que de maneira equilibrada: internamente, na ampla e diversa comunidade de historiadores, reforçando a unidade disciplinar e científica da história profissional; e, externamente, estendendo o campo de alianças, para além das ciências sociais clássicas (BARROS, 1993, p. IV).

¹⁰ Anais de História Econômica e Social (trad.)

Na trajetória da historiografia, o movimento dos Annales¹¹ pautou-se em redefinições teórico-epistemológicas, no sentido de promover mudanças nos métodos de trabalho do historiador. Para tanto, se fundamentou numa concepção de história interdisciplinar, voltada para a totalidade por meio de uma postura problematizante que considerasse a diversidade de fontes históricas.

Os estudos iniciais desenvolvidos pelos Annales sobre as mentalidades sofreram críticas pelo reducionismo da abordagem ao isolá-la do contexto político, econômico e social. Como efeito, as análises propiciaram o desenvolvimento do paradigma da História Cultural.

A referida corrente histórica se dedica ao estudo do mental enquanto problemática moldada por termos culturais. Sua caracterização se dá a partir da preocupação com o popular, da valorização dos conflitos de ordem social, da diversidade de abordagens, além da interdisciplinaridade (CARDOSO & VAINFAS, 1997).

Nesse sentido, este campo contempla as análises sobre a produção de imaginários, o que implica “resgatar discursos e imagens de representações que incidem sobre espaços, atores e práticas sociais”. (PESAVENTO, 2005 p. 78). O imaginário, a maneira como as pessoas percebem seu grupo, sua sociedade, seu modo de ver o mundo influencia atos, atitudes e posicionamentos sócio-político-culturais. A pesquisa no âmbito da História Cultural se pauta na substituição de uma explicação funcional por uma interpretação simbólica.

Como se pode perceber, a pesquisa historiográfica no último terço do século XX evidenciou uma renovação de caráter antropológico ou culturalista. O diálogo entre Antropologia e História sobressai significativamente com a chamada história das mentalidades, predominante na França dos anos 60 e 70 que posteriormente se redefinirá na História Cultural.

¹¹ O advento dos Annales propiciou a elaboração de paradigmas no desenrolar da pesquisa histórica caracterizando o referido movimento historiográfico em três gerações. A primeira, representada por Bloch e Febvre, enfocou não somente uma história econômico-social globalizante preocupou-se também com os modos de sentir e pensar da sociedade, com as mentalidades. A segunda geração é marcada pelos trabalhos de Braudel e suas contribuições acerca da temporalidade ampliando-a para além dos eventos através dos conceitos de estrutura e longa duração. Na terceira geração, surgem as pesquisas de Jacques Le Goff e Georges Duby direcionadas às mentalidades pela abordagem dos comportamentos, modos de vida e tradições pertencentes a determinados grupos humanos (BARROS, 1993).

O acordo cordial entre historiadores e antropólogos parece manifesto graças à antropologização do discurso histórico. Os historiadores mergulham nas delícias de uma história de permanências e a historiografia privilegia, por sua vez, a figura do Outro em relação à imagem segura do mesmo. O Outro, a diferença, que até então eram procurados sob os trópicos pelos antropólogos, tornam-se objeto da investigação histórica (DOSSE, 2003, p. 82).

A relação com a Antropologia ampliou os referenciais dos historiadores, contribuindo para a redução das fronteiras disciplinares. No entanto, não desconsiderou as diferenças de perspectivas no plano epistemológico no tocante ao sujeito e ao objeto dos respectivos saberes. Clifford Geertz ilustra a complexidade das fronteiras interdisciplinares:

O “nós”, assim como o “eles”, significam coisas diferentes para quem olha para trás [o historiador] e para quem olha para os lados [o antropólogo], problema este que não se torna propriamente mais fácil quando, como vem acontecendo com frequência cada vez maior, alguém tenta fazer as duas coisas. (GEERTZ, 2001, p. 113)

As fronteiras entre as disciplinas são espaços privilegiados de análise, pelos contatos e repulsas bem como pela produção de saberes híbridos. Ao abordar a interdisciplinaridade e as fronteiras entre Antropologia e História, “é preciso entender como ideias antropológicas ‘viajam’ para outras disciplinas, e como elas são traduzidas ou rejeitadas” (CLIFFORD, 2002, p. 256). A interdisciplinaridade história-antropologia tem contribuído na produção de pesquisas que estabelecem relações entre diferentes perspectivas de abordagem da vida social.

1.1.2 História da Educação: um campo de estudo

O desenvolvimento da história da educação como campo de estudo ilustra a relação estabelecida entre os movimentos historiográficos supracitados na realização das pesquisas que consideram como objeto de estudo a educação em seu viés histórico. Nesse sentido, cabe apresentar a tônica dos estudos em história da educação e suas relações com os paradigmas historiográficos.

O fenômeno educacional se desenrola no tempo constituindo parte da História. A história da educação não caracteriza apenas uma disciplina, mas uma abordagem científica da educação em sua historicidade, enquanto recorte da realidade. Assim, estudar a educação em seu contexto histórico não requer apenas traçar simples paralelismos entre fatos políticos e sociais.

Com a história da educação, construímos interpretações sobre as maneiras pelas quais os povos transmitem sua cultura e criam as instituições escolares e as teorias que as orientam. É indispensável que o educador consciente e crítico seja capaz de compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso (ARANHA, 2006, p. 20).

Na constituição da história da educação podem ser destacadas duas funções do referido campo de estudos: a de docência e a de pesquisa. A primeira caracteriza a história da educação como disciplina no âmbito da formação de professores. A segunda a compreende como atividade científica de busca e interpretação das fontes em educação. Nesse sentido, a abordagem inicial atribuída à história da educação se direciona ao ensino, ou seja, às doutrinas pedagógicas. Por sua vez, sua caracterização científica contempla a pesquisa de práticas efetivas considerando a educação em seu sentido amplo.

Processo formativo que ocorre no meio social, decorrente da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião dos costumes das formas de convivência humana [...] Influências e inter-relações que convergem para a formação de traços da personalidade social, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modo de agir que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática num determinado momento histórico (LIBÂNIO, 1994, p. 17).

Apesar do caráter histórico da educação enquanto objeto de estudo, e da temática educacional compor parte dos estudos clássicos antigos e renascentistas, é somente com a Revolução Francesa que surge a preocupação efetiva de empreender análises sobre educação. Tal fenômeno se relaciona com o processo de envolvimento do Estado na oferta da educação pública no século XVIII, fundamentada na concepção do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, vinculados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados nacionais europeus. (LUZURIAGA, 1959).

No cenário mundial, a história da educação surge como disciplina que evidencia o processo de transição da Pedagogia para o estatuto de Ciências da Educação no século XIX. O contexto histórico coincide com a “estatização da instrução, a institucionalização da formação de professores e a cientificação da pedagogia” (BLANCK & CORRÊA, 2005, p. 190). Dessa forma, a história da educação se vincula ao processo de profissionalização do professorado.

No Brasil, a constituição da História da educação se relacionou à prática de interpretação do passado, com vistas à atribuição de sentido à formação social. O contexto marca a busca por uma identidade nacional num esforço voltado para conferir visibilidade à trajetória da educação brasileira.

Ao longo dos anos 30 e início dos 40, uma conjugação de fatores_ tais como a consolidação do Estado Nacional, a voga ascendente dos estudos brasileiros, a estruturação e expansão da educação nacional e a centralidade do tema da educação nacional no imaginário político-social_ favoreceram sobremaneira o surgimento de uma consciência duplamente sociológica e histórica do passado cultural e educacional do país (MONARCHA, 2005, p. 57).

Nessa perspectiva, pode-se caracterizar o desenvolvimento da história da educação no Brasil em três vertentes: a proposta do IHGB, as ações empreendidas nas Escolas Normais e as pesquisas acadêmicas. Cada um desses movimentos retratou a história da educação a partir de seus princípios, direcionando-a aos seus objetivos políticos.

Conforme Vasconcelos (2006, p. 15), a atuação do IHGB objetivou “coligir e metodizar a documentação sobre a temática”. Pautou-se no levantamento de fontes legislativas vinculadas a políticas públicas implementadas no sistema público de ensino, ou seja, na constituição de arquivos de documentação oficial.

Uma sistematização de fontes para uma história da instrução pelo arrolamento de livros e artigos sobre educação, relatórios, memórias, regulamentos e estatutos de escola, conferências e discursos, pareceres e projetos de lei com ênfase marcadamente sociológica das interpretações (VIDAL& FARIA FILHO, 2005, p.81).

Desse modo, fundamentou-se num referencial de história positivista ao considerar o documento oficial como fonte para a escrita de uma história da educação de padrão narrativo. Na referida tradição historiográfica destaca-se a atuação de autores como José Ricardo Pires de Almeida e Primitivo Moacyr. Além disso, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) representou papel primordial na edição e publicação das coleções voltadas para a descrição documental.

A segunda vertente característica da história da educação no Brasil concerne nas ações desenvolvidas pelos currículos das Escolas Normais voltadas para formação do professorado. O movimento tem seu marco em 1928 com a instituição da disciplina história da educação no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro.

Vasconcelos (2006, p. 18-19) refere que “a disciplina surgia no contexto das reformas que, nos anos 1920, pretendiam modificar a educação nacional, incluindo princípios da escola ativa no ensino primário e na formação para o magistério”. Nesse processo, destacou-se o intelectual Fernando de Azevedo pelas reformas implementadas na instrução pública e os autores Afrânio Peixoto e Theobaldo dos Santos pela produção dos manuais da disciplina utilizados nos Cursos de Magistério.

“Tida como disciplina escolar, em geral pela proximidade com a filosofia da educação, impregnada de uma postura salvacionista e tribuna de defesa de um ideal de educação popular, à história da educação foi delegado o lugar de ciência auxiliar da Pedagogia” (VIDAL& FARIA FILHO, 2005, p.96).

A tônica dos manuais era centrada na compilação de fatos e dados e relegava à história da educação, a função de explicar problemáticas educacionais a partir da reflexão de modelos de ensino do passado a fim de avançar nas propostas pedagógicas para a melhoria de resultados futuros. A escrita, em forma de narrativa, era marcada pela emissão de julgamentos de políticas e práticas educativas contendo ainda, princípios do pensamento católico.

Com o desenvolvimento da formação de professores, nos anos de 1960 surge a história da educação em sua vertente vinculada à escrita acadêmica, ou seja, organizada no âmbito das universidades. O processo iniciou-se a partir da inclusão do campo de estudo como disciplina da graduação em Pedagogia. De acordo com Vidal e Faria Filho (2005, p. 103), “o currículo mínimo dos cursos de Pedagogia deveria contar com a história da educação enquanto apreciação dos fundamentos históricos da educação moderna, com divisão especial dedicada à História da Educação brasileira”. A formação do pedagogo era fortemente marcada pelo estudo histórico das doutrinas pedagógicas.

No início da oferta da graduação em Pedagogia não havia direcionamento para a pesquisa da educação como objeto histórico. A Lei 5.540/68 da reforma universitária instituiu as disciplinas históricas de cada área de conhecimento. A história da educação se firmou como campo próprio dos pedagogos. Assim, “os historiadores de modo geral, acabam por não incluir a educação entre os domínios da investigação histórica”¹² (GATTI JR & INÁCIO FILHO, 2005, p. 21).

¹² Sobre a análise acerca dos embates entre pedagogos e historiadores e da desconsideração da educação como objeto de pesquisa por estes últimos Cf. (GREIVE & FONSECA, 2003).

Somente com o surgimento dos programas de pós-graduação por volta de 1970, altera-se a configuração da disciplina. A proposta se desvincula sensivelmente do trabalho paralelo à filosofia da educação voltado para análise de doutrinas pedagógicas e passa a enfatizar a pesquisa da educação como fato social e histórico. Ocorre a criação dos Grupos de Trabalho (GTs) em História da Educação em instituições científicas que convergem para a produção acadêmica na área. Nesse sentido, a base das pesquisas enfatiza o referencial teórico marxista.

Os aspectos da produção evidenciavam a abordagem dialética, a importância metodológica atribuída ao contexto e às determinações econômicas. Os trabalhos recorriam, em geral, a documentos impressos, primando pelo estudo da legislação com eixos de análise oscilando entre as ideias pedagógicas e a organização do sistema público (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p.106).

Mesmo com o desenvolvimento das pesquisas em história da educação evidenciado no processo acima descrito, ainda era mínima a interlocução do campo com outras áreas disciplinares. Somente ao final de 1990 houve o alargamento da interlocução com variadas disciplinas acadêmicas das humanidades. Do mesmo modo, observou-se o esforço dos pedagogos dedicados à pesquisa em história da educação em adquirir competências no âmbito historiográfico. “Um diálogo que vai dos historiadores da educação para os historiadores de ofício” (GATTI JR & INÁCIO FILHO, 2005, p. 23).

A reconfiguração da história da educação vem acompanhada de intensa reflexão conceitual e metodológica. Ampliação dos temas, fontes e procedimentos de pesquisa surgem como elementos provenientes da relação entre a análise da historicidade da educação e a operação historiográfica.

Nessas redefinições, espera-se da história da educação, a capacidade de problematizar o estabelecido, historicizando-o [...] não mais se espera que a disciplina vá buscar no passado origens ou fundamentos de práticas pedagógicas [...] ela passa a tematizar a perspectiva dos sujeitos dos processos investigados trabalhando com as representações que os agentes históricos fazem de si mesmos, de suas práticas, de outros agentes, instituições e processos (GATTI JR & INÁCIO FILHO, 2005, p. 35).

A ampliação nas produções em história da educação tem se mostrado significativa após as contribuições da vertente historiográfica da História Cultural. Seu caráter interdisciplinar favorece a interlocução entre as Humanidades assim

como a aproximação entre a Pedagogia e a História. A abordagem cultural tem sido promissora ponderando as análises de cunho marxista direcionadas ao determinismo econômico do fenômeno educacional.

Em suas origens, a história da educação alimentou-se da tradição historiográfica positivista e da História das Ideias, passando por um momento de afinidade com o marxismo, estando hoje cada vez mais próxima da Nova História, da história Cultural (GREIVE & FONSECA, 2003, p.59).

A História da educação passa a ser vista como campo temático da investigação da História: vinculada à História Cultural, não caracteriza um domínio da História. Entre os chamados novos objetos predominam a história da leitura e dos impressos, sobretudo os escolares, a história da profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas. Antigos objetos como ideias pedagógicas, políticas e sistemas escolares têm sofrido releituras.

Práticas escolares, a realidade da escola, os saberes que nela se produzem e reproduzem, o currículo escolar, a avaliação do aprendizado, o significado do tempo, o calendário escolar, o saber social trazido pelos alunos, suas relações com o saber instituído, a simbologia escolar, as festividades, a disciplina como controle, as disciplinas como organização dos saberes e das carreiras dos professores, a profissionalização docente e seus ritos (LOMBARDI, CASIMIRO & MAGALHAES, 2006, p. 156).

As relações entre História Cultural e História da Educação na abordagem dos objetos supracitados ampliou, ainda, a caracterização das fontes de pesquisa. As fontes podem ser definidas como o ponto de apoio, o repositório de elementos que definem os fenômenos pesquisados. Nesse sentido, não são consideradas fontes apenas os documentos de caráter oficial.

Apointa-se para a continuidade de utilização de fontes tradicionalmente manipuladas como a legislação, os relatórios oficiais, ao mesmo tempo em que se saúda a utilização de memórias, autobiografias, imagens, revistas, jornais, livros didáticos, filmes, músicas e materiais escolares além das fontes orais (LOMBARDI & NASCIMENTO, 2004, p.07).

A seleção das fontes leva em conta, não apenas o objeto ou os objetivos da pesquisa, mas também, a delimitação e o recorte efetuado pelo pesquisador. Compreende assim, os registros que evidenciam o desenvolvimento da prática educativa em ambiente escolar ou não escolar.

A pesquisa histórica educacional pode ser compreendida considerando-se vários e múltiplos matizes. Sua caracterização se deu a partir da filiação ideológica e do tipo de inserção social em que os investigadores se posicionaram. Inicialmente foi vinculada à produção de referenciais da cultura nacional sob a égide de uma caracterização positivista. Em seguida, relacionada à formação de professores como disciplina escolar que abordava tendências pedagógicas. E, na conjuntura atual, com os estudos culturais para compreender a educação em sua perspectiva ampla, não apenas centrando-se no universo escolar, mas também no contexto não escolar.

A história da educação aborda o fenômeno educativo na medida em que este se transforma. Por muito tempo, se voltou para práticas predominantemente escolares, suas representações no pensamento educacional e regulamentação do ensino formal. Isso possibilitou que durante sua trajetória, os estudos caracterizassem como deveria ser a educação e sua normatividade. Assim, em suas relações com a história cultural na contemporaneidade, voltou-se para o estudo simbólico do fenômeno educativo em suas práticas e representações.

1.1.3 A História das disciplinas escolares

No movimento de ressignificação dos estudos históricos em suas relações com a pesquisa educacional a partir da História Cultural, destaca-se a abordagem histórica do currículo. Com base numa postura interdisciplinar, a análise das práticas escolares leva em consideração elementos da pesquisa histórica a fim de perceber continuidades e rupturas atribuindo significado social às ações no campo educacional. Nesse sentido, o currículo escolar é objeto de estudo privilegiado.

O referido fenômeno representa avanços nas teorias curriculares não mais compreendidas na perspectiva técnica inicialmente propalada nos Estados Unidos no início do século XX¹³. As teorias do currículo delinearam os pressupostos de estudo acerca da seleção do conhecimento a ser ensinado nas escolas. Para tanto, estabeleceram discussões fundamentadas em diferentes conceitos e referenciais teóricos que partem de uma perspectiva tradicional, passando pela crítica e chegando às atuais pós-críticas. Nessa trajetória, é a questão do poder que as diferenciará, ou seja, a percepção dos conflitos que envolvem a definição dos conhecimentos socialmente válidos (SILVA, 1999).

¹³ A concepção técnica se relacionou à industrialização e à massificação da escolarização que impulsionaram a administração educacional no sentido de racionalizar o currículo Cf. SILVA, 1999.

Os estudos curriculares partem de uma perspectiva tradicional, direcionada à discussão das formas mais eficientes de organização do currículo em busca de resultados educacionais. Em seguida, se voltaram para uma caracterização crítica ao questionarem relações de poder que privilegiam determinados conhecimentos. Atualmente, assumem uma postura pós-crítica que acrescenta às discussões conexões entre identidade e poder no currículo. Assim, com o desenvolvimento das teorias curriculares, numa concepção ampla, pode-se definir currículo como:

Um sistema social complexo que em um contexto histórico e cultural determinado, desde relações de poder, inter-relaciona agentes educativos participantes do processo de ensino-aprendizagem, trabalhando conteúdos determinados através de atividades planejadas, executadas e avaliadas, objetivando o desenvolvimento dos estudantes (MANZKE, 2009, p. 32).

O currículo surge como objeto de estudo histórico sendo compreendido como artefato social e histórico suscetível a mudanças e permanências. A análise histórica do currículo focalizará a dinâmica social de rupturas e continuidades não se restringindo à descrição da organização do conhecimento escolar no passado.

Uma história do currículo, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas (GOODSON, 2012, p. 10).

O trabalho envolvendo a história do currículo precisa, portanto, apontar evidências que permitam analisar de que forma ocorreu a seleção de saberes em detrimento de outros. Tal processo implica em considerar o currículo um processo social vinculado à transmissão de valores, conhecimentos, habilidades a partir de conflitos entre concepções sociais.

Toda sociedade define o que é um conhecimento válido. Assim, o conhecimento que se apresenta no currículo seguramente será aquele que a sociedade sancionou como desejável ou necessário. Está claro que por tal sociedade não se pode entender algo sem endereço e fisionomia. Ela se mostra e se materializa nos grupos sociais que em seu momento histórico assumem posições de poder (PEDRA, 1997, p. 52).

A análise histórica do currículo engloba o aspecto da representação vinculado às variadas relações que os homens estabelecem entre si no meio social. Assim, o currículo apresenta aspectos da cultura na qual foi produzido. Não inclui somente

conteúdos distribuídos em disciplinas, agregando ainda concepções de vida social e relações sociais do contexto cultural.

O avanço relacionado à compreensão histórica do currículo relaciona-se aos autores da Inglaterra por meio da Nova Sociologia da Educação (NSE). Preconizada por Michael Young, seus estudos realizaram a crítica à perspectiva técnica de currículo. Conforme Silva (1999, p. 67), os autores da NSE “consideram o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, resultado de um processo de conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo”. Dessa forma, não entendem como naturais as categorias curriculares considerando seu caráter histórico e social.

A NSE contribuiu de forma decisiva para atualidade do tema, centrou seu interesse em analisar como as funções de seleção e organização social da escola, que subjazem nos currículos se realizam através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre. Em vez de ver o currículo como algo dado, explicando o sucesso e o fracasso escolar como variável dependente, dentro de um esquema no qual a variável independente são as condições sociais dos indivíduos e dos grupos. Os procedimentos de selecionar, organizar o conhecimento, lecioná-lo e avaliá-lo são mecanismos sociais que deverão ser pesquisados (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

As críticas realizadas à NSE enfocam a ausência de propostas alternativas de currículo por seus autores. Apesar dessa lacuna, a NSE promoveu consideráveis avanços na análise do currículo como artefato histórico e social. Michael Young difundiu a perspectiva histórica para o estudo do conhecimento escolar demonstrando a importância da natureza social dos currículos. Com isso, considera a ação dos sujeitos na seleção dos saberes evidenciando os projetos sociais e visões de mundo do contexto histórico (SANTOS, 2011).

Thomas Popkewitz, por sua vez, desenvolveu estudos que vinculavam questões do currículo com a sociologia do conhecimento num contexto das ciências políticas considerando o enfoque “uma ciência social da escolarização de caráter histórico” (REGO, 2011, p. 60). O referido teórico contribuiu para o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar ao caracterizar um historiador que se dedicou aos estudos do currículo ampliando as bases de uma história da educação relacionada aos procedimentos do fazer historiográfico.

Na trajetória da NSE, outro autor de destaque foi o inglês Ivor Goodson durante as décadas de 70 e 80 do século XX. Sua proposta de estudo dedicou-se a

entender de que modo um conhecimento predominou sobre o outro num determinado contexto histórico. Para tanto, Goodson se apropriou das bases teóricas do historiador Eric Hobsbawn ao utilizar o conceito de ‘tradição inventada’.

O termo ‘tradição inventada’ é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as ‘tradições’ realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo e se estabeleceram com enorme rapidez [...] por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras aceitas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWN & RANGER, 2012, p. 11-12).

A análise de Hobsbawn acerca da ‘tradição inventada’ remonta ao período por ele denominado de “Era dos Impérios”, relacionado à expansão dos nacionalismos. Segundo Faria Filho & Lopes (2012, p. 69), “a invenção das tradições ligaria passado, presente e futuro, justificando a criação de mitos fundacionais e projetos de sociedades por meio de simbologia distintiva em torno do ideal de Estado-nação”.

Hobsbawn tem como principal objetivo na utilização deste conceito, compreender como as tradições surgiram e se estabeleceram e não, suas chances de sobrevivência. Considera que a inserção de uma nova tradição não requer, necessariamente, a vinculação com um passado histórico remoto; ela pode estar ligada a aspectos conjunturais do contexto em que foi estabelecida.

A ‘tradição’ requer deliberadamente sua invenção e estruturação por sujeitos iniciadores utilizando a história na legitimação de ações direcionadas à coesão grupal. Desta forma, o referido historiador acrescenta em suas teorizações a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar para o estudo da invenção das tradições, compreendendo-a como um fenômeno complexo e campo comum aos estudiosos das ciências humanas (ZANTEN, 2011).

Ao articular o conceito de ‘tradição inventada’ à análise curricular numa perspectiva histórica, Goodson (2012, p. 08) caracteriza o currículo como elemento “constituído de conhecimentos considerados socialmente válidos, construído e reconstruído [...] resultado de um lento processo de fabricação social no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades”. Assim, desenvolveu pesquisas sobre a inserção de disciplinas no currículo escolar considerando os motivos políticos, sociais e históricos determinantes nesse processo.

Moreira (2012, p. 31) assinala que tais estudos enfocam “como os rumos de uma disciplina são afetados por disputas sociais”. Com isso, as análises contribuíram para o desenvolvimento da história das disciplinas escolares, enquanto campo de pesquisas em História da Educação, numa perspectiva renovada. A partir desse referencial, considera-se a interdisciplinaridade dos estudos em educação com a História e a Sociologia na compreensão do ensino.

Com o currículo assim concebido é possível verificar com clareza as implicações sociais da escolarização e do conhecimento promovidos pela escola. Consequentemente tudo que os alunos e alunas aprendem mediante um modelo de ensino e aprendizagem específico, é determinado por variáveis sociais, políticas e culturais que interagem em um determinado espaço geográfico e em um particular momento histórico (SANTOMÉ, 1998, p. 29).

As pesquisas têm possibilitado uma abordagem ampliada da dinâmica escolar. Com base nesse aspecto, a investigação sobre as disciplinas escolares sinaliza as intervenções sociais e políticas representadas na seleção de conteúdos. A aparente naturalidade da presença de uma disciplina no currículo escolar precisa ser questionada. A disciplina escolar, por sua vez, reflete a transição dos saberes da sociedade por um processo catalisador que evidencia permanências e rupturas. Assim, realiza a mediação entre a cultura e os indivíduos de uma sociedade.

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. E Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações delimitam sua legitimidade e seu poder, tanto nesse exemplo recente, quanto em outros momentos da história escolar (BITTENCOURT, 2003, p. 10).

O desenvolvimento das pesquisas sobre história das disciplinas escolares remonta aos anos de 1970 a partir do processo de transformações curriculares que prosseguiu na década de 1980. Articulou-se, portanto, às teorias críticas do currículo e ao repensar do papel da escola no âmbito das relações de produção. As análises representaram a inserção de pressupostos da História Cultural, na área de História da Educação, envolvendo estudos sobre currículo e cultura escolar.

Os estudos abrangem períodos mais longos e delimitações do objeto que englobam o conhecimento produzido pelas disciplinas escolares e seus componentes: objetivos, conteúdos e procedimentos necessários às aprendizagens no processo de aquisição escolar [...] dentre as fontes estão os livros didáticos e programas curriculares (BITTENCOURT, 2003, p. 32).

O inglês Ivor Goodson caracteriza as disciplinas como espaços de tensão, de disputas por hegemonia. O autor atribui o surgimento de uma disciplina no currículo, como resposta a uma necessidade social. Num momento posterior, a busca de prestígio se direciona a uma tradição acadêmica, distanciada do cotidiano, da realidade. Assim, o processo de estabelecimento e permanência das disciplinas é configurado por conflitos e lutas de determinados grupos.

Goodson (2012, p. 120) considera as disciplinas escolares enquanto “amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições, nas quais os atores sociais envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas”. A interpretação do referido autor situa as disciplinas escolares no campo das lutas por *status*, recursos e território no currículo. Assim, os atores sociais vinculados às disciplinas escolares pleiteiam o referido território caracterizado pela carga horária, pelos investimentos, o espaço e o poder.

Apesar do pioneirismo da Inglaterra por meio dos estudos de Goodson, no campo das disciplinas escolares, destacam-se, na França, os historiadores: Marie-Madeleine Compère e André Chervel, ambos do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INRP)¹⁴. Conforme Chervel (1990, p. 183):

A história das disciplinas escolares não deve ser considerada como uma parte negligenciada da história do ensino que, depois de corrigida, viria a lhe acrescentar alguns capítulos. Pois não se trata somente de preencher uma lacuna na pesquisa. O que está em questão aqui é a própria concepção da história do ensino.

Os intelectuais franceses acrescentaram em suas contribuições o destaque à pesquisa de aspectos internos das instituições escolares. Preconizaram a ampliação das fontes documentais com a articulação entre textos oficiais e materiais como planos de aula, livros, manuais escolares, cadernos, provas e avaliações.

Nota-se que a história das disciplinas escolares apresenta uma análise histórica do currículo propiciando novos paradigmas à história da educação. Nesse sentido, as contribuições do referido campo de investigação enfocam a configuração

¹⁴ No original: Institut National de Recherche Pédagogique

dos saberes escolares, considerando as relações de poder. Apesar do destaque evidenciado, a produção brasileira relacionada a esse campo ainda é considerada incipiente.

Ressalta-se o avanço de trabalhos sob o formato de artigos em periódicos da área educacional. Mas, ainda há muito a ser feito em termos de estudos que desvelem a constituição de disciplinas escolares no currículo brasileiro. No âmbito deste trabalho, cabe focar na área das Humanidades, a disciplina História como componente curricular privilegiado no enfoque histórico do currículo em virtude de suas relações com a formação cultural e política dos educandos.

1.2 Ensino de História no currículo brasileiro

O ensino de História no currículo brasileiro é caracterizado pelas relações com a historiografia em suas permanências e rupturas e do mesmo modo, com as características sociais e políticas de cada contexto histórico. A historiografia brasileira se fundamentou em padrões europeus e a base dos modelos empregados no ensino de história no currículo brasileiro durante muito tempo se distanciou de um padrão de história educativa num sentido formativo e libertador. Apesar das recentes mudanças, a trajetória da abordagem dos conteúdos não evidenciou o questionamento de aspectos políticos e sociais.

No Brasil colônia, as ações educacionais estavam a cargo da Igreja, especificamente da Companhia de Jesus, enquanto principal ordem religiosa desse período. A educação estava ligada à propagação de ideais religiosos num modelo cristão-ocidental. Predominava uma história representada pela hagiografia, direcionada à catequese no sentido de disseminar a moral católica (ARANHA, 2006).

A constituição da história como disciplina escolar autônoma ocorreu em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, destinado à elite. Nessa conjuntura, serão produzidos os primeiros manuais escolares objetivando a disseminação de conhecimentos políticos rudimentares e a formação moral dos alunos.

A perspectiva científica de História do século XIX influenciará sua inclusão e regulamentação enquanto disciplina escolar. A disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo [...] os métodos de ensino eram baseados na memorização e repetição oral de textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos [...] ensinar história era transmitir os pontos da programação oficial (BRASIL, 1997, p. 20-21).

A partir de 1840, surge a atuação do IHGB no sentido de realizar a escrita da história oficial do País. Nesse processo, são enfocados aspectos como a nacionalidade e a construção da identidade brasileira. As produções influenciaram o currículo de história dotando os conhecimentos de um caráter civilizacional. Para tanto, promoveram a interligação da História do Brasil com a História Europeia, selecionada como modelo de civilização a ser preconizado. Cabe ressaltar ainda o debate entre Estado e Igreja na definição do currículo promovendo a manutenção de um modelo religioso e buscando a exaltação do Estado na figura do imperador.

História sagrada e História profana, ou civil? Acabava-se por fundir, de certa forma, alguns objetivos das duas. Isso ocorria porque à História atribuía-se a função de formação moral das crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento de fatos notáveis do império (FONSECA, 1998, P. 47).

O início do período republicano não representou transformações significativas no ensino de História, o foco se deslocou para a exaltação do civismo. Surgem as biografias que enaltecem feitos individuais de amor e respeito à Pátria, no sentido de estimular o senso cívico nacional. Nessa conjuntura, destaca-se ainda a separação entre Estado e Igreja favorecendo uma abordagem laica do conhecimento escolar.

No final do século XIX, diante a implantação da República ganharam força as propostas de uma educação elementar que transformasse o país sob a égide de um nacionalismo patriótico e um espírito cívico [...] a História passou a ocupar no currículo um duplo papel: civilizatório e patriótico [...] seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado, com feitos gloriosos de célebres personagens históricos nas lutas pela defesa do território e da unidade nacional (BRASIL, 1997, p. 22-23).

A partir do contexto marcado pelo golpe de 1964, a História junto com a Geografia constituíram os Estudos Sociais. “A tendência era perder o caráter nacionalista cívico e moralizante” (BRASIL, 1999, p.25). Diante desse processo, o conhecimento histórico abordado pelo currículo distanciou-se de uma postura crítica. Com base no discurso do desenvolvimento econômico, os Estudos Sociais focalizaram o ufanismo nacionalista justificando o projeto nacional do governo militar.

No processo de democratização dos anos 80, ocorreu a mobilização de associações profissionais das áreas de História e Geografia, que objetivava o fim da

disciplina de Estudos Sociais. Nesse processo, a História passou a ter a função de formar cidadãos críticos e atuantes em seu meio social.

Os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares [...] iniciaram-se as discussões sobre o retorno da História e da Geografia ao currículo escolar. As propostas passaram a ser influenciada pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. A história chamada tradicional sofreu contestações e foi denunciada como redutora da capacidade do aluno (BRASIL, 1998, p.32).

As propostas curriculares ressaltam a relação entre o ensino de História e concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas do contexto. Ao mesmo tempo, reafirmam a necessidade de uma transposição didática voltada para a formação da consciência histórica do indivíduo, atribuindo ao professor o trabalho com diferentes elementos sociais e culturais no sentido de integrá-los mediante uma abordagem crítica e significativa (BRASIL, 2008).

Nesse movimento, o ensino de História prevê a utilização de diferentes linguagens voltadas para a compreensão do processo histórico de forma mais pertinente. A principal preocupação consiste em oferecer intervenções voltadas para um ensino significativo, em relação aos conteúdos; e crítico, no que concerne à formação do sujeito histórico. Surgem questionamentos referentes ao desenvolvimento do processo pedagógico em História. Um dos principais pontos de discussão se refere à seleção de procedimentos metodológicos que ofereçam aos alunos, condições para compreender a relevância dos estudos históricos.

Convém acrescentar enquanto princípios relacionados ao ensino de História, as habilidades que proporcionam o desenvolvimento do pensamento: classificar, seriar, sintetizar, comparar, observar, criar, analisar, levantar hipóteses, buscar dados, aplicar princípios do que se estudou em outras situações, planejar, discutir. Tais habilidades estão voltadas para a formação de ideias, o chamado “saber pensar”, indispensável para a constituição da autonomia do educando frente ao contexto social. Assim, estão diretamente relacionadas ao aprendizado em História voltado para a formação de sujeitos ativos e não passivos.

No âmbito da Nova História, percebe-se a importância atribuída à correlação dos conhecimentos históricos com o cotidiano do aluno. Esse viés metodológico no ensino de História tem seus fundamentos relacionados também às contribuições da

Psicologia Genética de Piaget, que visa entender a gênese do conhecimento no indivíduo. Em relação ao ensino de História, Bittencourt (2004, p. 57) afirma:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História [...]. A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informação, mas onde há uma relação de interlocutores que constroem sentidos.

O nível de abstração destes conceitos requer a transmutação para a concretude no sentido de obter a significação pelo aluno. É nessa interação do conteúdo com o cotidiano do sujeito que este pode alcançar uma elaboração cognitiva. É frequente a ocorrência em sala de aula, de alunos que não conseguem relacionar os conteúdos trabalhados em História com a própria realidade. Tal situação culmina com o desinteresse pela disciplina uma vez que o conhecimento não adquire sentido. De modo geral, isso constitui fruto do que se convencionou denominar, em Psicopedagogia, de dificuldade de aprendizagem (DA).

De acordo com Porto (2005 p. 11) “o núcleo específico de todo aprendizado se refere ao conhecimento adquirido como o resultado da busca pelo entendimento de algo desconhecido”. Com isso, o ato de aprender compreende a exploração dos aspectos da realidade pelo indivíduo numa relação direta com questões físicas, psicológicas e afetivas.

Nesse processo, alguns alunos apresentam uma discrepância no seu potencial exibindo diversos comportamentos que interferem no desenvolvimento de suas habilidades. É essa condição que os especialistas em Psicopedagogia denominam dificuldade de aprendizagem.

Suas principais características compreendem uma dificuldade nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética, abstração [...] independentemente de lhe terem sido proporcionadas condições adequadas de desenvolvimento (FONSECA, 1995 p.252).

Ao contrário do que se costuma pensar, as dificuldades de aprendizagem não se restringem às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Em virtude de atingirem habilidades básicas, interferem decisivamente na aprendizagem em História, assim como em outras áreas. A referida problemática, nessa área de conhecimento, situa-se no domínio de conceitos abstratos.

Essas dificuldades não devem ser condicionadas exclusivamente à ocorrência de distúrbios. Muitas delas são adquiridas no desenvolvimento do processo

pedagógico escolar em virtude de uma transposição didática inadequada dos conteúdos. Um aspecto relevante a ser observado consiste na relação do tratamento oferecido à informação com a maturação psicológica do aluno. A Psicologia Genética aponta para a relação entre a aprendizagem e os atributos mentais apresentados pelo indivíduo de acordo com a etapa de seu desenvolvimento.

Piaget estudou o desenvolvimento dos processos cognitivos da criança. A partir disso, elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual que estabelece etapas ou estágios para que ele ocorra. O autor ressalta que cada pessoa tem um tempo próprio para aprender qualquer coisa destacando o indivíduo como construtor do conhecimento.

Piaget expõe que de 7 a 12 anos o indivíduo situa-se na etapa das operações concretas necessitando relacionar o conhecimento e suas problemáticas a questões próximas à sua percepção, à realidade. Teoricamente, o adolescente ultrapassa esse nível e passa a organizar representações passando ao nível das operações abstratas, se libertando da dependência do perceptual-concreto (ANDREOZZI, 2005 p. 37).

É preciso, portanto, estabelecer uma transposição didática facilitadora que atraia os alunos. Para eles, o contato com o saber histórico inicia-se na perspectiva disciplinar e a inadequação da abordagem de ensino pode suscitar desinteresse e, com isso, as dificuldades de aprendizagem. Para Piaget (1998, p. 95):

A educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações; nada mais apropriado para determinar a técnica do ensino de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas das crianças, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista.

Explorando ações e representações, o professor deve promover uma intervenção facilitadora no sentido de amenizar as dificuldades de aprendizagem em História. Para tanto, convém organizar o trabalho pedagógico partindo da concretude, envolvendo o alunado com conceitos e realidades históricas.

Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso não se consegue apenas com histórias de família, do bairro ou da cidade. Nos sentimos agentes históricos quando nos damos conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para atingirmos o estágio a que chegamos (PINSKY, 2013, p. 24).

Diante disso, os profissionais que lidam com o saber histórico em sala de aula promovem, diante das reformulações teóricas, discussões referentes ao uso de procedimentos metodológicos vinculados a uma aprendizagem significativa. A questão consiste em não reduzir o trabalho pedagógico em História ao repasse de aspectos conceituais e fatos históricos como verdades absolutas.

O ensino de História não deve se centrar em memorizações, mas na formação de um sujeito que valorize a observação e interpretação. Por isso, no *corpus* desta pesquisa, cabe situar as iniciativas empreendidas na História da Educação Maranhense de modo a conjecturar sobre o trabalho de análise envolvendo as disciplinas escolares, em especial a História.

1.3 Por uma História da Educação Maranhense

A caracterização da história da Educação Maranhense perpassa pelos avanços evidenciados no movimento dos estudos da História da Educação no Nordeste Brasileiro. A abordagem sobre o campo educacional nesta região do país progrediu a partir do início dos anos 1990 pela intensificação das pesquisas a partir dos programas de pós-graduação. Nesse caso, destacam-se as iniciativas vinculadas à área da Educação em relação à da História.

Nos trabalhos ainda é forte a periodização nos estudos com delimitação pelos períodos republicano e oitocentista. Apesar dos esforços, o período colonial ainda continua ausente [...] há um aumento nos registros acerca dos acervos e fonte disponíveis. É predominante a utilização de coleções de leis, correspondência oficial, relatórios e mensagens governamentais. É perceptível o esforço para incorporar periódicos como revistas, obras literárias, registros iconográficos e livros escolares. Nas temáticas abordadas, destaque para os estudos de gênero, família, ações de ordens religiosas, práticas escolares de missionários, formações de professores, reformas educacionais, festas escolares, educação infantil, especial, escola primária e intelectuais da educação (VASCONCELOS, 2006, p. 40-41).

Como se pode notar, a prática de pesquisa em História da Educação no Nordeste brasileiro ainda apresenta elementos vinculados uma perspectiva tradicional. Apesar disso, do ponto de vista metodológico ocorre a transição teórica para as interpretações sociológicas e os domínios da teoria da História num sentido cultural. Nesse processo, ressalta-se a adoção da interdisciplinaridade pelas contribuições entre profissionais das áreas de história e educação.

No Maranhão, a análise referente a elementos da história local durante muito tempo ficou a cargo de intelectuais, literatos e homens vinculados ao poder: governantes e funcionários públicos de instituições conceituadas. Com base numa formação intelectual de cunho europeu, obtida em universidades de Portugal e da França, os cronistas maranhenses elaboraram as principais obras que constituem a trajetória da formação histórica local. Algumas delas dedicadas à abordagem do processo educacional desenvolvido principalmente na capital São Luís, situando elementos ocorridos nas cidades do interior em menor escala (FARIA, 2005).

A formação de profissionais em História e Pedagogia que propiciaram o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre o contexto local começou a ser implantada em 1961 com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), resultante do agrupamento de instituições de ensino superior isoladas. Na época, surgem as graduações em História e Pedagogia com as contribuições das Faculdades de Direito e Filosofia. Posteriormente, nos anos de 1990 as referidas graduações passam a ser ofertadas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) na perspectiva de formação docente, realizando iniciativas de pesquisa a partir do ano 2000.

Em termos de pesquisa educacional em 1953, iniciou-se a oferta da disciplina História da Educação no contexto da educação superior no Estado do Maranhão através do Curso de Pedagogia¹⁵ (VASCONCELOS, 2006). A partir de 1980 ocorre o fomento à Pós-graduação¹⁶ no Estado e em 1988 é criado o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA que obteve autonomia de funcionamento em 1993 sendo reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2001. Os estudos recentes desenvolvidos pelo Mestrado em Educação relacionados à História da Educação Maranhense ocorrem especialmente a partir do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras (NEDHEL) e têm apresentado novas abordagens sobre o Maranhão numa perspectiva cultural.

¹⁵ O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão surgiu com a fundação da Faculdade de Filosofia de São Luís, em 15 de agosto de 1952, por meio do Decreto de Criação nº 32.606, de 23/04/1953 e obteve reconhecimento no Decreto nº 39.663/56, de 28/07/1956 (ANDRADE, 1984). Atualmente obedece à Res. n.º 243 de 04/04/2002 - CONSEPE funcionando nos Campi de São Luís, nos turnos vespertino e noturno, e em Imperatriz e Codó, com turmas no período da noite, vinculado aos Departamentos de Educação I e II (UFMA, 2013a).

¹⁶ Para detalhamento sobre a implantação dos Cursos de Pós-Graduação no Estado do Maranhão Cf. UFMA, 2013b e UEMA 2013b.

Paralelamente, outros programas de Pós-Graduação da UFMA na área de Humanidades têm contribuído com a realização de pesquisas sobre a História da Educação Maranhense. A ampliação das abordagens possibilita a diversidade de tratamentos teóricos e metodológicos sobre o tema nos Mestrados de Ciências Sociais, Políticas Públicas, e mais recentemente, sob a égide da interdisciplinaridade no Mestrado em Cultura e Sociedade; do qual este trabalho faz parte.

Podem ser notados ainda, alguns trabalhos do Mestrado em História vinculados à temática da educação, mas ainda numa perspectiva restrita. O referido programa não apresenta linha de pesquisa que enfoque a questão histórica educacional, demonstrando ainda certo distanciamento do tema, relegando-o à abordagens de programas da área de educação.

Recentemente, a CAPES autorizou o funcionamento do Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN) vinculado ao Curso de História da UEMA na modalidade de mestrado profissional direcionado a professores da rede pública de ensino. A iniciativa objetiva proporcionar aos docentes, instrumental teórico-metodológico e pedagógico, fundamentado nas atuais diretrizes para o Ensino de História, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse sentido, o referido mestrado pode contribuir para o crescimento de pesquisas não apenas em História da Educação Maranhense, mas acerca das práticas escolares desenvolvidas no ensino de História no contexto regional (UEMA, 2013).

Como fruto das pesquisas de cunho acadêmico sobre História da Educação no Maranhão, desenvolvidas no contexto da Pós-Graduação local, destacam-se a realização de eventos e artigos publicados em periódicos, dissertações, teses e importantes obras. Tais produções contribuem com a historiografia maranhense ao cultivar a memória da educação no Estado e a articulação entre ensino e pesquisa (CASTRO, 2010).

No cerne do movimento de renovação historiográfica proposto pela Nova História Cultural sobressai o pioneirismo de dois estudos: em 1984, a dissertação de Beatriz Andrade, *O discurso educacional do Maranhão na Primeira República*; e em 1991, a tese de doutorado de Maria Regina Nina Rodrigues, *Estado Nacional e Ensino Fundamental (Maranhão 1930 – 1945)*. Ambas as abordagens foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação do Sudeste brasileiro, refletindo as releituras ocorridas naquele contexto sobre a pesquisa história em educação e influenciando trabalhos posteriores em nível de Maranhão (MOTTA, 2003).

Nesse contexto, cabe destacar o estudo *O Ensino de História do Maranhão* elaborado em 1987, pela professora Maria do Socorro Coelho Cabral. A abordagem apresenta considerações sobre o ensino da referida disciplina escolar no currículo da escola primária da época, apontando obras e conteúdos trabalhados com base numa análise crítica complementada por dados estatísticos coletados. A referida professora compunha o quadro docente do Curso de História da UFMA e sua iniciativa é pioneira ao apresentar uma análise de uma historiadora sobre o currículo.

Com relação às pesquisas empreendidas pela Pós-Graduação em Educação da UFMA, surgem obras sobre a história da educação do Maranhão no campo dos estudos sobre gênero e práticas leitoras. Os trabalhos desenvolvidos a partir da ação de grupos de pesquisa permitiram a publicação de obras significativas das quais algumas serão aqui abordadas brevemente.

Na abordagem sobre gênero na história da educação maranhense, destacam-se os trabalhos da professora Diomar das Graças Motta. A partir de sua tese de doutoramento, *As Mulheres professoras na política educacional no Maranhão*, a referida autora, além de contribuir com a elaboração da memória educacional local, realiza sua produção numa perspectiva de renovação do trabalho historiográfico.

Audaciosamente, enveredou na pesquisa histórica, desbravando itinerários nunca antes percorridos, tornando visível a participação das mulheres professoras na produção de instituições educativas, na interferência explícita, mas muitas vezes sutil, na condução da política educacional do Maranhão [...] coloca disponíveis para docentes e investigadores fontes inéditas tanto para a história da educação, quanto para a história das mulheres [...] vai passeando com essas mulheres pelas escolas e pelos jornais nos quais trabalharam e vai colocando em relevo as suas representações, os problemas sociais do seu tempo, desenhando simultaneamente a história da educação no Estado graças aos depoimentos orais de ex-alunos e familiares e aspectos do cotidiano da educação (MOTTA, 2003, p. 09 e 10).

A autora produz artigos e pesquisas direcionadas à inclusão das mulheres-professoras na História da educação. Em seu pioneirismo na abordagem local sobre a temática, evidencia as histórias de vida e trajetórias profissionais de mulheres de destaque no Magistério e na educação maranhense. Com isso, enfatiza a formação pessoal e docente dessas protagonistas do ensino local, estabelecendo nexos com a cultura escolar, a conjuntura brasileira e as particularidades do contexto maranhense (RIBEIRO, MANZKE & VASCONCELOS, 2011).

Outra autora de destaque na constituição da memória educacional no Maranhão é a professora Lilian Saldanha, com sua obra *A Instrução Pública maranhense na primeira década republicana*. Proveniente dos estudos de pós-graduação da referida autora, a pesquisa evidenciou importantes documentos que constituem o acervo da história da educação pública no Maranhão.

O estudo objetivou investigar a educação pública maranhense no período de 1889 a 1899, com vistas a avaliar a repercussão que as mudanças políticas-econômicas e ideológicas verificadas no Estado com o advento da República tiveram no campo educacional [...] esperando oferecer uma contribuição aos estudos sistemáticos sobre a educação maranhense desenvolvida no passado cuja literatura produzida é bastante escassa (SALDANHA, 2008, p.15).

A autora desvela as ações da política educacional referentes ao período de transição do sistema monárquico para o republicano ressaltando as mudanças na concepção de educação e currículo. Para tanto, detalha as reformas educacionais realizadas e a organização do sistema de instrução pública abordando a constituição de tradicionais instituições de ensino locais como a Escola Normal, a Escola Modelo e o Liceu Maranhense, desvendando seus aspectos formativos e curriculares. Nesse sentido, sua obra apresenta importância crucial para a análise histórica do currículo situando elementos importantes no estabelecimento de práticas e transposição de saberes nos primórdios do sistema público educacional maranhense.

Sobre as instituições de ensino da sociedade maranhense, destacam-se as contribuições do professor Samuel Castellanos. As pesquisas abordam as iniciativas privadas na educação oitocentista.

Discorre sobre as peculiaridades da Sociedade Onze de Agosto, fundamentando sua discussão em três eixos essenciais: o seu papel como instituição formadora, sua influência na instrução e educação do povo timbira e seu estabelecimento como centro de referência cultural em solo maranhense do século XIX [...] sua finalidade de oferecimento da instrução das primeiras letras e saberes à população operária e adulta (PINHEIRO & MADEIRA, 2011, p. 16).

O professor toma como fonte de pesquisa, documentos oficiais acerca da criação da instituição, complementando sua análise com periódicos: revistas e jornais da época. Assim, colabora com o desvelamento das práticas iniciais de oferta da educação popular por meio de iniciativas privadas que vão influenciar o desenvolvimento de ações da instrução pública no contexto posterior.

Outra importante colaboração acadêmica parte das pesquisas do Professor César Augusto Castro, com forte atuação à frente da divulgação de estudos em eventos e publicações. O referido pesquisador contribuiu no adensamento dos saberes acerca do Estado do Maranhão e na renovação de interpretações das fontes bem como na formação de acervos documentais. Nesse processo, apresenta destaque sua obra *Infância e Trabalho no Maranhão Provincial: história da Casa dos Educandos Artífices (1841 – 1889)*. Na ocasião, o autor elabora um estudo original a partir da identificação de fontes inexploradas, realizando sua ordenação e análise:

Confronta a leitura dos documentos com informações acerca da história política e cultural da província do Maranhão no século XIX, complementando com a análise dos jornais do período, as condições e o debate que se instaura relativamente à criação e às orientações a serem dadas à instituição destinada ao acolhimento de crianças 'pobres e desvalidas' [...] busca explicitar questões nucleares para a história da instituição e isto é feito de modo a potencializar a compreensão da questão mais ampla do atendimento educacional às crianças pobres, no Brasil do século XIX (CASTRO, 2007, p. 13-14).

A obra demonstra-se essencial ao revelar concepções de infância e educação no período em questão. Além disso, apresenta aspectos referentes às relações entre trabalho e formação juvenil no âmbito de instituições escolares, assim como o papel do Estado frente às crianças desvalidas. Suas contribuições à pesquisa histórica em educação maranhense prosseguem com o fomento à publicação por meio do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e Práticas Leitoras – NEDHEL, a partir do qual realiza eventos que reúnem as produções atuais envolvendo a história da educação maranhense. Nesse sentido, organizou a obra *Leitura, impressos e cultura escolar* reunindo artigos sobre o tema.

Trabalhos relevantes para se pensar o lugar da história, dos impressos e da cultura escolar, assim como a produção, circulação e consumo das materialidades culturais em tempos distintos, lugares diversos e com públicos heterogêneos [...] férteis debates sobre a história da educação no Brasil, e em especial no Estado do Maranhão onde há inúmeras temáticas a serem abordadas e diversas lacunas a serem preenchidas (CASTRO, 2010, p. 12).

O lançamento da obra representa o fomento à produção acadêmica em história da educação maranhense. Com base no enfoque histórico cultural, denota um fazer historiográfico renovado, bem como, a preocupação social na formação de acervos que cultivem a memória histórica e educacional local.

Fruto das orientações de César Castro, foi realizada a pesquisa *A questão de livros da Escola – Modelo Benedito Leite: cultura material escolar e poder disciplinar no Maranhão (1900-1911)*, de Ana Carolina Neres Castro Licar, que engloba a análise de discursos e representações presentes nos impressos escolares utilizados no contexto educacional ludovicense em questão. Outra produção por ele orientada foi o trabalho de Diulinda Pavão Costa, intitulado *O Cenário Educacional na Princesa da Baixada (1920-1960)*, que aborda aspectos do processo de escolarização na cidade de Pinheiro, interior do Maranhão. Nesse sentido, o autor apresenta a postura relevante de incentivar pesquisas não apenas referentes ao contexto de São Luís enquanto capital do Estado, mas que englobam também a trajetória do sistema educacional em municípios do interior maranhense.

Entre os trabalhos recentes, surgem análises sobre a história do currículo no contexto maranhense. Dentre tais iniciativas, encontra-se a pesquisa de Odaléia Alves da Costa, sob o título *Produção de uma disciplina escolar e os escritos em torno dela: os Estudos Sociais do Maranhão*, desenvolvida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. A pesquisadora elege como objeto de estudo a produção didática referente à disciplina escolar Estudos Sociais do Maranhão, presente nos currículos escolares maranhenses entre os anos de 1971 e 1996. Para tanto, adota em seu referencial de análise a história das disciplinas escolares, representando um avanço na compreensão histórica do currículo no contexto maranhense.

No âmbito desse movimento, esta pesquisa avança em relação ao último trabalho citado, na medida em que busca evidenciar não apenas uma fase do ensino de história local. A dissertação enfoca a trajetória de instituição da história do Maranhão enquanto disciplina escolar, o entrecruzamento de discursos e concepções sobre o ensino e a cultura regional.

2 HISTÓRIA DO MARANHÃO: o surgimento de uma disciplina

As considerações apresentadas até esta etapa da pesquisa caracterizam a discussão dos aspectos teóricos norteadores do estudo. Por meio desse debate, objetivou-se demonstrar o caráter interdisciplinar da pesquisa evidenciando seu diferencial em relação às produções já realizadas em outras iniciativas. Além disso, foi realizada a problematização da temática relacionando-a aos principais conceitos e concepções a serem utilizados no tratamento das fontes.

Com base no exposto, optou-se por apresentar o movimento de constituição da historiografia e suas relações com a história da educação. Tornou-se pertinente enfatizar a necessidade de um olhar interdisciplinar entre Pedagogia e História na pesquisa educacional por meio do enfoque relacionado ao currículo escolar. Para tanto, a história das disciplinas escolares representou o instrumental teórico adequado a esse processo.

A fim de contextualizar a análise histórica do currículo, realizou-se a caracterização da trajetória da disciplina História no sistema educacional brasileiro, bem como os recentes pressupostos vinculados ao ensino dessa área. Finalmente, foi efetuada a exposição acerca da História da Educação Maranhense abordando seus principais temas, autores vinculados a iniciativas recentes da pesquisa acadêmica e destacando a singularidade deste trabalho no campo da historiografia educacional.

A partir deste capítulo, o amadurecimento da pesquisa encontra-se vinculado à apreciação de dados documentais relacionados à trajetória da disciplina História do Maranhão. Dessa forma, registros oficiais acerca da disciplina foram analisados. São realizadas interpretações sobre o decreto de implantação da disciplina e os regulamentos da Escola Normal em seu processo de estabelecimento que, por sua vez, evidenciam o início da abordagem escolar sobre História do Maranhão.

Paralelamente, foram identificadas as primeiras reações dos intelectuais maranhenses a esse processo expressas nos jornais *Diário do Maranhão* e *A Pacotilha*. A análise sobre os referidos materiais permitiu evidenciar as versões sobre a história local, bem como as críticas ao desenvolvimento inicial da disciplina pelo professor Barbosa de Godóis na Escola Normal a fim de serem identificadas rupturas e permanências na seleção de conteúdos e objetivos da referida disciplina.

2.1 A “invenção da tradição”: instituindo uma disciplina

A instituição de uma disciplina escolar não caracteriza somente um processo técnico de inclusão de um componente curricular no programa de estudos de determinado sistema educativo. O currículo está vinculado a representações de poder, denotando considerável alcance sociopolítico na organização de conteúdos. Não se pode falar em neutralidade no currículo, pois ele é veículo de ideologia e da intencionalidade educacional.

As disciplinas escolares possuem caráter de tradição à medida que estabelecem invenções, construções institucionalmente forjadas com base em sistemas de crenças e valores no contexto histórico de uma sociedade (HOBBSAWN & RANGER, 2012). Diante desse aspecto, cabe analisar como uma disciplina escolar é instituída, como se estabelecem suas permanências e rupturas.

Conforme Julia (2001, p. 33), “as disciplinas escolares não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola”. Ao mesmo tempo em que uma disciplina escolar representa a institucionalização de um conhecimento de cunho científico na educação formal, ela não se restringe a um complexo de conteúdos selecionados.

A definição do *corpus* disciplinar perpassa pelo aspecto político que enfoca os objetivos do ensino em uma sociedade. “Os processos sociais que envolvem a produção do significado do conhecimento disciplinarizado assumem diferentes sentidos em função das múltiplas e variadas contingências históricas” (LIBÂNEO, & ALVES 2012, p. 230). A atribuição de significados a uma disciplina escolar, portanto, abrange um processo relacional por meio de disputas no meio social acerca do que é válido para se estudar em determinado contexto histórico. Paralelamente, caracteriza-se como diferencial diante do processo de definição do que está apto a ser selecionado para compor o discurso de uma disciplina.

A pesquisa em história das disciplinas escolares contribui na realização do inventário das práticas de instituição do conhecimento disciplinarizado, demarcando suas rupturas e permanências. Considerar a dimensão política na construção do currículo traçando a história das disciplinas escolares permite desvelar no cotidiano dos sistemas educacionais, os elementos propulsores de uma sociedade e suas conjunturas.

Convém examinar atentamente a evolução das disciplinas escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas ‘inovações’ que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições (JULIA, 2001, p. 34).

A análise histórica do currículo problematiza a desmistificação de determinadas disciplinas, elucidando os elementos sociais e políticos que influenciam na seleção de conteúdos e, por sua vez, nas tradições que legitimam a coesão do grupo social ao qual pertence o sistema educativo. A ampliação das capacidades humanas pela via da formação escolarizada surge como instrumento vinculado a condições ideológicas e materiais. Isso demonstra, portanto, a importância de uma pesquisa educacional crítica que reconheça nas escolas a construção de significados por meio das formas de poder.

Grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigem novos instrumentos que assegurem ou expressem identidade e coesão social, e que estructurem relações sociais. Ao mesmo tempo, uma sociedade em transformação torna as formas tradicionais mais difíceis ou até impraticáveis. (HOBSBAWN & RANGER, 2012, p. 328)

Nesse sentido, torna-se imprescindível caracterizar o contexto histórico de implantação de uma disciplina escolar analisando a conjuntura social e política que incide sobre a inclusão e delimitação de conteúdos nos currículos dos sistemas de ensino. Tal aspecto aponta para o direcionamento das próximas discussões deste estudo que centram suas considerações na conjuntura da sociedade maranhense que demarca a instituição da História do Maranhão como disciplina escolar.

Apresenta-se, a partir de então, o contexto histórico em que surge a referida disciplina no âmbito do sistema estadual de ensino, relacionando esse processo à transição política e econômica na sociedade maranhense, delimitando-o ao período após a proclamação da República no Brasil. Além disso, por meio da análise são identificados os protagonistas que evidenciaram a “invenção” da disciplina História do Maranhão, bem como as tradições consideradas na abordagem dos conteúdos, suas perspectivas vinculadas ao discurso historiográfico e à prática pedagógica no que concerne ao modelo de ensino adotado.

2.1.1 A disciplina História do Maranhão e a instrução maranhense republicana

O período que compreende a implantação da História do Maranhão como disciplina escolar corresponde à primeira década do século XX, tradicionalmente denominado pela historiografia nacional como Primeira República ou República Velha¹⁷. A referida conjuntura denota a transição política do sistema de governo monárquico para o republicano no Brasil. Sua delimitação é demarcada entre os anos 1889 e 1930, período caracterizado por mudanças não apenas no sistema político, mas na conjuntura econômica e ideológica do país.

A transição da Monarquia para a República foi marcada pelo imaginário em torno do setor militar e sua associação com o ideal de liberdade em relação ao poderio monárquico. Porém, as mudanças na estrutura social ocorrem apenas com o revezamento de grupos oligárquicos no poder (FAUSTO, 2008).

No sistema produtivo, destaca-se o impacto da abolição do trabalho servil ao final do Império e a crise na agroexportação com os primeiros investimentos no ramo industrial manufatureiro. Ideologicamente, surge a influência do Positivismo de Comte nas ações dos grupos urbanos e militares, bem como, as tensões na relação entre Estado e Igreja Católica a partir do princípio da laicidade e rompimento da Política do Padroado¹⁸.

¹⁷ A Primeira República Brasileira, normalmente chamada de República Velha (em oposição à República Nova, período posterior, iniciado com o governo de Getúlio Vargas), foi o período da história do Brasil que se estendeu da proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, até a Revolução de 1930; que depôs o 13º e último presidente da República Velha, Washington Luís. A República Velha é dividida pelos historiadores em dois períodos. O primeiro, chamado de República da Espada, dominado pelos setores mobilizados do Exército apoiados pelos republicanos, da Proclamação da República à eleição do primeiro presidente civil, Prudente de Moraes. A República da Espada teve viés mais centralizador do poder, em especial por temores da volta da Monarquia, bem como de uma possível divisão do Brasil. O segundo período ficou conhecido como República Oligárquica, e se estende de 1894 até a Revolução de 1930. Caracterizou-se por dar maior poder para as elites regionais, em especial do sul e sudeste do país. As oligarquias dominantes eram as forças políticas republicanas de São Paulo e Minas Gerais, que se revezavam na presidência na política do café com leite, em razão da importância econômica da produção de café paulista e de leite mineiro para a economia brasileira da época (FAUSTO, 2008).

¹⁸ É a designação do conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e de Espanha estendidos aos imperadores do Brasil. Instrumento jurídico tipicamente medieval que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. Porém, os aspectos religiosos também eram afetados por tal domínio. Padres, religiosos e bispos eram também funcionários da Monarquia. O padroado português invocava à coroa sua qualidade de protetora das missões eclesiais. Através deles, a monarquia promovia, transferia ou afastava clérigos; decidia e arbitrava conflitos nas respectivas jurisdições das quais ela própria fixava os limites. Durante todo o período imperial - através da figura de D. Pedro II, a Igreja brasileira sofreu interferências do poder político. O Imperador nomeava diversos representantes eclesiais. O fim do regime de padroado no Brasil se deu com a Proclamação da República em 1889 (COSTA, 1999).

O advento da República no Brasil se deu no contexto de enfraquecimento das instituições monárquicas diante das transformações econômicas do país nas últimas décadas do século XIX. Como estratégia em busca de apoio, houve intensa propaganda republicana enfocando o imaginário popular fundado na ideologia do progresso vinculado ao republicanismo.

As inovações econômicas propiciaram o desgaste de instituições da monarquia, fomentando a concepção de progresso do discurso republicano. Aliados a essa conjuntura, outros aspectos contribuíram para o desgaste da imagem do imperador. Dentre eles, destacam-se as questões militar, religiosa, abolicionista e o problema da sucessão nos últimos anos do império (FAUSTO, 2008).

As motivações para a mudança na forma de governo do país se fortaleceram no Rio de Janeiro, em 1870, “com o nascimento do Partido Republicano e o Manifesto Republicano no Jornal *A República*” (MARTINS, 1989, p. 11). O cenário político era formado por dois partidos: o Conservador e o Liberal, ambos monarquistas; mas com ideais divergentes e conflitos em busca de cargos. Nesse contexto, as ideias republicanas passam a vigorar entre os liberais que organizaram o partido supracitado. A aceitação desses ideais se deu não somente pela propaganda ideológica, mas também pelas mudanças no campo social. Com isso, não se pode atribuir a República à ação de determinado grupo ou episódio.

Na memória nacional, difundiu-se a versão de que o povo assistiu ao episódio “bestializado”¹⁹ sem compreender o que ocorria, promovendo o consenso nacional. Por outro lado, Carvalho (1987) alega que por ser “bilontra”²⁰, o povo não se manifestou por vontade própria, ao saber que também estaria vetada a sua participação no plano político-institucional. Na verdade, o quadro do advento da República no Brasil não se mostrou tão estático como a imagem consagradora propalada, obtendo destaque nas ações de resistência ao movimento, o contexto maranhense. “Derramamento de sangue houve sim, em particular no Maranhão, por parte de ex-escravos convencidos de que deviam sua liberdade ao trono” (MARTINS, 1989, p. 16).

No entanto, o historiador Mário Meireles (1980) não considera a relevância deste fato, classificando-o apenas como “anormalidade”. O autor caracteriza o

¹⁹ Frase de Aristides Lobo, jornalista republicano (CARVALHO, 1987).

²⁰ Conforme definição de Ferreira (2009), Espertalhão, velhaco.

movimento como uma manifestação de escravos recentemente libertos, considerando a intervenção policial com propósito de dispersão.

De modo geral, para ele: “o republicanismo não tinha maior expressão em nossa província [...] Consequentemente, a adesão do Maranhão ao novo regime é uma página descolorida de nossa história regional” (MEIRELES, 1980, p. 306). Compartilhando desse pensamento, Lima (1981) caracteriza a adesão do Maranhão à República como mera formalidade burocrática.

Estudos recentes, por outro lado, demonstram que a chegada da República no Maranhão não foi recebida com apatia. O movimento da Confederação do Equador²¹ difundiu o ideal republicano nas províncias nordestinas e no Maranhão. “As provas de participação efetiva de Miguel Bruce na Confederação do Equador eram frágeis, mas a similitude entre Bruce e os confederados comprovariam a ‘natureza republicana’ de ambos” (GALVES; COSTA, 2009, p. 27).

O próprio Meireles (1990), que propala a apatia do Maranhão na adesão à república, ressalta a “Guerra dos Três Bês” e a “Era das Brucinadas”²² como propulsoras dos ideais republicanos. Mesmo assim, o autor assegura que as disputas mostravam-se vinculadas à ambição de governar, pois, ninguém brigava para proclamar a República.

Os ideais republicanos foram identificados com maior intensidade no interior do Estado, na região correspondente ao sertão para onde teriam se refugiado pernambucanos remanescentes dos movimentos de resistência à Monarquia. A baixada maranhense é outra região em que foram identificadas ações do republicanismo. Tais aspectos demonstram o pioneirismo do interior do Maranhão na adesão à República, silenciado pela historiografia tradicional em nome do papel hegemônico desempenhado pela capital São Luís.

Sobre o ambiente em que se formaram as ideias republicanas no Maranhão, em algumas cidades do interior da província os manifestos foram intensos. Entre elas Grajaú que foi palco de disputa política pela hegemonia local de famílias dos partidos liberal e

²¹ Em 1824, episódio articulado pelos políticos liberais que promoviam a ruptura com o governo central do império brasileiro. De caráter libertário, surgiu em Pernambuco, agregando outras províncias nordestinas contra o autoritarismo e arbitrariedade de D. Pedro I. Os confederados não lograram êxito, sendo sufocados pelas forças expedicionárias imperiais (CASTRO, 2013).

²² Com a adesão do Maranhão à Independência do Brasil em 1823 e a distribuição dos cargos de governo para adeptos da Monarquia, três famílias até então detentoras do poder, entraram em uma disputa violenta pela liderança política na nova ordem. Foi a chamada “Guerra dos Três Bês” entre os Bruce, Burgos e Belfort que prosseguiu com a “Era das Brucinadas” dessangrando o Maranhão, principalmente a Capital, durante o ano de 1824 (MEIRELES, 1990).

conservador. A cidade de Barra do Corda foi centro de grandes manifestos republicanos. Ali se instalou um diretório central para dinamizar as ideias liberais no alto sertão maranhense (CASTRO, 2013, p. 253).

Na Capital do Estado, São Luís, surgiam breves manifestações de cunho estudantil e a fundação do Clube Republicano que não representou condições quantitativas suficientes para o estabelecimento de uma seção do Partido Republicano. Assim, a proclamação da República no Maranhão efetivou-se em uma cerimônia simples na sala de despachos do Palácio do Governo em São Luís, apesar de os ideais republicanos não terem passado despercebidos mediante as disputas pelo poder entre políticos maranhenses.

A república brasileira chegou no dia 15 de novembro de 1889. E em São Luís se concretizou no dia 18 de novembro de 1889, mas sem muitos vivas (devido à repercussão do fuzilamento de 17 de novembro²³). Somente no dia 22 foi comemorado. Os estudantes do Liceu Maranhense organizaram uma passeata e saíram pelas ruas da cidade (CASTRO, 2013, p. 257).

Com o regime republicano, ocorre a instalação de uma Junta Governativa Provisória Republicana que em nada melhorou a configuração política. Do contrário, realizou abusos como a perseguição aos contrários tendo seus atos anulados pelo primeiro governador nomeado Dr. Pedro Augusto Tavares Júnior²⁴, tão logo substituído por Dr. José Tomaz da Porciúncula²⁵; em virtude do clima de instabilidade em sua administração. Na primeira década da República, o Maranhão é marcado pela descontinuidade das ações dos governadores nomeados em mandatos curtos e irregulares, estabilizando-se a situação com João Gualberto Torreão da Costa²⁶, assumindo em 1898 e permanecendo até 1902.

No cenário nacional, a primeira década republicana é marcada pela expansão na economia a partir da cafeicultura que impulsionou o surgimento de pequenas indústrias para atender o mercado interno em substituição à importação (IGLÉSIAS,

²³ Grupo de manifestantes, na maioria ex-escravos que protestou em frente ao Jornal republicano “O Globo” gerando tumulto, coibido por um pelotão de soldados que realizou um fuzilamento culminando em mutilação e óbito de várias pessoas (MEIRELES, 1990).

²⁴ Jornalista, jovem causídico e filho da terra que se radicou no Rio de Janeiro, onde se fizera conhecido por suas ideias liberais e democráticas (MEIRELES, 1990, p. 25).

²⁵ Bacharel em Letras pelo Colégio Pedro II e doutor em Medicina pela Faculdade do Rio de Janeiro, apesar da breve passagem de 6 meses no Governo, elaborou um importante relatório, caracterizando a administração do Maranhão (MARQUES, 2008, p. 574).

²⁶ Juiz de Direito da Comarca de Rosário, fez administração proveitosa para o Maranhão, organizando os serviços públicos, saneando as finanças e promovendo reformas na instrução pública (MARQUES, 2008, p. 578).

1993). O capital decorrente da supressão da mão de obra escrava e a instauração do trabalho livre propiciam o surgimento de um capital direcionado ao setor manufatureiro.

“Se produziram acontecimentos importantes para a vida nacional: o primeiro surto industrial, uma política imigratória, se aboliu o regime de escravidão, foi realizada a organização do trabalho livre” (AZEVEDO, 1976, p. 115). Assim, não se adequando mais a esse contexto, a ideologia conservadora cedeu espaço a uma perspectiva de pensamento voltada para a valorização do progresso. As ações políticas de reorganização do aparelho estatal com o Federalismo, a elaboração da Constituição com elementos laicos, o reajuste dos limites da relação entre Estado e Igreja se fundamentaram nessa conjuntura, nos princípios do Positivismo²⁷.

A doutrina positivista, baseada nas ciências exatas, no conhecimento racional, pregando a Ordem e o Progresso, prestava-se idealmente para contrapor-se às especulações do romantismo e do idealismo característicos do Império. Caiu como uma luva às camadas letradas urbanas, oferecendo medidas que passavam pela proposta de separação entre Igreja e Estado, pelo trabalho e educação para todos (MARTINS, 1989, p. 42).

O Positivismo influenciará na adoção de uma perspectiva que atribui à educação um viés redentor. “A escola foi no imaginário republicano o signo de instauração da nova ordem para efetuar o progresso. Na educação residia a solução dos problemas, o controle e modernização social” (CARVALHO, 2011, p. 8-9). Contudo, no despontar da República, a educação no Maranhão indicava a desestruturação do sistema escolar em relação ao Império, cujas realizações da administração não podem ser desconsideradas (VIVEIROS, 1954).

O Maranhão naquele período apresentava um sistema produtivo em crise, decadente, marcado pelo endividamento, apesar do fomento de um pequeno parque industrial têxtil. “Com a abolição da escravatura, a economia agrária foi abalada em seus alicerces: fazendas e engenhos foram abandonados e a nobreza rural emigrou para São Luís, sobrevivendo o fracasso da porfia industrial” (MEIRELES, 1980, p. 320).

Paralelamente, conflitos na esfera política contribuem para o quadro de irregularidades nas ações administrativas do Estado, interferindo no cenário educacional: apesar de todas as expectativas atribuídas à educação como

²⁷ Criada por Augusto Comte, consiste em rejeitar como expressões do passado intelectual da humanidade a religião (teológico) e a filosofia (metafísico) em favor de um tipo privilegiado de ciência, as matemáticas e as ciências naturais (PANSANI, 2009, p. 114).

mecanismo de propulsão do progresso. Desse modo, ainda que o discurso republicano elevasse o papel social da educação, suas medidas em relação ao Império inicialmente não representaram grandes avanços.

Embora a linha geral dos debates do final do Império apontasse para a direção da construção de um sistema nacional de ensino, colocando-se a instrução pública como destaque para a instrução primária, sob a égide do governo central, o regime republicano não corroborou esta expectativa. (SAVIANI, 2011, p.170)

Influências positivistas e o advento do regime federativo propiciaram uma postura descentralizadora. Desse modo, a instrução não constituiu responsabilidade do governo central, sendo delegada às administrações estaduais.

Assim, quando se proclama a República, o Maranhão apresenta à instrução pública, o mesmo aspecto desolador que as demais províncias do Brasil, agravado ainda pelas lutas políticas e competições suscitadas pela mudança do regime, deixando os problemas educacionais em segundo plano. (ANDRADE, 1984, p.29)

O contexto educacional continuou apresentando deficiências e se desestruturando com a descontinuidade da nomeação dos governantes, principalmente no Maranhão. Na política regional, interesses partidários se sobrepunham à administração das condições sociais advindas com a República.

Com o início do regime republicano, havia no Maranhão, enquanto agremiações políticas, o Clube Republicano, liderado por Paula Duarte²⁸, de atuação inexpressiva; o Partido Liberal com Costa Rodrigues²⁹; e o Partido Conservador. Desde o império, este último se destacou no cenário político regional apresentando na conjuntura republicana, dois diretórios dissidentes: a ala “Maísta”, dirigida por Silva Maia e a “Castrista”, sob a tutela de Gomes de Castro, com maior proximidade ao Governo Central (SALDANHA, 2008).

No jogo político da primeira década republicana, os partidos passaram por reconfigurações pelas quais o “Castrista” gerou o Partido Nacional, a ala “Maísta” o Constitucional e o Liberal, o Partido Republicano. Nesse contexto, surge a figura

²⁸ Francisco de Paula Belfort Duarte, nascido no Maranhão, formado em Direito, fez da Política, imprensa e advocacia seus campos de atividade (MARQUES, 2008, p.80).

²⁹ Manuel Bernardino da Costa Rodrigues, Médico, foi deputado federal por esse Estado de 1891 a 1896 e de 1906 a 1913, e senador de 1915 a 1929 (LIMA, 1981, p. 188).

política de Benedito Leite³⁰ que em 1892, a partir de negociações promove a fusão destes dois primeiros grupos, constituindo o Partido Federalista em oposição ao Republicano. “Benedito Leite ficou absoluto no mando da política e mandou ‘fazer’ os governadores que quis” (LIMA, 1981, p.189). Assim, no período de 1893 a 1908, Benedito Leite definiu os moldes do governo no Maranhão, traçando medidas e reformas administrativas executadas por aqueles que ocupavam o cargo de governador.

Ocupando cargos políticos importantes e direcionando a administração do Estado, Benedito Leite protagonizou o debate político com o Partido Republicano por meio da imprensa local. Para tanto, criou o jornal *O Federalista*³¹ em oposição às críticas do jornal *A Pacotilha*³². No entanto, vários de seus escolhidos para cargos importantes no governo levantavam a bandeira do Partido Republicano, aspecto que o destacava apesar de sua postura oligárquica, devido à atenção suscitada à administração dos setores públicos por dirigentes que melhor se adequassem à execução das ações. Nesse sentido, ressalta-se a parceria de Benedito Leite com seu opositor de partido, Barbosa de Godóis³³; na administração da instrução pública.

Considerado por longos anos o “árbitro de nossos destinos”, Benedito Leite entrou para a memória política local como aquele que exerceu extensos poderes tendo a política do Estado nas mãos. Imortalizada em sua estátua situada na Praça nomeada em sua homenagem, está sua considerável atuação nas políticas da instrução pública maranhense durante a primeira década republicana expressa pela inscrição: “1870. Aos 13 anos dizia assim: ‘Um dia também eu criarei escolas’ [...] 1908. Quando governador ‘prefiro cortar a mão a assinar a supressão da Escola Normal ou da Modelo” (VIVEIROS, 1957, p. 263). É através da atuação de Benedito

³⁰ Natural de Rosário, de abastada família, mas sem projeção política. Cursou Direito em Recife exercendo cargo de promotor no interior do estado e ingressando na política a partir do apoio de Gomes de Castro (VIVEIROS, 1957, p. 04).

³¹ Jornal político fundado em 1892, dirigido por Benedito Leite (FUNDAÇÃO CULTURAL DO MARANHÃO, 1981).

³² Fundado por Victor Lobato em 1880, propagandista de ideais republicanos, utilizado por Costa Rodrigues na oposição a Benedito Leite (FUNDAÇÃO CULTURAL DO MARANHÃO, 1981).

³³ Antonio Batista Barbosa de Godóis nasceu em São Luís, aos 10 de novembro de 1860 e faleceu no Rio de Janeiro, aos 4 de setembro de 1923. Formou-se em Direito pela Faculdade de Recife e foi procurador da Justiça Federal no Maranhão. Dedicou-se também ao magistério, que soube honrar como poucos. Aliava a uma profunda cultura pedagógica nobres qualidades de pedagogo. Exerceu o magistério na Escola Modelo e na Escola Normal do Estado com incomum proficiência. Integrou-se no movimento cultural que visava a sacudir o Maranhão do torpor em que se afundava, colaborando ativamente na imprensa e publicando excelentes monografias sobre educação. Na academia Maranhense de Letras fundou a Cadeira n.1, patrocinada por esse outro grande professor que foi Almeida Oliveira (AML, 2008).

Leite que surgem avanços no sistema de ensino público na primeira década republicana.

Com a chegada do novo regime de governo, uma das ações da Junta provisória após a proclamação, foi a extinção da Escola de Aprendizes Artífices³⁴ proveniente do Império e considerada perigosa para os ideais republicanos. A atitude dos governantes colaborou para desagregação de uma das principais atividades no campo da instrução pública (LIMA, 2010). Quase ao final da primeira década republicana é que se percebe o desenvolvimento de reformas locais vinculadas a ações em nível nacional que propiciaram melhorias na educação.

No cenário nacional, destacam-se as reformas implementadas com o início da República pelo governo Federal: Benjamin Constant (1890), Epiácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911). As iniciativas enfocavam os mesmos pontos, mas caracterizavam-se como letra morta: existentes enquanto norma, porém, pouco efetivas em termos de benefícios à população.

Em relação ao contexto a ser abordado neste ponto da pesquisa, interessa a Reforma Benjamin Constant, por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 que, embora limitada ao Distrito Federal, constituiu-se em referência para a organização do ensino nos Estados. Fundamentada em moldes positivistas, direcionou a composição dos currículos enfocando aspectos científicos. O objetivo da reforma era superar o ensino de cunho humanístico enquanto herança da educação jesuítica com influência em São Tomás de Aquino, pela qual se ressaltava o princípio filosófico da essência universal e imutável. A concepção positivista de Benjamin Constant superava a ideia de uma essência vinculada a Deus e enfocava a natureza humana, racional, considerando a escola pública, instituição laica, gratuita e universal (SAVIANI, 2011).

Diante desse quadro, foram estabelecidos no Maranhão regulamentos para organização do sistema de ensino. O governo de José Thomaz da Porciúncula instituiu em 1890 um decreto direcionado à instrução pública, dividindo-a em primário, secundário e técnico. “Esse decreto, mantinha o Liceu com a introdução de algumas reformas em sua organização, cria a Escola Normal, um Conselho Superior de Instrução Pública e um Instituto Técnico” (ANDRADE, 1984, p.30).

³⁴ Estabelecimento destinado a receber moços desvalidos, de preferência, enjeitados e dar-lhes instrução e primeiras letras e um ofício por meio da oferta de oficinas. Pelos seus relevantes serviços, sempre gozou de notável conceito no Maranhão (VIVEIROS, 1954).

As alterações no campo educacional do Maranhão se fundamentavam no movimento reformista nacional centrado no discurso do progresso pela urbanização e industrialização. Até então, o ensino secundário maranhense vinculava-se ao Liceu³⁵ numa perspectiva propedêutica que enfocava o acesso ao ensino superior fora do Estado pelos filhos de famílias privilegiadas.

Até 1893, ocorreram reformas na instrução maranhense, direcionadas principalmente ao ensino primário e alterações no currículo do Liceu. Nesse caso, gerou repercussão o enquadramento do currículo nos moldes positivistas. Quando criada, numa perspectiva humanista, a instituição oferecia dez disciplinas. Após a reforma, o currículo liceísta se igualou ao do Ginásio Nacional: foram acrescentadas disciplinas científicas e suprimidas as cadeiras de Filosofia, substituídas pela abordagem da Sociologia, considerada mais completa pelos positivistas.

A ação repercutiu pela dispensa dos professores das disciplinas retiradas sem ressarcimento pelos serviços prestados. Como se pode notar, os interesses individuais tomam maior proporção do que os impactos na formação escolar propiciados pela alteração curricular.

A Escola Normal promovia nesse período suas ações iniciais. Após várias iniciativas de implantação de cursos para a formação de professores e mediante a necessidade requerida pelo contexto, a Escola Normal foi criada anexa ao Liceu, compartilhando docentes e algumas disciplinas. “O curso tinha duração de três anos e podia ser frequentado por alunos dos dois sexos” (SALDANHA, 2008, p. 115).

Os objetivos da Escola Normal³⁶ previam “não só instruir os alunos professores, mas também exercita-los na maneira prática de ensinar, educando-os na methodologia peculiar a cada uma das disciplinas” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 24 jul. 1890). A criação do referido estabelecimento de ensino contou ainda com as bases do pensamento do britânico Herbert Spencer³⁷ sobre a relação entre o despreparo dos professores e os péssimos resultados do ensino primário repercutindo na formação do povo (ANDRADE, 1984).

Em comparação ao período anterior, os currículos de 1890 do Liceu e da Escola Normal apresentam uma composição de disciplinas mais cientificista do que

³⁵ Criado em 1838, foi o único estabelecimento de ensino secundário na Província (CABRAL, 1984).

³⁶ Art. 232 do Regulamento da Escola Normal de 22 de junho de 1890.

³⁷ Filósofo inglês, representante do Positivismo, profundo admirador de Charles Darwin. No campo pedagógico, fez campanha pelo ensino da ciência e afirmou que o principal objetivo da escola era a construção do caráter (DUARTE, 1986).

literária. “Enquanto os estabelecimentos de ensino vinculados às instituições religiosas dedicaram-se a uma educação mais humanística, os estabelecimentos sob orientação positivista implementaram um ensino de caráter mais técnico” (STEPHANOU & BASTOS, 2011, p.170).

A Escola Normal representou a ampliação do ensino secundário, antes restrito ao Liceu. Ao mesmo tempo, alimentou expectativas quanto à melhoria da formação de professores. Naquele período, as professoras primárias não passavam por cursos preparatórios, limitando o ensino das crianças a ler, escrever e contar. Além disso, os baixos salários não estimulavam a vocação para o Magistério.

Apesar de ter representado um avanço na instrução pública maranhense, a Escola Normal sofreu os impactos das problemáticas que assolavam o Estado no período após a Proclamação da República. “Por essa época, a crise econômica que se abateu sobre o Estado, repercutiu sobre o sistema educacional prejudicando a sua consolidação e dificultando ainda mais sua expansão” (ANDRADE, 1984, p. 31).

O Regulamento de criação da escola estabeleceu o currículo, suas formas de organização e os processos de matrícula. Porém, com o seu funcionamento, a instituição foi marcada pela evasão da clientela em virtude das péssimas condições reservadas à carreira do Magistério primário. Além dos baixos vencimentos, “boa parte não chegava a exercer a profissão, nem se deslocar para a zona rural, onde a demanda por escolarização era significativa” (MOTTA, 2003, p.32).

Mesmo diante dos esforços realizados para sua criação e funcionamento, a Escola Normal foi, muitas vezes alvo de campanhas visando a sua extinção em virtude da pequena produtividade. Cabe ressaltar que no contexto marcado por problemas econômicos, tal ação se dava no sentido de encerrar as atividades da referida instituição como mecanismo de contenção de gastos para reverter a crise.

Era um instituto incompleto, por muitos motivos, entre os quais avultavam a deficiência dos programas para o objetivo visado, a falta de aparelhamento didático adequado, o ridículo ordenado dos mestres, quase todos professores do Liceu que recebiam dezesseis mil réis mensais por esse acréscimo de serviço. Assim organizada, ela nunca poderia preparar professores em número suficiente para a transformação do magistério maranhense, carreira ingrata e cheia de privações para os que a abraçavam [...] nestas condições, a Escola Normal só podia ter sido o que, de fato, conseguiu ser. Com um curso de três anos, formou num quadriênio, isto é, em duas turmas, apenas cinco professoras normalistas [...] nenhuma delas foi aproveitada no magistério: no interior do Estado, porque lhes não ofereciam vantagens (VIVEIROS, 1957, p. 165 – 166).

Em meio a essa conjuntura, Benedito Leite assume o desafio de impedir a extinção da Escola Normal, sugerida pelos políticos na perspectiva de saneamento das despesas estaduais. Cumprindo seu mandato de deputado no ano de 1895, o referido político, com base no discurso liberal da educação redentora, defende a crença na formação do professor primário como objeto propulsor de revitalização da Escola Normal.

Assim, institui em sua reforma no sistema educativo, a obrigatoriedade do Ensino Primário e a reformulação da formação de professores, aliando-a à prática. Para tanto, propõe a criação de uma escola de aplicação; posteriormente denominada Escola Modelo, dirigida por Barbosa de Godóis.

Deu-se-lhe novo corpo docente, escrupulosamente escolhido sem atender a credo político, na intelectualidade maranhense, e cometeu-se-lhe a direção ao maior pedagogo maranhense de seu tempo _ o Dr. Almir Parga Nina³⁸. Dotou-se-lhe de material didático de primeira ordem, modernizaram-se-lhes os métodos de ensino. Anexou-se-lhe um curso de aplicação [...] foi transformada num instituto de ensino modelar, que constituía honra de nossa terra e orgulho de nossa gente e para onde levávamos, com justificada vaidade, nossos visitantes (VIVEIROS, 1957, p. 172).

Para Benedito Leite, a renovação das normalistas das escolas primárias promoveria a substituição de métodos tradicionais de ensino por outros mais modernos. “Era sua pretensão substituir os métodos mnemônicos e o ensino abstrato por processos de observação e à reflexão, demonstrando familiaridade com as ideias pedagógicas de Herbart, Pestalozzi, dentre outros” (RIBEIRO, MANZKE & VASCONCELOS, 2011, p. 179-180).

Nessa perspectiva, a Escola Normal formava professores a partir de uma ampla abordagem da Pedagogia Moderna Americana. O currículo rompia, portanto, com a tradição humanística e literária, fato observado na obra de Barbosa de Godóis *Os Ramos da Educação*:

É indispensável que nesse processo, o aprendiz não seja um ente passivo, inerte, sem iniciativa, mas pelo contrário, um observador atento, que entre com sua contribuição para a educação da sua inteligência (GODOIS, 1914, p.25).

³⁸ Médico que assumiu a direção da Escola Normal no ano de 1899, sendo substituído por Barbosa de Godóis. Cf. (GOVERNADOR, 1900).

O pensamento pedagógico de Benedito Leite e Barbosa de Godóis é fruto das influências do método intuitivo³⁹ ou *lições de coisas*. Trazido para o Brasil pelos intelectuais envolvidos na instrução pública a partir do contato com seus pressupostos nos Estados Unidos, o método intuitivo preconizava o ensino “a partir de uma percepção sensível, pela oferta de dados sensíveis à observação e percepção do aluno” (SAVIANI, 2011, p.140). O referido ideário pedagógico se generalizou como o mais adequado à instrução nas reformas do advento da República diante da ideologia de uma educação voltada para o progresso do país.

A primeira década republicana caracteriza, portanto, um contexto de reformulações no campo da instrução pública maranhense. Para tanto, o discurso educacional enfoca a transição de uma concepção mnemônica de ensino para uma perspectiva cientificista a partir da ideologia positivista de educação pelo progresso.

É nessa conjuntura que se pode perceber como se forjou a tradição representada pela implantação da História do Maranhão como disciplina escolar. Na análise dos programas curriculares estabelecidos para o ensino secundário no Liceu e, posteriormente, na Escola Normal, pode-se perceber a caracterização do ensino de História. De início, focado no estudo da formação social e política no Ocidente, sua reorganização possibilitou desdobramentos da disciplina com a inclusão de conteúdos nacionais e, por conseguinte, regionais.

Como já se verificou, de acordo com os estudos de Sacristán (2000) e Goodson (2012), a construção do currículo se direciona à formação de identidades sociais no interior da escola por meio da operação do conhecimento disciplinarizado. Assim, na institucionalização da história como disciplina escolar a seleção de conteúdos pautou-se nas finalidades da educação de cada momento histórico. Enquanto disciplina escolar, a História surge no Império com projetos educacionais forjados pelos “homens das letras”⁴⁰. Os referidos projetos expressavam os

³⁹ Método que surgira na Alemanha ao final do século XVIII e que fora divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. Manteve-se como referência na Primeira República, tornando-se posteriormente disciplina nas Escolas Normais e Grupos escolares. Fundamentava-se em autores como Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel na defesa do ensino pelos sentidos (SAVIANI, 2011).

⁴⁰ A escrita da história não era trabalho específico de historiadores de ofício. A história era escrita e ensinada por homens de letras: bacharéis em direito, médicos, engenheiros e literatos, que se ocupavam de modo diferenciado do ensino, da escrita da história, dos debates políticos, da literatura e dos temas sociais, através de atividades como, por exemplo, o jornalismo, o magistério e a crítica literária. Alguns ocupavam cargos públicos, exercendo serviços burocráticos, atuando na política, na diplomacia, na administração e organização de arquivos e bibliotecas. Além disso, aqueles que se dedicavam ao estudo e à escrita da história lidavam com um amplo leque de assuntos. Além de

enfrentamentos políticos entre liberais e conservadores, e assim, as contendas entre o Estado e a Igreja. Em termos práticos, se voltavam para a organização dos currículos nas escolas imperiais, tanto as de primeiras letras, quanto as secundárias.

Portanto, coube à disciplina História formar moralmente crianças e jovens pelos princípios cristãos e também pelo conhecimento dos fatos reconhecidos do Império. Os programas de ensino refletiam uma História predominantemente política e nacionalista que exaltava a colonização portuguesa, a ação da Igreja Católica e o papel desempenhado pela Monarquia (BITTENCOURT, 2004).

A disciplina denominava-se História Universal⁴¹, caracterizando-se pela exposição da formação da sociedade ocidental numa trajetória de perspectiva evolucionista fundada em aspectos eurocêntricos. Os temas compreendiam os períodos da Antiguidade, Idade Média, Modernidade e Idade Contemporânea.

A exposição era realizada pelo professor e lida pelo aluno que, em seguida, fazia o resumo. Esse resumo seguia um roteiro apresentado como 'Quadro Sinótico', dividido em 'personagens', 'atributos', 'feitos e acontecimentos' e 'datas'. O método exigia decoração, mas requisitava, pela produção do quadro sinótico, outros esquemas comparativos e analógicos que, por sua vez, auxiliavam na memorização do que era considerado essencial no aprendizado da História (BITTENCOURT, 2004, p.124).

No advento da República, a disciplina História permaneceu enfocando a construção de uma memória nacional e objetivando a formação da nacionalidade centrada no ideário republicano. “Ainda que essa disciplina tivesse sofrido mudanças em seus conteúdos e métodos, sua finalidade principal não fora modificada, qual seja a de contribuir, fundamentalmente, para a constituição de identidades nacionais” (BITTENCOURT, 2004, p. 76).

história, também podiam escrever sobre fauna, flora, etnografia, folclore, filologia, linguística, geografia e geologia (BITTENCOURT, 2002).

⁴¹ A disciplina História Universal contemplava os seguintes temas: História Antiga, que compreendia desde as monarquias ditas orientais até as invasões bárbaras e deveria ser trabalhada em 24 tópicos. A Idade Média era apresentada a partir do marco das invasões bárbaras ocorridas na Antiguidade, sendo que se priorizava, nesse momento, a discussão dos modos de vida dos povos bárbaros, e era encerrada com o tema da Igreja no século XV. Quanto aos estudos sobre a Idade Moderna, deveriam ser iniciados por meio de uma breve retomada acerca “das grandes épocas do período medieval”. Nesse momento, os principais acontecimentos políticos ocorridos na Europa eram apresentados por meio de 23 tópicos, dentre os quais se destacam a “revolução política: progresso da autoridade real da França, Carlos VII e Luis XI”, a “guerra das duas Rosas”, a “unidade governativa e territorial da Espanha”, a “dinastia de Avis”, as “descobertas marítimas dos portugueses e espanhóis”, o “renascimento das letras e das artes: Itália, França, Alemanha, Portugal e Espanha”, a “reforma protestante”, a “origem e desenvolvimento da colônia inglesa” e a “filosofia no século XVIII”. Já a História Contemporânea estabelecia como marco a Revolução Francesa (GASPARELLO, 2004).

A matriz epistemológica do ensino de História, nesse momento, se pautava no modelo francês. Abordava, em seus conteúdos, os grandes acontecimentos e as ações dos homens considerados heróis, denotando a influência positivista nesta área de conhecimento. Desse modo, a disciplina História no período republicano foi subdividida em História Universal e História do Brasil.

A disciplina História do Brasil abordava um conjunto de informações referentes à Nação utilizando as ações dos chamados grandes heróis. Partia dos estudos referentes aos descobrimentos marítimos realizados pelos portugueses e espanhóis. O roteiro era encerrado com a apreciação dos fatos vinculados à proclamação da república: ao dia 15 de novembro” (GASPARELLO, 2004).

Com base nessa perspectiva, cabia ao professor, captar e transmitir o “sentimento da terra e da gente” através de uma narrativa distinta daquelas pontuadas apenas por nomes e datas, típica dos anais e memórias do Império. Para tanto, a escrita e o ensino da história-pátria deveriam além de lembrar os fatos, exaltar seus protagonistas contribuindo para a integração do povo brasileiro por meio de modelos de conduta, de modo a fundamentar a nova nacionalidade projetada pela República (BITTENCOURT, 2002).

O processo de reconfiguração da disciplina História com a República fica visível na comparação dos programas curriculares previstos para o Liceu Maranhense em sua implantação ainda no Império e sua reforma já na primeira década republicana. Notam-se inclusões de disciplinas pautadas no cientificismo e, no caso da História, seu desdobramento com a inclusão da História do Brasil.

QUADRO 1 – Currículos do Liceu: 1838 e 1890

1838	Matemática Elementar, Geografia, Gramática filosófica (portuguesa), Latim, Retórica, Francês, Inglês, <u>História Universal</u> , Comércio, Filosofia racional e moral;
1890	Línguas portuguesa, inglesa, grega, latina, francesa e alemã; Matemática; Astronomia, Física, Química, <u>História Universal</u> , <u>História do Brasil</u> ; História Natural, Geografia, Mineralogia, Meteorologia, Biologia, Desenho, Ginástica, Sociologia;

Fonte: (CABRAL, 1984); (ANDRADE 1984). (grifos nossos)

Em sua implantação, o Liceu apresenta a disciplina História Universal nos moldes supracitados. “O currículo do Liceu fortalecia a literatura e a história com um ideal humanista personificado pela Grécia, Roma e França, o que pode estar ligado

ao convencimento de nossos intelectuais, quanto à opção pela cultura europeia” (RIBEIRO, 2014, p. 73). Nota-se a ênfase no padrão europeu como modelo a ser exaltado. A referida concepção pode ser percebida ainda nos anúncios de aulas particulares presentes nos jornais da época, como este anúncio intitulado “Aulas de primeiras letras”:

O abaixo assignado acaba de abrir na casa de sua residência, aulas de primeiras letras. O programma das ditas aulas é o mesmo adaptado nas do ensino público. Também se propõe a ensinar, matérias de cursos preparatórios tais como: latim rudimentar, francês, geographia e historia universal. Mariano Cesar de Miranda Leda (DIARIO DO MARANHÃO, 12 jun 1880, grifo nosso).

Na equiparação ao Ginásio Nacional, Viveiros (1954, p.23) refere que “foi completado o curso de belas letras com uma cadeira de História antiga, média e moderna, com especialidade do Brasil”. A reorganização curricular denota, nesse sentido, a inclusão da abordagem sobre a História do Brasil como indício do foco na identidade nacional proposto pelos intelectuais da República.

O referido processo também pode ser percebido no currículo da Escola Normal. Em sua implantação, assim se configurava o programa:

QUADRO 2 – Currículo da Escola Normal 1890

1º ano	Gramática teórica e prática da língua portuguesa; Aritmética teórica, prática e comercial; <u>História do Brasil</u> ; Corographia do Brazil; Pedagogia; Desenho de imitação; Desenho linear; Geometria prática; Música; Gymnastica;
2º ano	Literatura portuguesa e brasileira; Álgebra elementar; Geometria e Trigonometria; Geographia física e Astronomia; Elementos de Química; Física e Mineralogia; <u>História Universal</u> ; Desenho linear; Geometria prática; Pedagogia; Instrução moral e cívica; Música; Gymnastica;
3º ano	Elementos de Geometria descritiva e desenho linear; Elementos de Botânica; Zoologia; <u>História Universal</u> ; Pedagogia; Legislação de higiene escolar; Desenho de imitação; Música e Gymnastica;

Fonte: (DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 22 jul. 1890, grifos nossos).

Ao ser estabelecida no contexto da reforma que previa uma postura inovadora à instrução pública vinculando-a ao progresso do país, a organização curricular da Escola Normal já demonstra a oferta da disciplina História do Brasil. O programa de estudos apresenta a disciplina no 1º Ano do curso. Porém, ainda permanece com a ênfase nos conteúdos de História Universal nos outros anos.

Com a reforma Benedito Leite em 1895, surgem alterações no Regulamento da Escola Normal publicado em 1896. O currículo passa a privilegiar os componentes humanísticos na formação das professoras.

QUADRO 3 – Currículo da Escola Normal 1896

1º ano	Língua portuguesa; Língua franceza; Aritmética; <u>História do Brazil especialmente do Maranhão</u> ; Corographia do Brazil; Desenho; Música; Gymnastica;
2º ano	Literatura portuguesa; Língua franceza; Aritmética; Álgebra elementar; Geometria e Trigonometria; Geographia física e Astronomia; Química; Física; Geografia Geral; Desenho; Pedagogia; Música; Gymnastica;
3º ano	<u>História Universal</u> ; História Natural; Literatura portuguesa e brasileira; Instrução Moral e Cívica; Pedagogia; Desenho; Música e Gymnastica;

Fonte: (AMARAL, 1897, grifos nossos)

Nota-se, nesse quadro, a inclusão da História Natural num sentido de fundamentação das bases científicas na formação das normalistas: influência da concepção positivista. No âmbito do conhecimento histórico, permanece a História Universal, assim como a História do Brasil com a seleção de conteúdos abaixo especificada:

Historia – as civilizações antigas, a grega e a romana; idade media, moderna e contemporânea (noções muito geraes). Mencionar-se-ão os acontecimentos políticos, científicos, litterários e artisticos de cada época memorável; serão expostas as causas que determinaram o progresso ou o estacionamento da civilização nos grandes períodos históricos, apreciados os homens extraordinários que cooperavam para as revoluções da humanidade [...] noções da historia dos povos americanos especialmente do Brazil, devendo ser a principal preocupação no ensino, a historia pátria, educativa e despertadora do sentimento nacional (DIÁRIO DO MARANHÃO, 8 mar 1900).

Diante desse contexto, cabe ressaltar o pequeno detalhe representado pelo acréscimo da expressão “especialmente do Maranhão”. Apesar de breve referência, a presença de tal observação no título da disciplina História do Brasil revela o interesse dos intelectuais vinculados à instrução pública maranhense do período, em fomentar o estudo de aspectos da História Regional. Assim, a ideologia da época frente ao quadro de crise econômica começa a buscar na singularidade local, justificativas para a manutenção do *status* cultural maranhense tão propalado pelo imaginário e pela literatura.

Como parte do processo de reestruturação da Escola Normal a partir da Reforma promovida por Benedito Leite, em março de 1900, o programa de ensino da instituição é reconfigurado. A duração do curso se estendeu para quatro anos e apesar do atendimento a um público misto, incluiu em seu programa disciplinas voltadas para prendas domésticas ofertadas às alunas.

Mas, a referida ocasião é marcada pela instituição de uma disciplina específica no campo da História voltada para a abordagem de aspectos regionais. E assim, observa-se no programa curricular de uma instituição pública maranhense de forma pioneira, a disciplina História do Maranhão. A atribuição de ministrar as aulas do referido componente ficou a cargo do Prof. Antonio Baptista Barbosa de Godóis, sendo suas ausências em caso de viagem de estudos, supridas pelo “cidadão Antonio Francisco Leal Lobo” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 9 abr 1900).

QUADRO 4 – Distribuição das Matérias e plano de ensino em 1900

1º ano	Língua portuguesa; Língua francesa; Arithmética e Geometria; Cosmographia e Geographia Geral; <u>História Geral</u> ; Desenho; Caligraphia; Música; Gymnastica;
2º ano	Literatura portuguesa; Literatura francesa; Arithmética e Geometria; Geographia e Corographia do Brazil; <u>Historia dos povos americanos e do Brazil</u> ; Pedagogia; Desenho; Caligraphia; Música; Gymnastica;
3º ano	Literatura portuguesa; Literatura francesa; Álgebra e Geometria; Physica; Zoologia e botânica; <u>História do Maranhão</u> ; Pedagogia; Desenho; Caligraphia; Música; Gymnastica;
4º ano	Literatura occidental; Chimica e mineralogia; Geologia; Instrucção cívica; Pedagogia; Desenho; Caligraphia; Música; Gymnastica;
Para as alunas	Prendas femininas e economia doméstica, desenho de ornato anexo à cadeira de caligraphia;

Fonte: (AMARAL, 1897, grifo nosso)

A disciplina História do Maranhão foi incluída na programação do 3º ano da Escola Normal. Nesse quadro, percebe-se a organização da História partindo da Geral, passando pela nacional até o estudo regional. De acordo com Godois (1904), a reforma do instituto culminou com o início do curso de História do Maranhão em 1902, enquanto matéria separada da História do Brasil. O autor relata o caráter de continuidade da disciplina ao mencionar a História do Brasil como seu pré-requisito, considerando-a “inseparável da história geral da nação” (GODOIS, 1904, p.V).

Além disso, ele deixa transparecer o caráter experimental da disciplina ao caracterizá-la como específica do currículo da Escola Normal, sendo ministrada com base em preleções. Nota-se nesse ponto, o caráter intempestivo da implantação desse componente curricular diante da afirmação de Godois sobre “o pouco tempo que teve para o curso e as preleções” (GODOIS, 1904, p.VI).

O processo de instituição da disciplina não demonstra, portanto, planejamento prévio por parte dos intelectuais. Godois, por sua vez, assume a regência em virtude de sua experiência no trabalho com as disciplinas História Geral e do Brasil, cabendo-lhe a seleção dos conteúdos nas preleções. O protagonismo de Barbosa de Godois na criação da disciplina pode ser conjecturado a partir do alerta deste intelectual sobre a necessidade de reorganização da disciplina de História do Brasil e História dos povos americanos no relatório da Escola Normal sobre o ano de 1899.

Não podia distrahir com outra materia o ensino da Historia patria, não me parecia pedagogico misturar lições dessa disciplina com a da Historia dos povos americanos [...] Resolvi, pois, fazer uma aula subsidiaria e, assim, consegui o preparo das alumnas, tanto numa, como n'outra matéria, dando-se lições da nova disciplina (RELATORIO DA ESCOLA NORMAL DO MARANHÃO, 1899).

Em meio a esse processo, infere-se que a criação da disciplina História do Maranhão partiu da redistribuição dos conteúdos referentes à História nacional. Nesse contexto, sendo necessário delimitá-los mediante a abordagem da história dos povos americanos, Godois transformou o tema em componente curricular. À época, acumulando a função de diretor da instituição, Godois demonstra ter direcionado a organização do curso de História do Maranhão.

Ao discutir sobre a validade do ensino de História do Maranhão, Godois ressalta a importância dessa disciplina na instrução pública. Segundo o professor, “ninguém deixará de reconhecer com efeito, que pela sua especificidade essa materia deva merecer um interesse fora do comum quer no seu leccionamento, quer no seu estudo” (DIARIO DO MARANHÃO, 15 maio 1911).

Cabe ressaltar que a instituição da referida disciplina não se deu somente por distribuição de carga horária ou conteúdos. O currículo, além de mecanismo técnico é elemento político no contexto histórico e social. A iniciativa de Godois expressa suas vinculações com um “lugar social”, com seu papel no campo da intelectualidade maranhense.

Após três anos de inserção da História do Maranhão no currículo da Escola Normal, os documentos demonstram sua inclusão na instrução pública maranhense. Em 13 de abril de 1905, o governo do Estado através do Decreto de nº 47, assinado por Alexandre Collares Moreira Júnior⁴² oficializa a inclusão da História do Maranhão no currículo oficial da rede estadual.

O governo do Estado, tendo em consideração a conveniência do ensino e boa marcha dos trabalhos nas Escolas Normal, Modelo, e nos Grupos escolares, decreta:

Art. 2º - O ensino de História do Maranhão que abrangerá todo o período desde a conquista do Maranhão até a sua adesão à república, sendo graduada a sua intensidade de acordo com a categoria d'esses institutos. Terá como o de Noções de Historia Universal, de História dos povos americanos e História do Brasil, objectivo especial de despertar o mais possível o sentimento patriótico, sendo apreciados os acontecimentos mediante o estado de suas causas e da influência que tiveram na civilização local e destacados os personagens que concorreram para o engrandecimento e progresso do Maranhão (DIÁRIO DO MARANHÃO, 13 abr 1905).

A partir do decreto, a disciplina passou a compor os programas curriculares do ensino primário da rede estadual. Apenas o Liceu não contou com a sua inclusão em virtude da equiparação curricular com o Ginásio Nacional. Nessa perspectiva, os grupos escolares⁴³ passaram a oferecer a disciplina História do Maranhão, anteriormente abordada como “conteúdo de Instrução cívica” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 3 ago 1904).

O alcance social da História do Maranhão enquanto disciplina escolar pode ser percebido nos anúncios dos jornais da época. Nesse contexto, além das noções gerais de História e da História Pátria, os serviços oferecidos pelos professores particulares passaram a incluir em seus reforços aulas de História do Maranhão.

Durante o percurso de férias, oferece o abaixo assignado, as vantagens de um ensino especial de matérias que formam o curso preparatório dos alunos dos gynasios e collegios cathegoricos. As materias são: Portuguez, Arithmetica, Geographia, Chorographia, Historia Patria, Historia da America, Historia do Maranhão e Pedagogia. Henrique Serapião Gomes Santos (DIÁRIO DO MARANHÃO, 13 nov 1906).

⁴² Natural de Codó, foi senador do Brasil durante a Primeira República e vice-governador do Maranhão durante o governo de Manuel Lopes da Cunha, de 1902 a 1906 (MARQUES, 2008).

⁴³ Escolas de primeiras letras, antes isoladas, reuniram-se nos Grupos Escolares formando classes correspondentes às séries anuais. No Maranhão, foram implantados em São Luís no ano de 1903 estendendo-se para os municípios em 1905 (SAVIANI, 2011).

As bases para a caracterização da História do Maranhão, enquanto disciplina escolar, assentam-se em questões ideológicas e sociais próprias do contexto referente à primeira década republicana no Maranhão. O papel de Godois enquanto protagonista desse processo, sua relação com esse cenário histórico, as resistências enfrentadas pela disciplina bem como suas redefinições são os pontos a serem debatidos na próxima seção deste capítulo.

2.1.2 Versões para a História do Maranhão: embates intelectuais

Barbosa de Godóis teve atuação decisiva na constituição da História do Maranhão enquanto disciplina. O referido intelectual dispunha de prestígio junto ao grupo político vigente naquele contexto, apesar de compor o partido de oposição. Cabe ressaltar a iniciativa de Benedito Leite em prover as instituições da administração pública por sujeitos que demonstrassem competência na área, independente de sua orientação política (FERNANDES, 2003).

Para lecionar a jovem disciplina, foi convidado, então, o professor Barbosa de Godois que, àquela altura, já era um intelectual bastante respeitado e reconhecido pelo seu intenso engajamento com a instrução pública maranhense, tendo ocupado posteriormente, além do cargo de professor das principais instituições educativas de São Luís, a diretoria da Escola Normal e da Escola Modelo Benedito Leite (MELO, 2010, p. 45).

A organização da disciplina e a seleção de conteúdos tiveram Godois como protagonista. No entanto, apesar de constituir parte das ações intelectuais da época pelo enfoque da identidade regional, a invenção dessa tradição representada pela disciplina História do Maranhão não contou com consenso geral.

Embates intelectuais foram promovidos na sociedade local para discutir o trabalho com a disciplina. Após o seu estabelecimento, o saber local disciplinarizado precisou se reconfigurar mediante as transformações na mentalidade⁴⁴ maranhense. Nessa direção, as mudanças na historiografia da época foram decisivas para a acomodação da disciplina no contexto da escola enquanto mecanismo social.

⁴⁴ Padrões de pensamento que seriam comuns à ampla maioria da população que constitui determinada sociedade. Modos de sentir e pensar de uma determinada circunstância de todo e qualquer fazer humano que possa ser analisado pelas memórias orais e escritas. Sem é claro esquecer a iconografia e a cultura material. Permanências e descontinuidades fazem parte do mecanismo de compreensão do olhar das mentalidades (CARDOSO & VAINFAS, 1997).

É importante evidenciar que além da atuação no campo educacional vinculada às relações com a administração estadual, Barbosa de Godois desempenhava o papel de intelectual. Integrante da *intelligentsia neoateniense*, o professor pertencia ao grupo de estudiosos que se autointitulava herdeiros da produção cultural maranhense do século XIX. Desse modo, na primeira década republicana marcada pela crise econômica na sociedade local, Godois e seus pares atuaram na elaboração de concepções acerca da identidade regional para reafirmar o desenvolvimento cultural maranhense apesar dos problemas do Estado.

O professor, portanto, estava situado num momento crítico da história intelectual ludovicense, na passagem do século XIX para o XX, quando começaram a forjar com mais intensidade determinadas construções míticas em torno de um ideal de singularidade existente no Maranhão, posto como Estado no qual era inerente a vocação literária, não tardando a ser proclamado, pelos grupos letrados, como a Atenas Brasileira (BORRALHO, 2000, p. 67).

Nota-se, portanto, a influência das condições históricas nas ações de Godois no âmbito da instrução pública maranhense. O jornalista, em sua atuação como professor e administrador da Escola Normal, direcionou sua função institucional bem como sua produção intelectual nos termos de seu “lugar social” (CERTEAU, 2007).

Em associação às ideias da classe pensante vinculada àquele contexto, Barbosa de Godois tomou partido das concepções correntes em nível nacional na Primeira República para moldar suas ações no setor educacional. Fundamentando-se no debate acerca da nacionalidade, e do discurso referente à identidade brasileira, o intelectual, expressando os anseios dos “novos atenienses”, utilizou o currículo para evidenciar aspectos da identidade maranhense na instrução pública.

Os novos atenienses passaram a intervir na realidade concreta, tendo como meta mais abrangente alavancar um amplo programa de ressurgimento cultural que lhes permitisse revestir e atualizar o esqueleto corroído do patrimônio cultural de que se auto proclamavam herdeiros e guardiães. Por isso, diligenciavam no sentido de perscrutar a trajetória histórica timbira para identificar a ocorrência de processos inibidores da permanência de condições materiais e espirituais típicas de períodos de prosperidade vivenciados pelos segmentos dominantes da sociedade maranhense (MARTINS, 2004, p. 114).

A contribuição de Godois para o movimento dos “Novos Atenienses” se deu na transposição da historiografia maranhense para o programa de ensino da Escola Normal. Para tanto, fundou-se na noção de história *magistra vitae*, isto é, mestra da

vida; “campo por excelência, da aprendizagem dos erros e da reprodução dos acertos da humanidade” (KOSELLECK, 2006, p.47). A perspectiva concebe a atividade humana como um *continuum* em busca do aperfeiçoamento dos povos.

O ensino da história do Maranhão fomentaria na classe discente a emergência de sentimentos democráticos e de amor ao torrão maranhense, regatando as épocas em que o Estado forjou boas instituições. Assim, a disciplina História do Maranhão forneceria impulso à busca pelo progresso de modo a superar o quadro de crise na primeira década republicana.

Nesse conjunto de estratégias desenvolvidas por Godois, relacionando a produção intelectual à instrução pública maranhense na primeira república, nota-se a concepção de Pierre Bourdieu quanto à compreensão conceitual do campo educacional. Percebe-se o lugar, a finalidade e o funcionamento da escola, na reprodução da ordem social, por meio dos sujeitos que dispõem de meios para a difusão dos seus interesses (BONNEWITZ, 2003).

De acordo com Bourdieu, o processo de construção social do currículo perpassa a noção de Dominação Simbólica que se caracteriza pelo domínio de um determinado grupo sobre os outros por meio da legitimação de seu construto ideológico que é internalizado e reproduzido socialmente, legitimando a sua supremacia na sociedade a partir da aquiescência dos dominados. Nessa perspectiva, a cultura de um grupo passa a ser cultura legítima, objetivável e indiscutível (BOURDIEU, 1978).

Portanto, segundo a formulação de Bourdieu, objetivando reproduzir padrões culturais, por meio de construto ideológico, o grupo dominante utiliza esferas da sociedade, como a escola, por exemplo. Pela abrangência social, a instituição propicia a necessária aquisição do prestígio social necessário aos mecanismos ideológicos (BONNEWITZ, 2003).

Com relação ao advento da República, a elite intelectual que conduziu o país utilizou-se de jornais, charges, monumentos e paralelamente, na educação, de programas escolares para difundir suas concepções positivistas relacionadas ao progresso nacional. Além disso, incentivou a produção de manuais ou livros escolares permeados de representações sobre o ideário republicano, busca pela civilização e os padrões de nacionalismo vigente.

Na conformação pós-republicana, os *manuais* ou *livros escolares* materializavam um discurso de educação renovada, dirigida a um novo perfil de

cidadão. O novo regime buscou legitimizar entre a população os princípios da moralidade e do amor à pátria. O brasileiro foi caracterizado como um cidadão republicano, patriota e civilizado, adequado aos padrões internacionais nos quais o Brasil intentava se inserir política, educacional e ideologicamente. Um país enquadrado nos padrões de uma nação rumo ao progresso (NAGLE, 1974).

Os manuais escolares enfocavam as representações dos padrões oficiais da instrução pública constituindo modelos na abordagem dos conteúdos. A formação moral e cívica caracterizou a tônica das abordagens. A instrução pública no regime republicano privilegiou no conteúdo dos livros escolares, os princípios dos deveres cívicos (amor à pátria) e da moral, pelos quais o Estado direcionou a formação dos novos cidadãos brasileiros, em conformidade com o positivismo e as teorias raciais europeias – expressos no lema ordem e progresso (BITTENCOURT, 2004).

No caso maranhense, além dos princípios supracitados, os intelectuais da época ressaltaram aspectos da formação cultural regional, apresentando um modelo de cidadão maranhense. Nesse sentido, a partir de sua posição institucional na sociedade, Barbosa de Godois se utiliza dos pressupostos em vigor no campo da política de instrução republicana para sistematizar aspectos da História do Maranhão, elaborando um manual escolar. Com isso, publica em 1904 a obra *História do Maranhão para alunos da Escola Normal* para direcionar o estudo da História do Maranhão como disciplina autônoma no currículo.

Para apoiá-lo nas preleções do curso de história local que ministrava no terceiro ano da Escola Normal, Godóis debruçou-se sobre a escrita de um manual didático que pudesse contemplar de acordo com o programa oficial do instituto, os conteúdos relacionados buscando abranger os períodos colonial, imperial e republicano (MELO, 2010, p. 45).

A iniciativa demonstra a tônica das reformas escolares republicanas enfocando a tomada de consciência das identidades pela fabricação de histórias locais. “A difusão do sentimento de pertença local através de lições de civismo” (GONTIJO, 2006, p.03). O manual elaborado por Godois ilustra, nesse sentido, o casamento entre nacionalismo e cientificismo com bases fundamentadas na cultura regional. Na introdução da obra, o autor esclarece o ponto de partida de sua empreitada relacionando-a à sua experiência docente na Escola Normal.

A falta d'um livro, que facilitasse o estudo dos alumnos de Instrução cívica da Escola Normal, fez-nos ir escrevendo, em 1899, o resumo das prelecções que teriam de ser feitas nas licções próximas, achando-se d'essa maneira, no fim do anno lectivo, composto um volume d'esa disciplina, de accordo com o programma oficial d'aquelle instituto. Era a primeira vez que se leccionava essa materia, com certo desenvolvimento, n'aquella Escola, constituindo o objecto d'uma aula especial e também o primeiro anno que occupavamos um lugar no professorado maranhense (GODOIS, 1904, p. III).

Conforme ressaltado pelo autor, a produção de seus manuais didáticos relacionava-se ao exercício docente em seu cotidiano, além de se pautar em sua posição de intelectual neateniense na sociedade maranhense. Segundo Bittencourt (2004, p. 483) “os autores desta geração possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais voltadas para a formação de professores”.

Com Barbosa de Godois, isso não foi diferente: enquanto autor de obra didática, ele se fundamentou no programa oficial da instrução pública para elaborar seu manual, contando com um considerável diferencial diante de outros autores. Godois elaborou um manual escolar de uma disciplina cuja criação foi por ele conduzida, assim como os conteúdos foram por ele selecionados. O autor materializou em sua obra versões do saber local disciplinarizado, confirmando no processo de criação dessa tradição seu papel de protagonista principal.

A carência de recursos didáticos para o trabalho pedagógico em meio aos princípios do método intuitivo é outro aspecto a ser levado em conta na proposição de Godois no que concerne à elaboração de um manual para a disciplina História do Maranhão. Os recursos eram considerados fundamentais para o direcionamento metodológico do conteúdo numa perspectiva sensível, ou seja, de um ensino voltado para a experiência (SAVIANI, 2011).

Diante desse aspecto, apesar da Escola Normal, a partir de 1900, propalar o discurso do ensino numa Pedagogia Moderna, a instituição lidava com a carência de livros didáticos e materiais pedagógicos. “As dificuldades enfrentadas pelo corpo docente e discente da Escola Normal foram muito grandes. Entre elas destacava-se a quase total inexistência de livros didáticos” (SALDANHA, 2008, p. 125).

Os compêndios adaptados para as escolas eram examinados e recomendados pela Inspetoria da Instrução Pública (CASTRO, 2013a). Com o desenvolvimento do parque tipográfico, animaram-se as perspectivas de ganho

financeiro com a publicação dos livros adotados pelos professores no ensino secundário. O Maranhão representava papel significativo nesse mercado, possuindo vastas referências em estudos sobre história da educação acerca da “efervescência da produção didática maranhense” (COSTA, 2013, p. 34).

Ainda que marcado pela crise econômica, o contexto maranhense da primeira década republicana propiciou a impressão, publicação e venda de manuais da Escola Normal. O próprio Godóis, além da obra *História do Maranhão*, publicou os livros *O mestre e a escola*, *A instrução cívica* e a cartilha *Escrepta rudimentar*. As obras eram publicadas pela Typographia Ramos d’Almeida⁴⁵, gráfica privada sem relações diretas com as publicações oficiais do Estado, mas especializada no lançamento de manuais didáticos.

“Godóis afirmava que não tinha interesse comercial na venda. Como prova disso, lembrava que as suas obras *O mestre e a escola* e *A instrução cívica* foram, por ele, doadas ao governo” (LICAR, 2012, p. 139). O discurso de Godóis difunde a versão de que o livro partiu de um projeto particular, mediante suas preleções, e não de uma estratégia voltada para lucros pela carência de material didático. Todavia, a postura do autor gera desconfianças quando contraposta à perspectiva do mercado editorial da época, devendo, portanto, ser vista com reservas.

O fato de Godóis ser um professor-autor e a Ramos de Almeida, uma editora de livros didáticos, permite perceber que Godóis não estava isento de interesses comerciais [...] o argumento de que teria doado os direitos sobre *O mestre e a escola* e *A instrução cívica*, para provar seu desinteresse financeiro sobre as obras, só confirma esse interesse uma vez que esta era outra estratégia utilizada pelos autores para garantir a publicação de seus trabalhos pela imprensa oficial, em larga escala, e a conseqüente adoção nas escolas públicas (LICAR, 2012, p. 142).

De toda forma, o livro *História do Maranhão para uso dos “alunos” da Escola Normal* introduziu a produção do saber local disciplinarizado no Maranhão. Representou o pioneirismo na abordagem escolar da história regional, sendo base dos demais autores que se lançaram a esse tipo de produção (Apêndice B).

⁴⁵ A Tipografia Ramos de Almeida, ou, Livraria do Largo do Palácio era uma das mais antigas editoras da capital maranhense, ao lado da de Belarmino de Matos e da Tipografia do Frias. Fundada em 13 de junho de 1846, pelo português Antônio Pereira Ramos de Almeida, destacou-se pela comercialização de coleções de livros e materiais de escritório. Entre os professores que tinham seus livros publicados pela Ramos de Almeida, destacam-se Justo Jânsen Ferreira, Rubem Almeida, José Augusto Correia, além de Barbosa de Godóis (LICAR, 2012, p. 141).

É imprescindível perceber seu papel social para além da utilização metodológica no cotidiano escolar, concebendo-a como propulsora de versões sobre a história local, por parte de um autor com devido lugar social na elite pensante da época. A partir desse exercício, deve-se notar como a invenção de uma tradição busca no passado as bases para se estruturar. Tomando como princípio essa perspectiva proposta por Hobsbawn & Ranger (2012), compreende-se de que maneira Godois fez uso dessa estratégia na montagem do discurso, expresso no manual didático e esclarecido por ele mesmo na Introdução.

Em 1902, ao termos de iniciar o curso de Historia do Maranhão, que, teria de formar a materia d'uma outra aula, separada da de Historia do Brazil. Os capítulos que se leem n'esta obra correspondem em geral ao thema das prelecções dadas em 1902. Achando-se esparsa a historia do Maranhão em muitas obras, algumas das quaes presentemente raras, e não existindo homogeneidade de vistas entre os chronistas e historiadores sobre não poucas das questões que ella envolve, apresentava-se para o seo estudo, aos espíritos ainda vacillantes dos alumnos, uma difficuldade quase invencível, que se aggravaria sobremaneira com o enfado que provoca a leitura de velhas chronicas. O presente livro teve em mira facilitar-lhes essa tarefa, exhibindo reunido, resumidamente, o que se acha em crescido numero de escriptores, tendo de mais apenas as considerações de própria lavra que emittimos sobre differentes assumptos que nos pareceram explicáveis de maneira diversa da seguida (GODOIS, 1904, p. III – IV).

O autor esclarece, portanto, como buscou os elementos constituintes de sua História do Maranhão. Apresenta as abordagens dos cronistas da terra como ponto de partida da narrativa compilada sem, no entanto, deixar de se posicionar mediante suas divergências com relação a alguns aspectos tratados. Assim, contextualiza em seu processo de invenção da disciplina enquanto tradição, o uso de referenciais do passado regional.

Godóis deixa claro que a obra produzida a partir de suas preleções não contempla a investigação dos eventos históricos regionais em arquivos. Trata-se, por sua vez, de uma síntese da bibliografia existente sobre a trajetória histórica maranhense. Com isso, são considerados os escritos dos principais cronistas, tais como: Claude d'Abbeville, Simão Estácio da Silveira, Bernardo Pereira de Berredo, João Francisco Lisboa, César Marques e Adolfo Varnhagen.

A distribuição dos temas na produção parte do modelo de narrativa cronológica. Contudo, apreciando o conjunto da obra, nota-se sobreposição dos aspectos referentes ao Maranhão na época colonial com relação ao Império e ao

início da República. A esse respeito, não foi decisiva a duração dos períodos. Melo (2010, p. 52) infere que “para Godóis a Colônia foi a época de ouro do Maranhão, tempo em que a epopeia da conquista portuguesa se cumpriu, gestando um tipo de sociedade coesa em prol de sentimentos locais de amor à terra”.

Ainda na introdução, Barbosa de Godóis apresenta a estrutura da organização administrativa e política do Maranhão até o advento da República, detendo-se com mais fervor à época colonial. Expõe a lista de governantes e administradores locais, esclarecendo a distribuição política do território. Ao mesmo tempo, ressalta o papel desempenhado pelos detentores do poder no cenário político maranhense; sem deixar de expor as críticas quanto às querelas políticas em torno de interesses individuais que marcaram o Império.

Diante de tais fatos, considera a República um contexto cerceado pelo amortecimento do amor pátrio e busca pelos ideais da coletividade. Com relação a esse quadro de crise, deposita suas esperanças na instrução pública como mecanismo de resgate dos valores corrompidos.

Conforme Godóis (1904, p. XXV), “a reacção virá e então, ter-se-há de observar o espectáculo attrahente d’uma educação nova, forte, vigorosa, moldada inteiramente nos princípios salutareos da liberdade e cheia de aspirações que podem enobrecer um povo”. É evidente nesse discurso como Godóis objetivou formar professores que incorporassem discursos moralizantes. Tal aspecto perpassava pela fabricação de heróis que despertassem o sentimento cívico-patriótico requisitado pela representação de nacionalidade difundida na Primeira República.

Após reforçar seus argumentos quanto a uma história “mestra da vida”, o autor amplia suas considerações quanto à desagregação moral da política no Estado. Portanto, expõe suas concepções sobre a formação étnica maranhense.

Não cremos que o phenomeno social e político que deploramos seja um resultado ethnico do crusamento das raças, caminhando para a formação do tipo brasileiro do futuro. Seria preciso para isso que essa abominável fraquesa fosse a consequência do enfraquecimento da raça mais forte, caldeando o sangue, atravez de diferentes gerações (GODOIS, 1904, p. XXV).

Como “filho do seu tempo”, Godóis compartilha de uma concepção racial de cunho evolucionista. Através desse referencial, enquadra o desenvolvimento

intelectual do indivíduo no fenótipo, com base na ideia de raça⁴⁶. A partir da perspectiva evolucionista⁴⁷ caracteriza a história humana enquanto construção de uma trajetória vinculada ao progresso.

O europeu que, no tempo da conquista, deu tantas provas de valor e heroísmo e ainda séculos depois, não obstante o regimen oppressor dos capitães-generaes, manteve o mesmo vigor de espirito e sentimentos, não pode degenerar tanto, no processo de cruzamento de raça, maximé quando, uma das raças, com que cruzou, se distinguia pela altivez, que a fez sempre repellir o captiveiro e pelo sentimento indomável da vida livre, nas selvas em que nascera (GODOIS, 1904, p. XXVI).

Fundamentado na concepção racial, o autor resguarda a formação étnica do povo maranhense, apesar do aspecto da miscigenação. Ao mesmo tempo em que considera alguns princípios evolucionistas, já partilha releituras que tentam superar a questão da degeneração dos mestiços. No âmbito da primeira república, com a ideologia do progresso e de uma identidade nacional sem possibilidades de fugir ao caráter miscigenado do país, tornou-se comum o debate de teorias que suplantam tal problemática.

Conforme Boas (2009, p. 72), “a questão essencial é se temos qualquer evidência que indique degeneração nos mestiços. Esta é mais facilmente encontrada em regiões com intensa endogamia”. Centrando suas considerações nessa concepção, nota-se no fragmento supracitado, a defesa de Godóis quanto à qualidade étnica do maranhense. Além de reafirmar a superioridade portuguesa no processo histórico, o autor ressalta a “herança” dos indígenas em sua resistência à dominação como elemento que garante a bravura do povo. Com isso, corrobora a legitimidade do padrão identitário maranhense mesmo com a miscigenação.

Após destacar a altivez indígena, Godois anuncia, na narrativa, a abordagem sobre o papel do elemento nativo na formação regional. Desse modo, se restringe a

⁴⁶ Conceito que categoriza os indivíduos segundo o padrão fenotípico classificando-os segundo a cor. De acordo com Boas (2009), o termo de raça caracteriza grupos de pessoas que têm em comum algumas características corporais e talvez mentais.

⁴⁷ Se considerarmos as principais necessidades do homem em toda a época, veremos que o movimento do pensamento superior processou-se a partir da magia, passando pela religião e chegando à ciência [...] A magia, a religião e a ciência são apenas teorias de pensamento, e assim como a ciência suplantou as predecessoras, também pode ser substituída por uma hipótese mais perfeita [...] o avanço do conhecimento é uma progressão infinita na direção de uma meta que nunca se alcança (FRAZER, 1982, p. 248-249).

descrever “por mera curiosidade, as aldeias dos aborígenes que havia em São Luís no tempo do estabelecimento da colonização portuguesa” (GODOIS, 1904, p. XXVI).

Ao apresentar a caracterização dos indígenas quando dos primeiros contatos com os europeus, a partir do relato de Abbeville⁴⁸, o autor imprime um tom de oposição ao caráter de valorização impresso no discurso supracitado. Retratando a organização nativa com base em suas diferenças em relação ao europeu, Godois inferioriza suas contribuições ao desenvolvimento local, e situa o aprendizado referente a essas populações como um apêndice dos conteúdos de História do Maranhão: mera curiosidade.

No discurso sobre a formação do povo maranhense, o autor assume uma postura eurocêntrica. Assim, ressalta a coragem ibérica para a colonização do Maranhão, mesmo com os malogros das primeiras empreitadas e os esforços de outras nações para usurpar a terra. Para Godois (1904, p. 248), “o direito de Portugal foi mais forte que a força da França e da Holanda”. O português é caracterizado, portanto, pelo seu espírito combativo e aventureiro a partir de seu triunfo diante das invasões francesa e holandesa.

Reforçando o argumento do poderio europeu na formação maranhense, Barbosa de Godois acrescenta no relato a lista dos principais representantes da Igreja Católica na região. “acreditamos que não será de todo sem interesse a inserção n’estas paginas dos nomes d’esses prelados, desde a criação da diocese do Maranhão” (GODOIS, 1904, XXXI). Atribui a essa estratégia, a apreciação de modelos de conduta, que ilustrem ações de contribuição à formação local.

Ainda ressaltando a constituição étnica do Estado, afirma com veemência que a introdução de colonos europeus degredados nestas terras em nada contribuiu para degenerar as potencialidades do povo maranhense. Sobre esse aspecto, destaca a sobreposição dos nobres no domínio da terra.

Dos temas abordados por Godois na obra em questão, com a predominância do período colonial, nota-se ênfase no processo de conquista do território. O autor confirma a soberania portuguesa na colonização das terras maranhenses, com base nos tratados papais⁴⁹. Diante disso, situa os franceses como invasores e reconhece

⁴⁸ Nascido no século XVI, Claude d’ Abbeville, ingressou na Ordem dos Capuchinhos do Convento *Saint’Honoré*, em 1601. Participou da missão francesa ao Maranhão publicando o relato: *História da missão dos padres Capuchinhos na ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças* (LACROIX, 2005).

⁴⁹ O caráter político-religioso das expedições marítimas culminou com a “legalização” dos descobrimentos através de permissões da Igreja Católica por documentos conhecidos como bulas

o protagonismo português na fundação da capital do Estado. A esse respeito, Godois (1904, p. X) destaca “Jeronymo d’Albuquerque, o fundador da cidade de S. Luiz e o chefe da expedição que venceu os francezes em Guaxenduba. Foi elle o nosso primeiro Capitão-mor que governou o Maranhão”.

Apesar de reconhecer as origens portuguesas da cidade de São Luís, o autor assevera a excelência dos gauleses em relação aos lusos nos processos de conquista de territórios no que se refere ao relacionamento com o nativo. Para Godois (1904, p. X104), “os franceses não deixavam escapar, coisa alguma que pudesse lhes estreitar a amizade e confiança dos indígenas, differentemente dos portugueses cujo sistema de colonisação era rude e brutal para com os aborígenes”.

O intelectual deixa transparecer indícios do argumento da superioridade francesa no processo civilizatório firmado pela “cordialidade com os aborígenes” (GODOIS, 1904, p.113). A referida premissa caracterizou um dos pilares na construção do mito da fundação francesa de São Luís pelos novos atenienses no em contexto posterior (LACROIX, 2002).

Mesmo se mostrando contrário à tese da origem francesa de São Luís, reiterando a fundação da cidade por Jerônimo de Albuquerque, Godóis revela na exaltação da civilidade francesa, os primeiros ecos do mito fundacional na historiografia maranhense. As considerações relacionadas a essa questão serão expostas com mais detalhes na próxima seção deste estudo.

O discurso de Godóis acerca do que Melo (2010) denomina “predestinação colonial portuguesa” se encerra com a ilustração desse aspecto no episódio da guerra holandesa no Maranhão⁵⁰. O autor sinaliza críticas aos relatos sobre o fato, considerando o episódio “um dos pontos obscuros de nossa historia apesar do muito que sobre elle escreveram os chronistas portugueses” (GODOIS, 1904, p. 243).

A esse respeito, classifica a narrativa do evento como “phantasista”, “excessiva” e “apaixonada” pelo enfoque de milagres que justificassem a vitória

papais (MEIRELES, 1999). Segundo Lima (2000, p. 34), “[...] subsistia ainda a tradição medieval da supremacia política da Santa Sé, que reconhecia a Roma o direito de dispor das terras e dos povos”

⁵⁰ Os holandeses desembarcaram em São Luís em 1641, após a União Ibérica com a restauração do governo português pela dinastia dos Bragança. O objetivo era a expansão da indústria açucareira com novas áreas de produção e mão de obra “escrava”. Durante 27 meses enfrentaram a resistência dos Colonos que insatisfeitos com os saques, pilhagens e o choque religiosos por serem os holandeses protestantes, iniciaram em 1642, o movimento contra a dominação. Foram três anos de muitas lutas, para em 1644 expulsar os indesejáveis holandeses de São Luís a partir de ações decisivas iniciadas na região do Itapecuru (MEIRELES, 1991).

portuguesa por autores como Berredo⁵¹, por exemplo. Critica a imparcialidade histórica dos relatos, afirmando tornar-se difícil apurar a verdade dos acontecimentos.

Talvez, por isso, décadas depois Meireles (1991) atribui importância à tarefa por ele empreendida de elucidar a presença dos holandeses no Maranhão, cuja memória mostrava-se inexpressiva nos compêndios de História do Brasil de nível secundário. Em contrapartida ao desapontamento pelas incertezas dos escritos sobre a guerra holandesa do Maranhão, Godóis enaltece os vultos portugueses envolvidos no episódio, confirmando que as lacunas narrativas “em nada esmaecem a aureola da glória da restauração lusitana no Maranhão” (GODOIS, 1904, p. 247).

Corroborando sua perspectiva modelatória no ensino de História, Barbosa de Godóis aborda, no contexto do Maranhão Colônia, personagens heroicos de eventos e instituições por ele selecionados. Aponta com entusiasmo a inovação propiciada pela Câmara Municipal a partir da atuação dos “homens bons”. Ressalta que a instituição “estava incumbida de zelar pela causa da coletividade” (GODOIS, 1904, p. 201). Nesse sentido, o intelectual ratifica a moral política dos nobres da terra na colônia, considerando-os incorruptíveis quanto ao zelo pelos direitos do povo; em contraposição aos poderosos do império que buscavam interesses individuais.

O autor acrescenta a essa estratégia de modelação de condutas, o exemplo de Manuel Beckman⁵² enquanto figura histórica exemplar na defesa do torrão maranhense. Conforme Godóis (1904, p. 229), “O português havia adquirido um vivo interesse pelo nosso país que considerava sua terra adotiva. Possuía dotes morais elevados e conhecimentos um tanto avantajados para o tempo em que viveu”. Beckman era reconhecido, portanto, como um herói mítico que assumiu o enfrentamento dos problemas da sociedade maranhense pagando com sua própria vida, a defesa de seus ideais. Assim, Godois utiliza o evento da Revolta de Beckman em sua narrativa visando o despontar do civismo nos educandos.

Prosseguindo com seu intento de moralização dos educandos, Barbosa de Godóis se debruça sobre o principal fato por ele destacado no contexto imperial: a Balaiada. O autor utiliza o evento histórico para ilustrar o decadentismo da província

⁵¹ Governador do Estado do Maranhão, de 1718 a 1722, autor da obra *Annaes historicos do Estado do Maranhão: em que se dá noticia do seu descobrimento, e tudo o mais que nele tem sucedido desde o ano em que foi descoberto até o de 1718* (MARQUES, 2008)

⁵² Proprietário de terras, oriundo dos primeiros portugueses que se deslocaram para o Maranhão. Beckman criticava as atitudes do Estanco na companhia de comércio e reprimia a ação dos jesuítas. Sua imagem é associada à de um mártir por liderar um movimento de revolta em 1684 que visava melhorar a vida do “povo” maranhense (COUTINHO, 2004).

maranhense. Nessa perspectiva, apresenta a Balaiada como “a exarcebação do sintomático problema social, provocada pela exclusão em vários níveis, agravada pelas disputas políticas locais e pela pobreza generalizada” (GODOIS, 1904, p.350).

Em oposição à forma como debate a Revolta de Beckman, exaltando-a em nome do amor à terra e da busca de melhores condições sociais, Godóis se opõe à Balaiada como movimento de luta. Considerava que “a contestação havia tomado o rumo errado da rapina e da crueldade” (GODOIS, 1904, p.485). No relato, fica clara a negação de Godóis quanto à validade da Balaiada como movimento de resistência pela ausência de lideranças ativas e letradas, ou seja, pertencentes à elite, como na Revolta de Beckman.

Indivíduos ignorantes e arrastados pela paixão fremente da vingança contra a raça que consideravam sua opressora, não podiam ter um ideal nobre, nem se bater por qualquer questão política ou social. Entregavam-se à desordem para humilhar os grandes, cevar o instinto brutal de devastação, effectuar latrocínios e homicídios (GODOIS, 1904, 527).

Barbosa de Godóis classifica os líderes do movimento como “fascinoras”, “marginais” e “vagabundos”. Em meio à narrativa, enfoca os papéis do vaqueiro Raimundo Gomes, do balaio Manuel Francisco dos Anjos Ferreira e do negro Cosme. A respeito deste último, demonstra total intolerância ao considerá-lo um violento lunático que não teria sequer razões para participar da revolta. Nesse trecho, além da ideologia de desprezo das elites pela população pobre, nota-se o estereótipo que define o afro-brasileiro pela sua condição escrava. Assim, a contribuição cultural e a atuação política dessa parcela da população são ignoradas, reduzindo-a a expectadora da constituição histórica do Brasil.

De modo geral, o modelo de narrativa da obra se baseia na descrição detalhada dos eventos a fim de estimular a apreciação destes como testemunhos. O estudioso desenvolve o relato buscando imprimir imparcialidade, acrescentando quando convém, alguma intervenção na interpretação dos fatos.

Havendo dificuldade em serem encontrados os escriptos em que se poderia destacar sob prismas diversas os caracteres que n'ella figuram, não duvidamos que se possam resentir de precipitação alguns dos juízos externados sobre os factos e personagens que n'elles tomaram parte. Com a mesma franquesa e desprendimento, porém, com que os formulamos, não hesitaremos em corrigi-los, no correr do tempo, si novos estudos e reflexões nos dictarem uma mudança de pensamento (GODOIS, 1904, p. VI).

Nesse trecho de apresentação da obra, o autor assume alguns silenciamentos na seleção de conteúdos, indicando que buscou destacar os acontecimentos considerados notáveis na constituição do Estado. Paralelamente, assume a possibilidade de equívocos em sua abordagem diante da intempestiva produção do livro que interferiu na utilização de referencial diverso a respeito do tema. Godois acrescenta que diante de novos estudos que possibilitem tal atitude, pode rever a interpretação de eventos relatados.

O intelectual demonstra sensatez ao considerar em seu discurso a possibilidade de dissonâncias quanto à receptividade da obra pelos intelectuais. Assim que é noticiado o lançamento do livro, em 8 de setembro de 1904, logo surgem debates. O anúncio é realizado numa data que em contexto posterior passará a conter um forte significado simbólico na cultura maranhense: o aniversário da Capital São Luís, pela chegada francesa à ilha de *Upaon-Açu* (LACROIX, 2002).

Está concluída a *Historia do Maranhão* obra em 2 volumes, e de qual é autor o nosso estimável confrade, dr. Antonio Baptista Barbosa de Godois director da 'Escola Modelo Benedito Leite' para uso dos alumnos da Escola Normal. O illustrado director e lente da escola, no intuito de facilitar aos referidos alumnos o estudo mais prompto de historia do Estado, tomou a si a tarefa de escrevê-la, à proporção das prelecções que tiveram de ser feitas no amno lectivo, e de accordo com o programma dos exames. A 'Historia' vai somente até a data de 3 de março de 1903, quando parte da opposição, com parte da força policial do Estado, tentou a deposição do governo de então, aclamando governador o Coronel Francisco José de Sousa, o que ficou sem effeito por haver a força federal por ordem do Marechal Floriano Peixoto, prendido a força revoltada do Estado bem como os officiaes que tomaram parte na revolta. Agradecemos o exemplar que nos fora oferecido. A obra é impressa nas officinas da Livraria A. P. Ramos de Almeida & C. Sucessores no corrente ano (DIARIO DO MARANHÃO, 8 set 1904).

A divulgação ocorre no Jornal *Diário do Maranhão*⁵³, apresentando o processo de elaboração, a delimitação dos temas abordados, bem como, a significação social da obra mediante a atuação do autor no campo intelectual. Na ocasião do lançamento, Barbosa de Godois se fazia "ausente da cidade de São Luís por viagem à capital federal" (DIARIO DO MARANHÃO, 22 ago 1904).

⁵³ A origem do jornal *Diário do Maranhão* é atribuída a José Maria de Correia Frias, importante tipógrafo do Maranhão que viveu a fase áurea da impressão tipográfica no século XIX e foi responsável pela introdução de importantes melhoramentos na produção de livros e jornais. Para saber mais sobre o tipógrafo, Cf. Frias (2001). Se autointitulava um órgão imparcial e propriedade de uma empresa que levava o mesmo nome do jornal (DIÁRIO DO MARANHÃO, 23 nov. 1911).

Tão logo é anunciado o lançamento da obra, iniciam-se as contendas entre intelectuais maranhenses de renomada atuação no contexto cultural local. Dentre elas, será ressaltada neste trecho do trabalho, a discussão protagonizada por Domingos Américo⁵⁴ ao evidenciar no meio jornalístico suas impressões sobre a abordagem de Barbosa de Godóis. Américo desempenhava relevantes trabalhos no campo da instrução pública enquanto professor de História do Liceu Maranhense.

O Diário do Maranhão informava a publicação das críticas em sua próxima edição como se objetivasse gerar expectativas quanto à recepção pelo público. Convém lembrar que o periódico utilizado nessa contenda não era instrumento, pelo menos assumidamente, de embates entre os grupos políticos do período. Assim, o anúncio propalava: “Sob a epigraphe ‘Doses de critica’ começaremos amanhã a publicar uma serie de artigos do dr. Domingos Americo sobre a obra do dr. Barbosa de Godois ‘Historia do Maranhão’” (DIARIO DO MARANHÃO, 26 set 1904). O debate ilustra, portanto, as divergências sobre a história local por parte dos professores de História das duas principais instituições do ensino secundário público local.

Américo inicia sua análise evidenciando o destaque nacional dos intelectuais e literatos maranhenses no campo da História Pátria, conclamando nomes como João Francisco Lisboa, Henriques Leal e Candido Mendes⁵⁵. Com base nesse argumento, acrescenta a observação de que “nenhum deles se aventurou a escrever uma História do Maranhão, exceto João Lisboa que elaborou ‘Apontamentos’, porém sem aprofundar o estudo”. (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 27 set 1904). Domingos Américo expõe a referida questão, não no sentido de mostrar uma atuação ínfima dos intelectuais retratados. Realiza a observação como forma de caracterizar como precursora a iniciativa de Godóis a quem ele exalta pelos esforços na busca de um *status* no contexto político e cultural da época.

Quando as gazetas da terra anunciaram o ultimo livro de Barbosa de Godois sob o pomposo titulo, rejubilando-me como maranhense por ver continuada a obra daquelles nossos patricios, procurei imediatamente ler as suas seiscentas páginas ainda frescas dos prelos. E levado por esse desejo de communicar aos outros as impressões, resolvi communicar as minhas resultantes dessa ultima (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 27 set 1904).

⁵⁴ Domingos Américo de Carvalho foi jornalista, professor, sócio fundador do Instituto Histórico, Geográfico do Maranhão – IHGM (MARQUES, 2008). Além da docência, destacou-se no exercício do cargo de diretor do Liceu em 1901 “buscando com dedicação, colocar a instituição como um estabelecimento de maior utilidade para o público” (DIÁRIO DO MARANHÃO, 24 fev 1902).

⁵⁵ Primeiro professor de História do Liceu Maranhense (FERNANDES, 2003).

As críticas constituíram uma série de quatro artigos. Na primeira edição, após ressaltar as impressões gerais diante do lançamento da obra, Américo enfoca suas discordâncias acerca do conteúdo exposto por Godóis. As considerações partem da forma como foi estruturada a introdução. As listas de governantes, aldeias e missionários relatadas nesse tópico do trabalho após o anúncio de seu objetivo, são consideradas inadequadas. Segundo Américo, “caberiam em um appendice e outros ficariam bem em um prefácio” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 27 set 1904).

Américo aponta, ainda na introdução, uma descontinuidade relacionada ao relato sobre a formação maranhense. “É sabido que em um livro de história o estudo dos elementos primitivos formadores do povo cuja evolução se traça, forma a base e a introdução da obra” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 27 set 1904). Assim, numa perspectiva cronológica Godois não considera o aspecto evolutivo da formação local. O crítico dá prosseguimento à análise focalizando a divisão da obra. Nesse sentido, interpreta como equivocados, os títulos atribuídos por Godóis às partes do livro: Maranhão Colônia, Maranhão Província e Maranhão Estado.

Em lugar de ‘Maranhão Colonia’, deveria ser ‘Maranhão Colonial’ no que vae uma grande diferença por que o ‘Maranhão Colônia’ comprehendia não so a capitania desse nome como também as de Tapuytaperá, Cumã, Pará, Marajó, Piauí e outras cuja historia o autor nem ao menos tentou escrever. Em lugar de ‘Maranhão Província’, o autor deveria escrever ‘Maranhão após a Independência’ porque assim ficava caracterizada a divisão por facto de importância máxima que é a independência e não por uma simples mudança de nome. ‘Maranhão após a Republica’ compreenderia melhor a época do que ‘Maranhão Estado’, pois esta denominação tiveram as capitancias do Norte, durante o período colonial (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 27 set 1904).

Américo demonstra neste primeiro ponto, preocupação com os conceitos utilizados para denominar a distribuição dos conteúdos tratados no livro. Infere que os termos de Godois confundem aspectos políticos que fizeram parte da constituição histórica local. Centra, portanto, suas indicações no uso de padrão factual para determinar a classificação dos períodos abordados.

Sobre o período colonial, precede outra crítica de Américo quanto à seleção dos fatos por Godois sobre a colonização do Estado. “Não trata a obra da época que os paulistas e bahianos chegam até o Maranhão, estabelecem fazendas de criação de gado, fundam cidades, irradiando-se a colonização por todo o resto do nosso sertão” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 27 set 1904).

O crítico destaca, portanto, a ausência na abordagem de Godóis, dos elementos vinculados à colonização do sertão maranhense. Tal fato demonstra uma concepção de certa forma apreciável por parte de Américo diante de sua época. Tradicionalmente, os elementos da colonização do interior do Estado são sobrepostos pela formação histórica da Capital no âmbito da historiografia regional.

A continuidade das críticas nesta edição vincula-se a aspectos técnicos da obra. Américo questiona a diferença na distribuição do volume de temas em cada parte do livro. Em seguida, tece duras considerações sobre a feitura artística e a utilização da língua portuguesa pelo autor. “Barbosa de Godois não tem pelo nosso idioma, o simples cuidado exigido de quem publica o livro. As mais rudimentares regras gramaticas são violadas” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 27 set 1904).

Ainda sobre questões conceituais, finalizando a primeira parte da apreciação, Américo questiona o vocábulo “revolução”, utilizado por Godóis para tratar da Balaiada em seu texto. O intelectual esclarece que revolta, seria o termo mais adequado, pois o movimento não processou transformações na sociedade.

No segundo artigo sobre as apreciações da obra de Godóis no *Diário do Maranhão*, Domingos Américo mostra os aspectos aos quais se dedicará. “Apresentaremos pelo lado puramente histórico, mas ainda assim destacando somente um ou outro capítulo, o bastante para se aquilatar do seu valor” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 28 set 1904).

Nessa ocasião, o estudioso aponta considerações acerca dos fatos históricos tratados no primeiro capítulo do livro. A primeira temática se refere às Capitânicas hereditárias cujas considerações por Godóis são classificadas como duvidosas por Américo. Assim, são questionados a denominação dos lotes, os limites e padrões de medição apresentados, bem como, dados acerca da morte dos primeiros donatários do Maranhão e as possíveis vantagens do sistema. Godois sustenta a contribuição das capitânicas enquanto pequenos núcleos de povoação do litoral. Por sua vez, Américo rebate que “não existe no Brasil uma só cidade populosa fundada durante as capitânicas hereditárias” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 28 set 1904).

Na sequência, o crítico elogia o resumo a respeito da capitania do Maranhão, mostrando oposição, todavia, quanto à origem do nome do Estado apresentada na obra. “Não achamos razão para aceitar que o nome que tem hoje o nosso Estado venha do que teve antigamente o Rio Amazonas. Para nós a origem do nome é puramente indígena” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 28 set 1904). Américo

embasa sua conclusão pelo argumento do hábito ibérico de incorporar na nomenclatura dos lugares, as denominações atribuídas pelos nativos.

O terceiro artigo da série contempla a avaliação da obra acerca dos “selvagens”, seus usos e costumes. A crítica de Américo enfoca a abordagem geral utilizada por Godóis para tratar dos nativos, homogeneizando e descaracterizando a diversidade das tribos. “A descrição dos nossos selvagens é feita com minuciosidade [...] melhor seria se o autor estudasse cada um desses grupos de sua vez, e não englobadamente como fez” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 30 set 1904).

Paralelamente, Américo questiona a atribuição dada por Godóis à cidade de S. Salvador como centro das nações americanas. Nesse sentido, ressalta a infinidade de povos encontrados pelos europeus nos descobrimentos, alguns com graus de cultura elevada como os Incas e os Astecas. Como “homem de sua época”, Américo elabora conjecturas a partir de uma visão eurocêntrica, evolucionista vinculada ao desenvolvimento pelo progresso tecnológico ao ressaltar os povos pré-colombianos que lidavam com os metais preciosos.

No artigo que finaliza sua empreitada quanto ao julgamento da obra de Godóis, Domingos Américo dispensa considerações sobre os elementos apontados acerca do Maranhão no Império e no contexto da proclamação da República. Sobre os eventos da época imperial, Américo elogia as concatenações de pensamento expressas nas análises da Balaiada, mas desaprova a apresentação sobre a Adesão do Maranhão à Independência pela ocorrência de lacunas e erros. “Era natural que tendo de tratar da adesão da província à Independência e partindo essa adesão primeiramente do interior, fizesse pelo menos uma exposição de seu estado nessa época” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 01 out 1904). O crítico atribui tal problemática à ausência de abordagem da colonização do interior do Estado no *corpus* da obra.

Sobre o advento do republicanismo, Américo critica Godóis pela parcialidade com que trata a questão. Afirma que para mostrar vinculação à República “não há necessidade de violar a memória de um brasileiro, que tão relevantes serviços prestou a nossa Pátria!” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 01 out 1904). Com essa observação, assume a defesa do imperador D. Pedro II cujas ações foram sempre questionadas por Godóis. Quanto a isso, acrescenta que “o historiador é traído pelo jornalista político” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 01 out 1904).

Fica claro nesse ponto do debate, a oposição dos autores no campo político. Em sua crítica, Américo detalha elementos da mentalidade política de Godóis, então republicano, e da sua formação político-partidária no sentido de desvelar os aspectos que influenciaram o discurso negativo de Godóis quanto ao império e o caráter de redenção atribuído à república.

Finalizando a avaliação da obra *História do Maranhão* de Barbosa de Godóis, Domingos Américo censura a restrita abordagem ao Império. Reforça, além disso, a existência de lacunas recomendando que sejam preenchidas em futura edição. Apesar das discordâncias supracitadas, constata o valor social da obra e o seu pioneirismo. “Barbosa de Godóis reuniu em um livro, materiais que andavam esparsos em um sem numero de obras, e traçou alguns capítulos bem regulares, o que já não é pouco para o tempo em que confeccionou o trabalho” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 01 out 1904). Com base no exposto, nota-se que o crítico reconhece os esforços empreendidos por Godóis para, em pouco tempo, compilar as principais crônicas sobre a história regional.

Assim que encerrada a publicação dos artigos com a crítica de Domingos Américo, o Jornal *A Pacotilha*, do qual Godóis era redator, apresentou a defesa às distorções proclamadas quanto à obra *História do Maranhão*. Mas os esclarecimentos não foram expostos pelo autor da referida obra. Na ocasião, Godóis permanecia fora do Estado em viagem à Capital federal. Coube então a Manoel Jansen Ferreira⁵⁶, em cinco artigos, responder às discordâncias do crítico.

O intelectual iniciou a réplica expressando sentimento de contrariedade ao constatar que Américo enveredou pelo estudo da forma, preocupando-se com aspectos gramaticais, se esquivando da análise do conteúdo. Reforçando a crítica, Jansen Ferreira reprova a publicação da avaliação de Américo no período da ausência de Godóis no Maranhão. “Foi muito pouco generoso com o seu collega, descarregando o vigor de sua critica na ocasião em que elle acabava de ausentar-se desta cidade” (FERREIRA, **A Pacotilha**, 04 out 1904).

Dando continuidade, esclarece a questão referente ao título da obra, não considerando pretensão pomposa do autor, nomear a obra como “História do

⁵⁶ Advogado, promotor público, escritor, professor de História Universal da Escola Normal à época e um dos substitutos de Godóis ao lado de Antonio Lobo em suas ausências, esse intelectual era descendente do clã Jansen, mais precisamente, sobrinho neto de Ana Jansen. Vinculado ao Partido Republicano era redator do jornal *O Federalista* (COUTINHO, 2007).

Maranhão”, numa iniciativa precursora na historiografia regional. “Lendo o frontispício ficou perfeitamente restringido pela explicação que se lhe segue: ‘para uso dos alumnos da Escola Normal’, mostrando a intenção do autor em escrever um compendio para sua cadeira” (FERREIRA, **A Pacotilha**, 04 out 1904). Para Jansen Ferreira, o subtítulo do estudo é suficiente para delimitar a abordagem, afastando qualquer intenção de engrandecimento por parte de Godóis.

Acerca da simplicidade e diferença no volume dos capítulos, Jansen Ferreira considera-a compreensível em virtude de sua caracterização como lição escolar agregada ao programa de estudos e calendário da Escola Normal. Do mesmo modo, no que concerne à nomeação dos capítulos, o intelectual aceita o argumento de Américo quanto à utilização de acontecimentos políticos na demarcação dos períodos. Porém, não julga que seja censurável o modelo escolhido pelo autor, sendo um direto deste optar pela abordagem que lhe convém em sua narrativa. Concorda com o crítico sobre o inventário contido na Introdução no sentido de que “seja remanejado para um apêndice” (FERREIRA, **A Pacotilha**, 04 out 1904).

O segundo artigo focaliza as contrariedades demonstradas sobre o Maranhão colonial. Sobre as Capitânicas e os primórdios da colonização do Estado, Jansen Ferreira apresenta historiadores que embasam a abordagem de Godóis. Nesse sentido, acrescenta: “continuarei convencido do acerto em que se acha ‘A História do Maranhão’, enquanto o ilustrado crítico não provar que os historiadores citados estão também errados” (FERREIRA, **A Pacotilha**, 06 out 1904).

Na sequência da réplica, Jansen Ferreira rebate a inconsistência dos dados sobre Capitania do Maranhão expressa na crítica de Américo. A esse respeito, refere “deficiência de apontamentos sobre os primeiros annos que se seguirão à descoberta do Brasil” (FERREIRA, **A Pacotilha**, 08 out 1904). Portanto, sugere cautela no julgamento dos fatos ressaltando a busca de autores por Godóis no sentido de legitimar suas inferências. A respeito dos nativos, elogia o enfoque de Godóis, considerando-o satisfatório e ironizando a crítica de Américo ao classificá-la como uma bela exposição acerca dos grupos indígenas.

O mesmo tom sarcástico é utilizado para referir à forma como Domingos Américo demonstrou filiação a D. Pedro II efetuando sua defesa diante das críticas de Godóis aos problemas do período imperial. A esse respeito, Ferreira acrescenta: “gostei de ver a franqueza com que o Dr. Domingos Américo manifestou suas ideias sobre o velho imperador” (FERREIRA, **A Pacotilha**, 08 out 1904).

Os dois últimos artigos são dedicados a defender Godóis com relação ao uso da gramática e da língua portuguesa na obra. Jansen Ferreira detalha a partir de exemplificações técnicas com regras de sintaxe que Godóis não comete erros em sua escrita. Não isenta o texto de equívocos tipográficos, ironiza a tendência gramatical dos intelectuais maranhenses caracterizando-a como “gramatiquice” e acrescenta que “estamos numa terra onde felizmente há muita gente competente para corrigir a grammatica” (FERREIRA, **A Pacotilha**, 10 out 1904).

Concluindo sua defesa a Godóis, Jansen Ferreira reafirma que se existem erros na obra criticada, não são os apresentados por Américo, uma vez que seus argumentos foram anulados pelos fatos apresentados na réplica. O advogado finaliza com um convite ao crítico do livro *História do Maranhão*: “Tenho fé que, de futuro, o Dr Domingo Américo torne fecunda a sua autoridade no assumpto, para apreciarmos um trabalho mais completo do que o de dr. Barbosa de Godóis” (FERREIRA, **A Pacotilha**, 11 out 1904).

Assim que encerrados os artigos da réplica de Jansen Ferreira, manifestos são emitidos no Jornal *Diário do Maranhão*. Inicialmente, é publicada uma defesa à Domingos Américo com relação às críticas do advogado e parceiro de Godóis em nome de A. Madureira⁵⁷. Após inúmeras tentativas, não foram localizadas nas fontes informações sobre quem seria A. Madureira. O único indício verificado foi a convocação pelo Jornal *Diário do Maranhão* na véspera da publicação do comentário: “Ao auctor do artigo que, sobre Dóses de Critica, se dignou enviar-nos pedimos o obsequio de apparecer no nosso escriptorio, ou entender-se com o nosso gerente” (MADUREIRA, **Diário do Maranhão**, 10 out 1904). O texto não deixa claro o objetivo da solicitação. Leva, porém, à suposição de que ocorreria no sentido de acerto financeiro na medida em que deixa como opção para o autor do comentário, procurar o gerente para atender ao chamado.

O comentário de A. Madureira em defesa de Domingos Américo direciona críticas a Manuel Jansen Ferreira, publicadas em dois artigos no jornal supracitado. Na primeira parte, o comentador ataca o descaso do advogado, expresso no

⁵⁷ Buscando-se informações acerca desse comentador, nos documentos e jornais do período, não se obteve respostas quanto à identificação de A. Madureira. Com esse sobrenome, foi identificado no acervo da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional, o português Antonio Manoel de Madureira, em trânsito no Maranhão no ano de 1890 não coincidindo com o período da contenda. Uma suposição seria a adoção de um pseudônimo por algum intelectual do contexto: algo bem comum para a época. Segundo Licar (2012), o próprio Barbosa de Godóis se utilizava desse mecanismo em debates jornalísticos.

discurso referente à dispensável análise gramatical do livro. “O livro é, portanto, uma obra didáctica, própria para o ensino destinado a transmissão de ideias ou factos, sendo a forma desordenada comprometedora para os que desejam alcançar as glórias do estudo” (MADUREIRA, **Diário do Maranhão**, 11 out 1904).

Na segunda parte do comentário, A. Madureira finaliza suas considerações defendendo Américo da crítica quanto à falta de ética pela qual é acusado por Jansen ao publicar seu julgamento do livro durante a ausência de Barbosa de Godóis. Com relação a este aspecto, o comentador do debate afirma que “excogitar o paradeiro do auctor é coisa de nenhuma importância para o caso” (MADUREIRA, **Diário do Maranhão**, 12 out 1904). Nesse sentido, promove exemplificações permeadas de sarcasmo quanto à necessidade da presença de um autor para se realizar a crítica de uma obra.

Ficariamos de bocca aberta se vissemos o Sr dr. Jansen Ferreira subscrevendo um bello cartão postal ao Sr. Sylvio Romero no qual pedisse a presença deste para se defender de acusações que estivesse inclinado a faser sobre sua Historia da Litteratura Brasileira. Melhor seria a expedição de um bilheteinho ao Padre eterno ou Belsebulh requerendo o comparecimento do Eça pela clamorosa desfaçatez de fazer Maria Eduarda irmã de Carlos da Maya e collocar debaixo de vestes sacerdotaes a alma pantanosa e sacrílega do padre Amaro (MADUREIRA, **Diário do Maranhão**, 12 out 1904).

A. Madureira finaliza seu artigo ressaltando a postura de quem se propõe a fazer história. Conforme o comentador, o historiador “necessita de muita calma para distribuir justiça e anlysar com imparcialidade” (MADUREIRA, **Diário do Maranhão**, 12 out 1904). Com esse argumento, encerra sua crítica enfática questionando a validade das considerações de Jansen Ferreira diante da subjetividade com a qual lidou com a questão, de modo a defender Barbosa de Godóis enquanto um de seus pares ignora as falhas da obra analisada.

Na mesma data em que se encerraram os comentários de A. Madureira sobre Jansen Ferreira, Domingos Américo inicia sua tréplica dividida em quatro artigos. Seus argumentos partem da caracterização de Jansen como “hábil advogado, defensor extremado do dr. Barbosa de Godois mais do que critico do modesto trabalho” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 12 out 1904). Partindo dessa postura, Américo ironiza Jansen alegando que o advogado só leu o livro depois de haver lido as “Doses de Crítica”.

Adiando o debate sobre a gramática para o último artigo, Américo prossegue respondendo à acusação de aproveitar a ausência do autor para criticar a obra. Diante do fato, expressa perplexidade ao perceber que seu colega professor de História emite tal julgamento e prossegue questionando-o:

Então o ilustre contendor quando tiver de atacar uma obra de um escriptor francez tem de ir à França ou convidar o autor a vir ao Maranhão? Então as obras publicadas após a morte dos autores não podem ser criticadas? Que é a cadeira regida pelo distinto professor da escola Normal, senão a crítica dos nossos antepassados, de suas obras, de seus papeis na evolução da nacionalidade brasileira? O próprio Barbosa de Godóis pretendendo escrever a Historia do Maranhão, o que fez senão uma critica dos nossos avós? (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 12 out 1904).

Américo permanece apontando a suntuosidade do título da obra de Godóis e não aceita o argumento de Jansen Ferreira sobre a delimitação no subtítulo quanto ao uso didático da abordagem. Justamente por ser atribuída à formação de normalistas, Américo deduz que a obra deveria ser bem mais elaborada, não devendo seu autor transmitir por meio do título, uma ideia de completa abordagem da História do Maranhão. “Mas é justamente por ser feita a obra para a educação da mocidade, para o estudo de futuros professores que o autor devia empregar todo cuidado” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 12 out 1904).

Tomando por base a referida conjectura, Américo aproveita para criticar duramente Jansen Ferreira. Nessa direção, questiona o posicionamento do advogado com relação à Escola Normal.

O que se lê nas entrelinhas dos escriptos do distinto defensor é que o livro tem sinões, mas visto como é feito para os alumnos da Escola Normal, esses sinões desaparecem. Mas nesse caso, que juizo faz o dr. Jansen Ferreira do nosso estabelecimento formador, dos futuros professores e destes que juisos fará?(CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 12 out 1904, grifo do autor).

O segundo e o terceiro artigos são utilizados por Américo para reafirmar suas teses quanto ao princípio da colonização no Maranhão. Dessa forma, o crítico busca fundamentos em diversos autores, em sua maioria brasileiros, para se justificar e acrescenta “que o dr. Jansen Ferreira insurgindo-se contra a realidade esmagadora dos dados, não pode contestar sua exactidão” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 13 out 1904).

Complementando sua crítica, Américo acusa Jansen de sempre utilizar autores franceses preterindo a produção nacional. “Não sei por que motivo estribasse em autores francezes. É sabido que os estrangeiros desconhecem o nosso paiz, e quando d'elle tratam commetem absurdos” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 14 out 1904).

Ao finalizar sua tréplica, Américo concentra considerações na questão dos erros gramaticais. A esse respeito, ele aponta os equívocos: sobrepondo os argumentos de Jansen com base em filólogos e gramáticos.

De modo geral, no que se refere à contenda, Américo reafirma sua superioridade nos argumentos. “De todos os enganos por mim notados na obra criticada, Jansen Ferreira somente tirou seis para provar como eu não tinha razão, donde se conclue que nos restates está de accordo commigo” (CARVALHO, **Diário do Maranhão**, 15 out 1904). Assim, o argumento reforça que Jansen concordava com a maior parte das críticas emitidas. Num gesto cortês, Américo elogia Jansen Ferreira pela nobre atitude de falar em nome de Barbosa de Godóis defendendo sua obra e encerra a tréplica caracterizando o debate como honrosa oportunidade de exercício da intelectualidade.

Após a publicação deste último artigo, não mais foram anunciados no período em questão, críticas acerca da obra de Godóis. O próprio autor não se pronunciou a respeito dos comentários, mesmo com sua chegada em 23 de dezembro de 1904, noticiada nos jornais da época.

A obra *História do Maranhão para alumnos da Escola Normal* foi republicada somente em 2008 por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, em comemoração ao seu centenário de formação (MELO, 2010). Nota-se, nesse fato, um longo intervalo entre a primeira e a segunda edição. Tal aspecto pode sinalizar a ocorrência de processos de reformulação pelos quais passaram o saber disciplinarizado em História do Maranhão.

Apesar das críticas apresentadas em seu lançamento, a obra representou considerável significado social pela sistematização dos conhecimentos sobre a história maranhense. Além disso, significou um marco na produção da história escolar no Estado, direcionando o caminho pelo qual outros autores da terra percorreriam.

Em 1913, Fran Paxeco produziu o livro *Maranhão: subsídios históricos e corográficos*. Na obra, a abordagem apresenta um panorama geral da formação histórica local enfatizando aspectos geográficos e naturais.

No intervalo de onze anos após a obra de Godóis, José Ribeiro do Amaral lança em 1914 a obra *História do Maranhão*, com edição voltada para escolas. Ao apresentar seu estudo, Ribeiro do Amaral (1926, p.08) destacou, no prefácio, a necessidade de livros de história regional exaltando a “superior competência do dr. Antônio Baptista Barbosa de Godóis”, na produção de uma obra de referência para o aprendizado da história maranhense.

O livro de Barbosa de Godóis suplantou a conjuntura do cotidiano escolar ao qual objetivava atender em seu destino original de formar professores. Seu significado social o transformou em marco na historiografia maranhense no cerne do processo de invenção da tradição, representado pela instituição da disciplina escolar História do Maranhão. Sua produção derivou da necessidade de pautar o saber disciplinarizado em concepções e narrativas sobre a História regional.

Com base nesse significado social adquirido pela obra, ocorreram desdobramentos no processo de sua utilização no contexto da instrução pública maranhense. Após uma década do lançamento, o próprio Barbosa de Godóis suscitou a expansão do livro para o ensino primário na capital (LICAR, 2012).

A inclusão da disciplina História do Maranhão na Escola Modelo e Grupos Escolares requeria um manual que servisse de base para as preleções. Nada mais indicado, pela perspectiva de Godóis, do que sua obra utilizada na Escola Normal. Com esse propósito, o pedagogo solicitou via ofício, autorização da Inspeção Pública para adoção da obra na Escola Modelo na qual atuava como diretor. No requerimento, Godóis se dirige ao referido órgão “designando a indicação dos livros para ensino neste estabelecimento” (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 15 jan 1911).

A iniciativa de Barbosa de Godóis desencadeou uma expressiva contenda registrada nas páginas do Jornal *Diário do Maranhão* durante o primeiro semestre de 1911. O enfrentamento foi protagonizado pelo referido autor, com o Sr. Antonio Lobo⁵⁸ então Inspetor geral da Instrução pública no Maranhão responsável pela emissão de pareceres referentes à adoção de livros no sistema estadual.

⁵⁸ Antônio Francisco Leal Lobo teve sua inserção no Magistério em 1900, como suplente da cadeira de História e, posteriormente, de História do Maranhão; mediante as expedições pedagógicas de Barbosa de Godóis. Dirigiu o antigo Liceu Maranhense e a Biblioteca, foi Inspetor da Instrução

O exame da questão, defendida em treze sucessivos capítulos, constantes do Jornal *Diário do Maranhão* merece atenção especial [...] Assim, Barbosa de Godóis ocupa o período que vai do final de abril e se estende até meados de maio de 1911, correspondendo à fase inicial e unilateral da polêmica, porquanto, a partir de então ela se desenrola com o contraditório entre os dois homens de letras (GASPAR, 2009, p. 70).

A contenda focalizou a caracterização das duas obras de Godóis indicadas para uso no ensino primário: o manual *História do Maranhão* e a cartilha *Escrepta Rudimentar*⁵⁹. No âmbito deste estudo, serão abordadas as impressões expostas pelos antagonistas⁶⁰ acerca do manual para o ensino de história regional. Os desdobramentos relacionados à recusa da cartilha podem ser elucidados a partir do estudo desenvolvido por Licar (2012).

No corpus desta pesquisa, interessa ressaltar os argumentos que levaram à recusa da transposição do manual de História do Maranhão da Escola Normal para classes do ensino primário. A percepção das críticas pode desvelar elementos relacionados à reinvenção da disciplina História do Maranhão sugerida naquele contexto pela classe intelectual. Cabe diante dessa possibilidade, focar no âmbito desta contenda, a oposição imediata demonstrada pela inspetoria no que tange ao manual de história. Assim, a abordagem não se prolongará quanto às réplicas e tréplicas publicadas pelos autores no decorrer de seis meses, uma vez que grande parte das considerações foram dirigidas à cartilha elaborada por Godóis.

Na edição de 13 de abril de 1911, o *Diário do Maranhão*, anuncia em pequena nota o descontentamento de Barbosa de Godóis ao receber o parecer da inspetoria sobre a adoção dos livros na Escola Modelo. Nota-se no tom da gazeta, uma certa expectativa pelo desenrolar do debate.

Pública. Escritor e jornalista combativo, redator e colaborador de folhas ludovicenses, como: "Pacotilha", "A Tarde", "O Jornal", "Diário do Maranhão", "Federalista", "Revista Elegante" e a "Revista do Norte", fundada por ele e Alfredo Teixeira. Nesses periódicos fez política, ficção, crítica literária e ciência. Exerceu poderosa influência na geração de 1900, congregando-se à sua roda os jovens talentos que formavam, então, as inúmeras sociedades literárias. Foi um dos fundadores da Academia Maranhense de Letras, onde ocupava a Cadeira n.14, patrocinada por Nina Rodrigues (AML, 2008).

⁵⁹ A respeito das questões relacionadas à cartilha *Escrepta Rudimentar*, Cf. (LICAR, 2012).

⁶⁰ Antônio Lobo e Barbosa de Godóis integraram o terceiro grupo de intelectuais maranhenses, marcando a história literária maranhense com sua atuação entre o final do século XIX e início do século XX. Autodenominados Novos Atenienses – em alusão aos dois grupos de intelectuais que os antecederam, Grupo Maranhense (1832-1868) e Atenienses (1868-1894) – ficaram caracterizados pelo discurso saudosista e marcadamente decadentista. O período literário conhecido como *Decadentismo*, no Maranhão, é geralmente situado entre os anos de 1894 e 1932, período que engloba a atuação dos Novos Atenienses. O referido grupo atribuiu a si a responsabilidade de resgatar as "glórias" literárias do Estado, perdidas com a morte ou saída de vários intelectuais da capital maranhense para outras regiões do país em meados do século XIX (CASTRO, 2012).

Ouvimos que o Sr. inspector geral da instrução pública adoptou para o curso da Escola Modelo todos os livros usados no ultimo ano, excepção feita dos compêndios 'Escripta Rudimentar' e 'Historia do Maranhão', por os julgar em desaccordo com o programma do ensino, e por isso, impróprios ao fim a que se destinam. Ouvimos mais, que o Sr. Director da Escola Modelo, não se conformando com esse acto, representou contra elle ao Sr. Governador do Estado, que mandou a respeito, ouvir o mesmo, Sr inspetor geral da instrucção publica (DIARIO DO MARANHÃO, 13 abr 1911).

Quatro dias depois, o Jornal publica a portaria emitida por Antonio Lobo à frente da inspetoria apresentando os aspectos referentes à adoção de livros na Escola Modelo. Após a listagem das obras aprovadas, Lobo faz referência o ofício enviado ao diretor da Instituição em 10 de abril do ano em questão, esclarecendo o processo de seleção das obras e informando a recusa de dois livros.

Inspetoria Geral da Instrução Pública do Estado do Maranhão – S. Luiz, 10 de abril de 1911.

Comunico-vos que, por ato de hoje, resolveu esta Inspetoria adotar, para as aulas dessa Escola e do respectivo curso anexo, durante o prezente ano letivo, os compendios que, para tal fim lhe indicastes, por oficio de 15 de janeiro ultimo, exceção feita dos *Escripta rudimentar e História do Maranhão*, e isto porque, á mesma Inspetoria, tais compendios se afiguram como inteiramente inapropriados ao uso da Escola que dirigis, o primeiro por adotar, para o inicio do estudo da lingua materna, processo oposto ao indicado pelo programa da citada Escola e o segundo, por ser um livro destinado, – já pela materia que encerra, já pelo seu processo de exposiçãõ – não a crianças de uma escola primaria, e sim a alunos de um curso muito mais graduado.

Cabe-vos, todavia, como sabeis, desta decizão da Inspetoria Geral da Instrucção Publica, recurso para o Governo do Estado, cazo com ella não vos conformeis. – Saúdo-vos. – Antônio Lobo (LOBO, **Diário do Maranhão**, 17 abr. 1911, grifos nossos).

Como se percebe, Lobo ressalta no parecer a inadequação de uma obra da Escola Normal para alunos do 6º ano primário. Considerando sua formação vinculada à Pedagogia Moderna, nota-se a importância atribuída ao inspetor para a maturação do aluno diante da utilização do compêndio. O volume de informação e a forma de exposição do livro das normalistas, não seriam compreensível para os alunos da série primária. Na mesma data em que recebe a portaria, Godóis expõe suas discordâncias com relação à decisão da Inspetoria, encaminhando-as por meio

de ofícios com cópia para o Governador do Estado, Dr. Luiz Domingues⁶¹. Posteriormente o autor publica o conteúdo no Jornal *Diário do Maranhão*.

Officiando-me a Inspetoria Geral da Instrução pública, designando, de acordo com a minha indicação, os livros para ensino neste estabelecimento, excepção feita da 'Escripta Rudimentar' e da 'Historia do Maranhão', ambos de minha autoria e não me conformando com as exclusões feitas deliberei levar ocorrência ao vosso conhecimento, solicitando-vos que sobre Ella vos pronuncieis (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 19 abr 1911).

Na ocasião, Barbosa de Godóis vem a público demonstrar sua contrariedade em relação ao parecer da inspetoria. Seu discurso pautava-se na defesa de sua indicação da adoção das obras *Escripta Rudimentar* e *História do Maranhão*. Acerca desta última, o professor assevera:

Parecem-me inconsistentes ambos esses fundamentos: [...] como expliquei em officio á mesma Inspetoria, é a obra "História do Maranhão" um subsidio, um ponto de apoio, o único que podem ter facilmente os alunos do 6º anno da Escola Modelo para recordar os actos explicados pela sua professora, no decorrer das lições. Em falta de outra obra que pudesse prestar esse serviço aos ditos alumnos, não hesitei em apontar essa, para consolidar os conhecimentos que lhes tivessem sido ministrados nos dias em que tivessem faltado à aula. Escrevi Historia do Maranhão para os alunos da escola normal e não para os da escola modelo, embora do 6º ano, mas ou teria de deixa-los sem subsidio algum, ou teria de apontar essa obra que, como não ignoraes é a única que há sobre todos os acontecimentos importantes dados em nosso estado, desde os primeiros tempos de sua colonisação (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 19 abr. 1911).

O foco da divergência concentrou-se no conteúdo do parecer, em seu discurso impositivo a partir da interpretação realizada por Lobo. Para Godóis, o inspetor não apresentou razões convincentes que respaldassem sua irrevogável decisão (GASPAR, 2009). O autor demonstra, na verdade, o argumento que enfoca a necessidade de análise de conceitos técnicos para justificar as falhas apontadas, isto é, requer a exposição de um referencial teórico por parte de Lobo.

Além de argumentar contra a decisão de Lobo, Godóis aproveita o ofício para anunciar tanto ao governador quanto ao chefe da inspetoria pública, que já faz uso dos compêndios recusados. Nesse sentido, demonstra que, assim como Lobo,

⁶¹ Natural de Turiaçu, formou-se em Direito na Academia de Recife. Ingressando na política, foi eleito governador do Estado caracterizando sua administração pela eficiência principalmente nas reformas educacionais (FERNANDES, 2003).

gozava de prestígio diante do governador Luis Domingues, o qual, em termos diplomáticos, autoriza o autor a fazer uso das obras até que o inspetor se pronuncie fundamentando a decisão do veto.

Mandei que fossem seguidos nas diferentes aulas, os livros por mim apontados e aceitos pela inspetoria e de conformidade que destes a minha consulta verbal dia 15 deste mês, a “Escrepta Rudimentar” para o início do ensino de leitura e “Historia do Maranhão” para consulta no estudo dessa materia uma vez que não fora resolvida ainda a questão da rejeição dessas obras (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 19 abr. 1911).

Para definir a questão, o Governador solicitou a Lobo que apresentasse considerações “explanando com maior clareza as razões em que se baseou” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 22 abr 1911). O documento se pautou em demonstrar detalhadamente as incongruências notadas nas obras, tornando pública a querela entre os administradores públicos.

A divulgação do parecer foi o início de uma longa e acirrada competição – entre Antônio Lobo, no exercício da função de Inspetor Geral da Instrução Pública, e Barbosa de Godóis, o diretor das Escolas Normal e Modelo – pela última palavra em conceitos pedagógicos, nas páginas daquele jornal diário, que foi o veículo de exposição do pensamento dos dois intelectuais (LICAR, 2012, p. 76).

Em sua complexidade, o Parecer ocupou as páginas do jornal consecutivamente, no período de 22 a 28 de abril daquele ano. Na segunda parte do documento, Lobo se dedica à análise sobre a obra *História do Maranhão*, considerado-a inapropriada para uso com os alunos do 6.º ano; na disciplina de mesma denominação.

A esse respeito indica, que o próprio autor assume a inadequação da obra ao incluir em seu título a observação “para alumnos da escola normal”. Após reafirmar a complexidade da obra, própria para a formação de professores, Lobo acrescenta juízos que estimulam um intenso debate com Godóis no ato de sua defesa.

Da exposição de motivos a que se entregou para justificar a sua pretensão, verifica-se que o Director da Escola Modelo entende:

1º Que a Historia do Maranhão é uma disciplina que insistentemente reclama, da parte dos alunos, a revisão frequente do ensino colhido nas classes;

2º Que, para facilitar tal revisão, poderá servir um compêndio abrangendo soma muito maior de conhecimento do que os ministrados naquele ensino.

Ocorre desde logo inquirir em que se baseia o privilégio da exigência de uma revizão frequente, assim estabelecido em favor, tão somente do ensino de História do Maranhão? E as outras matérias por que motivos dispensam essa revizão? E a História do Brasil? Por que motivo então, não indicou o director um compendio para essa disciplina? (LOBO, **Diário do Maranhão**, 28 abr. 1911).

Como se pode perceber, Lobo ironiza a importância atribuída por Barbosa de Godóis à História do Maranhão como disciplina. Ao questionar o carácter especial que a referida “matéria” possui na perspectiva de Godóis, o Inspetor insere um tom de sarcasmo, comparando-a, por exemplo, à História Nacional. Nesse sentido, o parecerista induz ao leitor a percepção de uma possível vantagem vislumbrada por Godóis utilizando como pano de fundo a disciplina História do Maranhão.

Quanto ao uso do livro como reforço das lições ministradas em classe, Lobo acrescenta críticas sobre o posicionamento pedagógico de Godóis. Acusa o professor de “irreflexão” ao propalar a memorística no âmbito da história regional. Lobo inicia, portanto, o tom que permearia seus discursos na tentativa de macular a atuação de Godóis na instrução secundária maranhense.

Há o monstruoso ilojismo de pretender que uma criança da escola primária possa recapitular e melhor gravar no entendimento, as lições recebidas na classe pelo auxílio de um livro destinado a inteligências muito mais adiantadas na sua dupla evolução natural e cultural (LOBO, **Diário do Maranhão**, 28 abr. 1911).

Dessa forma, promove o questionamento da concepção de ensino do autor focada conforme o discurso, na memorização. Lobo caracteriza a postura de Godóis como ultrapassada, mediante a Pedagogia Moderna experimental em voga.

Após à publicação dos esclarecimentos de Lobo, no intuito de se defender, por meio de treze artigos intitulados “A questão de livros da Escola Modelo”, Godóis responde às acusações do inspetor. Nesse conjunto de exposições, apenas no final dos escritos, constam considerações a respeito da obra *História do Maranhão* estando o restante das proposições relacionadas à cartilha *Escripta Rudimentar*.

No trecho destinado à defesa do livro *História do Maranhão*, Godóis inicia a abordagem recapitulando os argumentos utilizados por Lobo para vetar a expansão da obra para o ensino primário. Aprecia o aspecto propalado quanto à inadequação ao nível de desenvolvimento dos alunos como equívoco de compreensão por Lobo. A esse respeito, reafirma o carácter do livro enquanto “subsídio, ponto de apoio, o único que podem ter os alumnos do 6º anno da Escola Modelo” (GODOIS, **Diário do**

Maranhão, 15 maio 1911). Corrobora sua tese de indicação da obra com base na falta de estudos que possibilitassem refletir sobre a história regional.

O autor prossegue tratando da crítica do inspetor ao destaque atribuído à disciplina História do Maranhão. No propósito de polemizar, Godóis enfatiza que o intelectual esboçou em seu parecer, uma espécie de menosprezo à História do Maranhão como disciplina escolar.

Prezumo que referindo-se a materia que encerra esse meo trabalho, se quizesse referir a extensão ou profunda com que fossem tratados os factos. D'outra forma pareceria que lhe merecera a critica o tratar-se de cousas do Maranhão, ou ensinar-se essa historia na escola (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 15 maio 1911).

Nesse sentido, o inspetor, também literato, teria se mostrado contrário ao movimento de valorização da história local proposto pelos Novos Atenienses, grupo ao qual se filiava, quando questionou uma maior atenção a ser dispensada à história regional. Finalizando o argumento, Godóis reafirma a importância da História do Maranhão como disciplina escolar.

A qualquer espírito desprevenido se imporia certamente a procedência desses motivos reconhecida, como deve ser, a importância para os maranhenses do estudo da historia de sua terra (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 15 maio 1911).

O autor retrata em seu discurso traços do imaginário de uma singularidade maranhense no contexto intelectual. Com relação a esse aspecto, os princípios desse movimento serão abordados na próxima seção, uma vez que atuaram decisivamente na reestruturação da História do Maranhão como disciplina escolar.

A defesa de Godóis prossegue ao rebater a insinuação de Lobo, quanto à obtenção de ganhos financeiros pela adoção da obra. “Não valle a pena ocupar-me dessa pequenice, conhecidos de sobra os meus actos de despreendimento em materia de livros” (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 15 maio 1911). O autor menciona neste ponto, sua prática de elaboração de manuais escolares e utilização na instrução pública a partir da doação de direitos.

Em sua argumentação, ironiza Lobo no que se refere ao respeito pelo nível de desenvolvimento dos alunos. Alega que o inspetor demonstra contradição entre seu discurso e a prática quanto aprova para a Escola Normal, compêndios em língua estrangeira, como o espanhol, não estudado pelas alunas. “Nenhuma observação

fez e designou um livro em hespanhol para as aulas de Álgebra da Escola Normal não sendo essa língua estudada nesse estabelecimento, nem reconhecidas dos respectivos alumnos” (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 15 maio 1911). Assim, enquanto analista de materiais pedagógicos, Lobo não observaria a dificuldade no trabalho com a língua espanhola das normalistas, para o estudo de manuais importados, desconsiderando, portanto, o nível de desenvolvimento das educandas.

Concretizando sua réplica, Barbosa de Godóis esclarece o caráter de pré-requisito da História do Brasil referindo que “A historia pátria é leccionada fragmentariamente desde o 1º ao 5º ano” (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 15 maio 1911). Portanto, a necessidade de dedicação ao estudo da História do Maranhão por meio de fundamentação pelo compêndio ocorre em virtude de sua oferta se restringir a apenas uma série: o 6º ano primário. O autor finaliza ressaltando que “não pretende imprimir ao Historia do Maranhão o caráter de livro que sirva tanto para o ensino secundário quanto para o primário. Só para casos excepcionais em falta de outra obra” (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 15 maio 1911).

Em 13 de maio de 1911, o Jornal *Diário do Maranhão* anuncia que em suas próximas edições, serão apresentadas as colocações de Antonio Lobo. A série de artigos foi intitulada “A Contestação do bacharel Godóis”.

Emitindo consideração acerca da forma com que Antonio Lobo se expressava, Godóis asseverou que o inspetor se utilizava de “linguagem agressiva” para combater suas obras. Porém, o professor foi surpreendido com uma série de discursos fundamentados em sarcasmos através de narrativas que Lobo utilizava para ilustrar sua superioridade no alcance social da contenda, tais como:

Hontem, num bonde, foi por um amigo meu, surpreendido o seguinte trecho de diálogo, entre dois cavalheiros que lhe são desconhecidos:
 _ Já disse lá em caza á patroa: olhe, senhora, no dia em que qualquer do pequenos lhe vier p'r'a caza com um recado da professora, pedindo o livro do Godóis, aquele de que falou o Lobo, a senhora não tenha duas conversas: mude logo o pequeno de escola (LOBO, **Diário do Maranhão**, 19 maio 1911).

Antonio Lobo era famoso por nutrir polêmicas no meio intelectual através da imprensa buscando imprimir superioridade de seus argumentos nas questões que tratava. Conforme Licar (2012, p. 138), “foi assim que perdeu alguns de seus melhores amigos, como Fran Paxeco, com quem fez uma longa parceria desde a chegada desse português a São Luís, em 1900”.

Apesar de sua relevância no campo da intelectualidade, seu comportamento exaltado sempre foi de conhecimento público. O estado de nervosismo constante era atribuído à neurastenia⁶². A patologia foi considerada o elemento propulsor de seu suicídio. Seus distúrbios nervosos ficavam evidentes nos embates que promovia para defender suas teses, promovendo uma imagem fundada na polêmica (GASPAR, 2009).

O discurso exaltado de Lobo indica seu desejo de se manter vitorioso nos debates. Para alcançar o referido patamar, o contendor faz uso de estratégias nem sempre cautelosas com relação ao tratamento de seus opositores. Após referir com sarcasmo ao embate sobre os livros da Escola Modelo, Lobo acrescenta: “Cá me terá, portanto, o bacharel Godois às suas ordens. Apenas lhe afirmo que, na presente polemica, como nas outras que aqui tenho sustentado, a ultima palavra será sempre minha” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 29 maio 1911).

Nesse sentido, Antonio Lobo não se concentrou em seus artigos na reafirmação ou reinterpretação de seus argumentos quanto às obras de Godóis. Dedicou-se em vez disso, a ataques quanto à postura pedagógica do diretor da Escola Modelo. Tornando-se pública a polêmica entre os intelectuais, o discurso de ambos objetivou persuadir os leitores quanto à aceitação dos argumentos propostos por cada um. Nesse exercício, Lobo não poupou esforços para desqualificar Godóis, questionando sua competência no campo educacional.

Se alguém, dentre os que teem, de perto, acompanhado a presente polemica, nutrisse ainda duvidas sobre o propozito, do bacharel Godois, de disfarçar, pela mascara grotesca de uma erudição inoportuna, a carencia real dos argumentos positivos, em favor da sua cauza, bastaria – para que tal estado de espirito, sem demora, emerjisse no que Godois andou trazendo para publico as pedantescas citações dos seus autores, pois que nenhuma delas lhe valeu, nestes atribulados momentos de sua reputação profissional (LOBO, **Diário do Maranhão**, 27 maio 1911).

Por sua vez, Godóis se dedicou a comentar o comportamento de Antônio Lobo em seus discursos. Ressaltou que as considerações do contendor não representavam outro propósito senão o de desrespeitar a história do pedagogo na instrução pública local. Assim, classificava as críticas de Lobo como tentativa de

⁶² Transtorno psicológico que culmina em fadiga física após esforço mental. Predisposição para ansiedade e depressão (OMS, 1993, p. 167).

ridicularizar os argumentos em defesa das obras por meio de denominações reducionistas tais como: “livrinho”, “chocarrices insulsas” e “agressões audaciosas”.

Barbosa de Godóis conclui, diante dessa conjuntura, que o tom provocador de Lobo atuava no sentido de ocultar a fragilidade de seus argumentos, “colocando-o na posição de vencido no conceito dos que têm acompanhado esta polêmica” (GODOIS, **Diário do Maranhão**, 10 jun. 1911). Conjecturando, Godóis ressalta seu papel de protagonista na instrução pública maranhense sobrepondo-se a Lobo em termos de experiência e formação. A esse respeito, deixa indícios de que apesar da inserção de Lobo no contexto educacional anterior àquele período, sua atuação é marcada pelo impulso garantido pelo Governador Luis Domingues.

A polêmica entre Lobo e Godóis indica, pelo seu surgimento em meio a um processo administrativo vinculado à instrução pública, que as discordâncias entre os intelectuais emergem de suas relações no campo político. Anos antes do parecer que originou a contenda, Lobo externou suas impressões sobre a obra História do Maranhão sem promover ataques tão enfáticos. “É um livro que a par de defeitos inevitáveis em trabalhos de tal natureza, encerra títulos de valor real entre os quais se destaca o de ser a primeira tentativa no gênero, posta em prática no Maranhão” (LOBO, **Diário do Maranhão**, 17 jun. 1908).

Até o ano de 1910, Godóis gozava de livre exercício em meio à instrução primária na capital. Através da inspetoria, realizava a fiscalização dos estabelecimentos de ensino. Com a ascensão de Luis Domingues ao governo do Estado, esse quadro se altera diante da nomeação de Antonio Lobo como inspetor da instrução pública. A relação entre Lobo e o novo governador extrapolava a esfera dos cargos públicos pela participação de ambos no mesmo círculo intelectual.

A afeição que cultivavam se revela com frequência, alcançando a intimidade familiar. A presença de Luís Domingues, ao aniversário do amigo, a 4 de julho de 1910, registra tal afirmativa. E de modo mais transparente se revela quando o governador, ante inúmeros convidados, comunicou, no transcorrer do seu discurso de significativa saudação, que assinara o decreto de nomeação do aniversariante para o exercício das funções de Diretor do Liceu e de Inspetor da Instrução pública (GASPAR, 2009, p. 83).

O processo de reorganização da Inspetoria Geral da Instrução Pública interferiu decisivamente no surgimento da disputa entre os intelectuais supracitados. Outro indício que pode ser suscitado como influência à relação conflitante entre

Lobo e Godóis, a ser compreendido pela “invenção da tradição”, é a percepção da superação das versões que Godóis dissemina sobre a história local. Hobsbawn & Ranger (2012) refere que as versões utilizadas na elaboração de uma tradição se reinventam. Desse modo, mudanças na mentalidade maranhense podem ter gerado a necessidade de reorganização do saber disciplinarizado em História local. Com isso, promoveram a negação das versões vigentes em busca de redefinições.

O referido processo é o ponto de debate da próxima seção que encerra este capítulo sobre a implantação da História do Maranhão como disciplina escolar na primeira década republicana. Nesse sentido, cabe observar que mesmo na constituição de uma disciplina escolar são necessários ajustes na medida em que a tradição instituída não se mostra estática diante das relações do currículo com o contexto histórico.

2.2 Reinventando a disciplina História do Maranhão

Ao analisar a trajetória evidenciada até este ponto do estudo pela disciplina História do Maranhão, é possível notar sua estrita relação com o contexto histórico e as expectativas dos intelectuais. De sua proveniência para a disseminação das concepções sobre a história regional com o advento da República, o saber local disciplinarizado não constituiu unanimidade em sua organização.

Após a implantação da disciplina no programa da Escola Normal, tal aspecto é impresso nas primeiras contendas no âmbito da imprensa. O debate demonstra discordâncias quanto à abordagem da história local, concretizada no manual escolar de Barbosa de Godóis. Por sua vez, o “pai” da disciplina História do Maranhão atuou num contexto da primeira década republicana caracterizado como um cenário de crise econômica. Na época, o Maranhão precisava se reerguer diante do país, e a despeito dessa tarefa, a história surgiu como “mestra da vida” (KOSELLECK, 2006).

A história colonial maranhense, que até lhe servira como inspiração para a composição do hino do Estado, nesse aspecto, é rememorada como a história-modelo, depositária do passado privilegiado do Maranhão – história esta que poderia servir como espelho no qual as futuras gerações pudessem se mirar e identificar. Desta forma, percebemos que a formação das identidades locais, junto ao desenvolvimento do sentimento de amor à terra estavam relacionados com a reconstrução das experiências no tempo, cujo passado deveria ser lido de modo a inspirar confiança no futuro dos rumos tomados no Maranhão (MELO, 2011, p. 06).

No entanto, de acordo com Hobsbawn & Ranger (2012, p. 11): “nem todas as tradições perduram”. Esse pensamento referenda as constatações realizadas diante da contenda entre Barbosa de Godóis e Antonio Lobo. A esse respeito, nota-se que além das alterações no campo político que promoveram a igualdade de condições entre ambos, interferiram no conflito, as crescentes mudanças de concepção quanto à identidade cultural maranhense naquele contexto.

Com os problemas econômicos e sociais, surgem à época as concepções dos neoatenienses, vinculadas à construção de um narcisismo representado no mito da “Atenas Brasileira”⁶³. Através desse referencial, o Maranhão foi retratado pela elite pensante enquanto sociedade com fases constantes de apogeu e decadência. O referido aspecto constitui o foco das próximas análises, apontando a relação entre a historiografia e a reinvenção da disciplina História do Maranhão.

2.2.1 Transformações nos discursos historiográficos maranhenses

A construção das narrativas historiográficas no Maranhão revelou nuances diferenciadas das velhas crônicas coloniais a partir do período imperial. Até então, os discursos eram construídos por intelectuais e políticos da metrópole portuguesa no exercício do poder local. Durante o Império, as versões lusitanas ainda predominaram na caracterização histórica maranhense. Contudo, surgem em considerável número, análises de intelectuais da terra.

A partir da expansão econômica, com a riqueza propiciada pelo sistema agroexportador, ao fim do século XVIII, a elite maranhense encaminha seus jovens para a Europa a fim de garantir uma educação apurada. A esse respeito, considerava como fator preponderante para a execução de tal estratégia, a noção de civilização como símbolo de nobreza. Assim, “a riqueza de uma elite de fazendeiros e comerciantes, possibilitou-lhes mandar educar na Europa os filhos, que, ao retornarem, tornavam-se propulsores de uma intensa vida intelectual em São Luís” (FARIA, 2001, p. 61).

A elite letrada maranhense no contexto do sistema agroexportador foi moldada pela formação acadêmica do bacharelado com ênfase no campo das letras.

⁶³ Evocações que envolvem o termo “Athenas Brasileira”, ver: *Athenas Brasileira: a cultura maranhense na Civilização Nacional* (2001), de Rossini Côrrea; *Uma athenas Equinocial: a literatura e a fundação de um Maranhão no Império Brasileiro* (2010), do professor e historiador José Henrique de P. Borralho; e *Os Atenienses: a invenção do cânone nacional* (2011), do professor e pesquisador Ricardo Leão.

A opção se deu a fim de permitir aos jovens a aquisição de relevância intelectual, gerando a notoriedade que culminaria na legitimidade cultural.

A formação acadêmica permitiu aos pensadores “reivindicar, além de bacharel, o lugar de intelectual, os homens das letras e o seu espaço no aparelho burocrático do Estado” (OLIVEIRA, 2007, p. 138). Diante da formação europeia que representava a civilização e o reconhecimento intelectual, os “filhos da terra” construíram um referencial que atribuía ao Maranhão especialmente a São Luís o epíteto de “Atenas Brasileira” pela sua produção cultural.

Os belos sobrados de azulejos em estilo colonial português eram palco de saraus literários e artísticos. Grupos teatrais vinham diretamente da Europa para se apresentar em São Luís. Nos jornais, proliferavam debates em torno de ideias políticas, de questões religiosas, de aritmética, geometria ou simplesmente sobre normas de redação. As gráficas publicavam bastante, inclusive obras em línguas estrangeiras (FARIA, 2005).

A efervescência intelectual gerou a constituição do grupo maranhense pertencente ao Romantismo literário brasileiro: os poetas Gonçalves Dias, Trajano Galvão, Sousândrade, o jornalista João Lisboa, o humanista Odorico Mendes, o matemático Gomes de Sousa e o filólogo Sotero dos Reis. Posteriormente destacam-se os irmãos Aluísio e Artur Azevedo, Coelho Neto, Graça Aranha, Raimundo Corrêa e Celso Magalhães (BORRALHO, 2000, p. 34).

A importância atribuída a esses intelectuais que exaltaram o Maranhão na literatura e historiografia é utilizada como fomento ao resgate das tradições culturais locais no decorrer da Primeira República. Diante do quadro de crise econômica, surge o movimento representado pelos Novos Atenienses. O referido grupo de letrados promove a reapropriação do ideário da Atenas Brasileira para direcionar a revitalização do cenário cultural maranhense por meio de práticas modernizadoras em suas instituições (BORRALHO, 2000).

As ações empreendidas pelos *neoatenienses* nas principais instituições locais aludem ao princípio da identidade cultural maranhense. Nesse sentido, propalam elementos simbólicos que reforcem a singularidade “timbira” (MARTINS, 2004). Assim, no estabelecimento da disciplina História do Maranhão, por exemplo, Godóis estrutura um discurso concretizado em sua obra didática que apregoa o valor de ser maranhense exaltando a trajetória histórica local.

Na perspectiva de exaltar o passado literário maranhense, os *neoatenienses* forjaram o discurso de um considerável patrimônio literário produzido no Estado. Com base nesse aspecto, os intelectuais da época reafirmam “mitologias pretéritas consagradoras de uma posição singular atribuída ao Maranhão no universo intelectual brasileiro” (MARTINS, 2006, p. 148).

Portanto, para superar as provações no campo econômico, os novos atenienses se dedicaram a concretizar suas aspirações, institucionalizando-as. Conforme Martins (2006, p. 174). “Tais instituições [...] foram direcionadas por esses letrados ao cumprimento de produzir um Maranhão moderno renovado e reinscrito nos fóruns mais salientes da vida nacional” (MARTINS, 2006, p. 174).

Dentre as instituições marcadas pela atuação desses intelectuais, destacam-se: a Escola Normal (1890), o Liceu Maranhense (1893), A Escola Modelo (1896), a Biblioteca Pública (1898) e a Escola de Música (1902). No campo literário, surgem a Oficina dos Novos (1900), a Academia Maranhense de Letras (1908) e posteriormente, o Instituto Histórico Geográfico do Maranhão (IHGM) (1926) (MARTINS, 2006). No contexto de criação das referidas instituições, Antônio Lobo e Barbosa de Godóis se mostraram ativos como entusiastas do movimento de renovação cultural.

Um dos intelectuais de renome no período é Antonio Lobo considerado protagonista do movimento neoateniense difundindo o *ethos* intelectual regional. A esse respeito, cabe destacar as considerações de Humberto de Campos acerca do que trata a obra *Os novos Atenienses* do Sr. Lobo. “O maranhense é um povo de intellectoaes, isto é, predisposto como os gregos de uma determinada época, a pensar, a ter intensa actividade mental” (CAMPOS, **A Pacotilha**, 16 jul. 1909).

Os literatos locais difundiram, nesse período, versões acerca da singularidade do povo maranhense sobre sua origem nobre e diferenciada com relação ao restante do país. Nesse movimento, exaltaram o *ethos* de intelectualidade como característico da identidade cultural do maranhense. As elites imprimiram suas versões sobre a formação histórica local, relacionando-as à cultura do povo e propiciaram a absorção desses valores pelos setores da sociedade regional.

A professora Maria de Lourdes Lauande Lacroix (2002) atribui aos *neoatenienses* a construção de um novo elemento identitário para o maranhense: ter a capital do Estado, São Luís, como a única cidade do Brasil fundada por franceses. Os literatos reelaboraram a identidade regional, acrescentando-lhe um verniz

civilizatório francês: criaram o mito de origem da cidade de São Luís, resignificando a atuação dos franceses.

A historiadora indica que até o final do século XIX as datas cívicas locais vinculavam-se à ação dos portugueses ao expulsarem os invasores franceses e à adesão do Maranhão à Independência. No início do século XX, estas datas perderam espaço para a comemoração do dia 8 de setembro, data em que os franceses rezaram a Santa Missa na Ilha Grande, a atual do Maranhão, mais conhecida como ilha de São Luís (LACROIX, 2012).

A presença francesa no Maranhão constitui um tema que apresenta vários embates no campo da historiografia maranhense. As controvérsias se relacionam à fundação da cidade de São Luís: se atribuída aos franceses ou aos portugueses. Com relação a essa concepção, serão apresentadas a seguir as versões propaladas na historiografia a fim de se perceber as transformações no discurso. Tal estratégia auxiliará na percepção de como as referidas mutações são incorporadas ao discurso da História do Maranhão como disciplina escolar.

As obras mais estudadas ao se retratar a França Equinocial constituem os relatos dos cronistas Claude D'Abbeville em sua *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão* e Ives D'Evreux na obra *Viagem ao Norte do Brasil: feita nos anos de 1613 a 1614*. Os missionários registraram as ações francesas em *Upaon-Açu* e enfatizam a finalidade redentora da missão. No mesmo período, o capitão português Diogo Campos Moreno, em sua obra *Jornada do Maranhão*, faz referência aos franceses como *cossários* (MORENO, 2002).

Com base nos relatos desse militar, surgem as interpretações dos primeiros cronistas no Maranhão: militares ou religiosos presentes na formação da colônia. Situadas nos séculos XVII, XVIII e XIX, as narrativas estabelecem a ação francesa como invasão. Deixam transparecer a defesa de seus argumentos à coroa portuguesa enquanto detentora legal da posse da terra.

Dentre os religiosos que se dedicaram à análise do Maranhão na época colonial, destaca-se o jesuíta João Felipe Bettendorff; que avalia a presença gaulesa como “agressão com que a França acometia o Maranhão” (BETTENDORFF, 1990, p. 09). Além dele, o padre jesuíta José Moraes se refere ao projeto francês como “usurpador dos domínios de Portugal” (MORAES, 1987, p.45).

Nessas primeiras análises, é nítido o argumento que atribui às iniciativas francesas o caráter de pirataria. O capitão Simão Estácio da Silveira qualificou como

“ladroeira” a ação francesa, acrescentando, em seus comentários, a relação francesa com os silvícolas: “como do alheio sempre a mão é mais larga, com o que furtavam nesta costa, tinham nesta ilha grande comércio e correspondência com mais de trinta aldeias que nela havia de gentio tupinambá” (SILVEIRA, 2001, p.36).

Posteriormente, Bernardo Pereira de Berredo, em seus *Annaes Históricos* enfatiza que “aplicou Jerônimo de Albuquerque o principal cuidado à útil fundação de uma cidade” (BERREDO, 1988, p. 116). Gaioso (1970, p. 64) ressalta: “as tentativas dos franceses para se apossarem da ilha do Maranhão eram abusivas e criminosas”. Marques (1970, p. 295) aborda o episódio francês no Maranhão através do verbete “invasão francesa”. Lopes (1970, p. 68) complementa: “os colonizadores de Albuquerque os dominaram”. Lago (2001, p. 77) ao demarcar “as principais épocas do Maranhão” considera como segunda época “a conquista do Maranhão por Jerônimo de Albuquerque”.

João Lisboa faz referência à invasão francesa com a “fundação de um forte”. Em sua escrita, reverencia a origem portuguesa da cidade de São Luís. Segundo Lisboa (1990, p. 79), “Se vingasse o estabelecimento francês, não existiria hoje esta nação brasileira a quem pertencemos; ou pelo menos, não faríamos parte dela, nós, os atuais maranhenses, que certamente, nunca teríamos aberto os olhos à luz”.

No cenário historiográfico nacional, Abreu (1963) e Salvador (1965) mencionam a existência de uma fortaleza francesa que foi entregue aos portugueses. Hollanda (2004, p. 217) transmite a ideia da incipiência de seu núcleo populacional e acrescenta que “Foram eles se dispersando para ir residir em tais ou quais aldeias de índios”.

Como se pode perceber, até então, os franceses eram retratados enquanto invasores. Aos portugueses foi legitimado o domínio da terra, assim como a fundação de São Luís por Jerônimo de Albuquerque Maranhão.

Entretanto, no final do período oitocentista, desponta a obra “*O Estado do Maranhão*” de José Ribeiro do Amaral⁶⁴. Por meio dela, o autor “elevou La Ravardière à condição de fundador” (LACROIX, 2005, p. 60). Os escritos de Amaral representam uma mudança na interpretação quanto aos franceses no Maranhão.

⁶⁴ Funcionário público zeloso, Ribeiro do Amaral dirigiu o Liceu Maranhense e a Biblioteca Pública. Catedrático de Geografia e História do Liceu Maranhense. Possuía a maior coleção de jornais antigos do Maranhão e sobre esse material precioso trabalhou longos anos, legando-nos alguns livros de valor. Era membro do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão e na Academia Maranhense de Letras, de que foi fundador, ocupava a Cadeira n.11, de João Francisco Lisboa (AML, 2008).

Dos franceses não se pode propriamente dizer que invadiram _ não, eles tomaram posse, ocuparam um território totalmente abandonado [...] os franceses deram começo à fundação da cidade e à construção dos primeiros edifícios que aqui houve [...] A cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, é uma cidade de origem absolutamente francesa, ocupando, ainda hoje o mesmo lugar escolhido por seus fundadores (AMARAL, 2003, p. 33 - 39).

A versão tradicional da fundação de São Luís é substituída por outra interpretação a partir dos artigos e do livro “Fundação do Maranhão”, entre os anos de 1911 e 1912, com os escritos de Ribeiro do Amaral. Em artigos no Diário Oficial do Estado do Maranhão e sob a epígrafe “O Maranhão Histórico”, Amaral discorria sobre a história do Estado desconsiderando toda a tradição historiográfica referente à fundação da capital São Luís. “Os franceses levantaram, os holandeses derrubaram; os franceses deram começo à fundação da cidade e à construção dos primeiros edifícios” (AMARAL, 2003, p.36).

As alegações desse autor serviram de base para o argumento do que Lacroix (2005) denomina como “mito da fundação francesa de São Luís”. A partir da caracterização do forte enquanto cidade fundada por franceses, Amaral colabora para a constituição de um mito de origem⁶⁵. Ao ser fundada por franceses numa perspectiva civilizatória, a cidade de São Luís teria bases singulares decorrentes da superioridade francesa em relação aos portugueses no processo de ocupação do território. “Esse raciocínio levou ao fortalecimento da construção da figura do ‘maranhense’, herdada da ancestralidade ilustre dos franceses gentis e fidalgos, cheios de honradez e preocupações com a cultura” (LACROIX, 2002, p. 126). Desse modo, surge uma série de eventos que passam a fazer alusão aos franceses enquanto fundadores, destacando a figura de La Ravardière.

Completa o Maranhão a 8 de setembro do ano vindouro (1912) o tricentenário da sua fundação. Não deve este dia passar aqui despercebido, apelamos para o honrado Sr. Governador do Estado, sempre pronto a ser o primeiro a dar o exemplo nestas comemorações cívicas, a fim de que seja colocado no local onde foi erigida a cruz, uma pedra qualquer, por mais modesta que seja, rememorativa daquela imorredoura data (AMARAL, 2003, p. 46).

Com base nesse argumento, em 1912 os *novos atenienses* realizaram um grande evento em comemoração aos trezentos anos da fundação de São Luís por

⁶⁵ O mito conta a origem de uma ideia, de uma prática, de uma cultura. Está, portanto profundamente ligado à noção de inconsciente coletivo, de memória e de tradição. Para mais, Cf. (CAMPBELL, 1990).

Daniel de La Touche. Verifica-se, nesse contexto, a criação de uma nova tradição. Fora a primeira ocasião em que a sociedade letrada ludovicense saudou a chegada dos franceses à *Upaon-Açu* (LACROIX, 2012). Pode-se depreender desse fato histórico, o nível de propagação das transformações nos discursos historiográficos maranhenses. Além da materialização das concepções sob a forma de eventos, Ribeiro do Amaral (como um dos líderes desse movimento) conclama a atribuição de símbolos à origem francesa de São Luís.

Cabe ressaltar que, na mesma época, Lobo e Godóis protagonizaram os embates referentes à adoção da obra *História do Maranhão* no ensino primário. Tal aproximação dos eventos permite conjecturar acerca da possível inadequação da obra de Godóis para as intenções do grupo intelectual no período em questão.

O manual da Escola Normal apresentava discordâncias com relação à origem francesa de São Luís. Ainda que representasse uma expressão do decadentismo, o livro de Barbosa de Godóis não incorporou a construção mítica da singularidade cultural do maranhense. Não havia negação da origem portuguesa da capital São Luís em detrimento do mito da fundação francesa em voga na intelectualidade do contexto.

O referido pressuposto pode ser validado pelo ato oficial publicado em *O Jornal: Diário Ilustrado* em 10 de julho de 1916. Na ocasião, ocorre o anúncio da adoção, na instrução pública, da obra *História do Maranhão: edição para escolas* lançada em 1914 por José Ribeiro do Amaral. “O Sr. Inspetor geral da Instrução publica resolveu mandar adotar como leitura para os alunos a “*História do Maranhão: edição para escolas*” lançada do professor José Ribeiro do Amaral” (O JORNAL, 10 jul, 1916).

O jornalista adapta para o público escolar seu discurso acerca do papel francês na origem do Maranhão, imprimindo no saber histórico local disciplinarizado, a marca das mudanças historiográficas. Suas elaborações tornam-se a tônica do discurso oficial sobre a fundação francesa na instrução pública primária da Capital.

Uma década depois, com a fundação do IHGM, ampliam-se os esforços para difundir o ideário supracitado. Nesse sentido, é oferecido pela instituição, o curso de estudos maranhenses: “Série de conferências públicas realizadas por pessoas competentes sob a direção do instituto que abrange os problemas maranhenses de maior relevância (IHGM, 1926, p.25)”.

A iniciativa se pauta na difusão das produções dos confrades do instituto, num primeiro momento, vinculadas à São Luís. As reinvenções do discurso historiográfico maranhense prolongam-se durante todo o século XX. Tornam-se comuns as comemorações acerca da fundação francesa tendo à frente intelectuais da instrução local e instituições como: a AML e o IHGM.

As considerações da pesquisa neste capítulo permitem caracterizar o processo de implantação da disciplina História do Maranhão na rede oficial de ensino. Com relação ao contexto histórico, ressalta-se o caráter de transição dos mecanismos políticos e ideológicos enquanto impulsionador das alterações no currículo escolar na invenção de uma tradição. Conforme Hobsbawn & Ranger (2012, p. 16), “Espera-se que a tradição ocorra quando uma transformação rápida da sociedade debilita ou destrói os padrões sociais [...] inventam-se novas tradições quando ocorrem transformações amplas e rápidas”.

Ao mesmo tempo, verificou-se nos embates intelectuais, a ausência de unanimidade nos discursos sobre a história regional. Apesar disso, é possível atribuir a Antonio Baptista Barbosa de Godóis o protagonismo na invenção da tradição representada pela História do Maranhão enquanto disciplina escolar.

Destacam-se ainda, as rupturas nos padrões de seleção dos conteúdos e mutações nas concepções que fundamentaram sua abordagem após o estabelecimento no ensino formal. Segundo, Hobsbawn & Ranger (2012, p. 17) na reinvenção das tradições “há adaptação em condições novas e modelos para novos fins”.

Assim, a disciplina inicialmente enalteceu as origens portuguesas do Maranhão. Mas, alterações no discurso historiográfico com base em “elementos antigos utilizados na elaboração de novas tradições” (HOBSBAWN & RANGER, 2012, p.16) promoveram novas versões. Com o decadentismo e o mito da singularidade ludovicense, a disciplina passou a exaltar a presença francesa no Maranhão. O discurso inicial mostrou-se superado pela nova perspectiva de abordagem representada na substituição do manual de Godóis pela obra de Ribeiro do Amaral.

Em relação a esse aspecto, Chartier (2002) acrescenta que, as representações não são estáticas, sendo formuladas histórica e socialmente, estando em constante processo de constituição. O processo de reconfiguração da disciplina História do Maranhão, a partir das mudanças nos padrões historiográficos,

enfocando a singularidade maranhense, demonstra as mudanças na mentalidade e suas interferências na dinamicidade do saber disciplinarizado.

O próximo capítulo desta pesquisa abordará os mecanismos de acomodação da disciplina História do Maranhão. Serão retratados os movimentos de permanências e rupturas na abordagem do referido saber disciplinarizado mediante o confronto entre a perspectiva do estudo da História Regional e a concepção do ensino de História no panorama nacional. Para tanto, serão consideradas as transformações no contexto histórico e suas interferências na organização do currículo visando a concretização dos objetivos traçados para o ensino formal a partir de um projeto político de sociedade.

No âmbito dessa conjuntura, a disciplina História do Maranhão passa a ser denominada Estudos Sociais do Maranhão. Mais do que uma mudança na nomenclatura do componente curricular, a fase a ser retratada ilustra a vinculação da disciplina às transformações no projeto político nacional, por meio de sensíveis alterações no processo de seleção dos conteúdos e da prática de ensino.

3 OUTRAS FACES DA DISCIPLINA HISTÓRIA DO MARANHÃO

Após o período de implantação enquanto disciplina escolar, a História do Maranhão prosseguiu se fundamentando em discursos de exaltação regional. Ainda que diante de rupturas e transformações nas versões historiográficas, a disciplina História do Maranhão permaneceu enfocando a propagação do civismo e valorização da cultura local, através de cerimônias comemorativas e homenagens a homens públicos elevados à categoria de vultos históricos.

No cenário educacional ocorreram transmutações nas perspectivas teóricas que norteavam o trabalho pedagógico. Assim, em nível nacional, emanam concepções de ensino renovadas, contextualizadas em reformas educacionais no âmbito da Educação Básica. Os impactos da renovação no pensamento pedagógico brasileiro alcançam diretamente o trabalho envolvendo o conhecimento histórico disciplinarizado. A História no currículo escolar reafirma seu caráter vinculado à formação moral, mostrando-se instrumento privilegiado para o alcance dos princípios propalados pela ordem política.

A escola evidencia, em sua estrutura e direcionamento, relações com a formação para o mundo do trabalho a partir das perspectivas desenvolvimentistas que fundamentam o contexto social. Desse modo, a abordagem do conhecimento histórico sofre releituras. Nota-se a permanência do enfoque referente à identidade nacional, mas ao mesmo tempo, o saber histórico é atrelado às noções de desenvolvimento econômico num discurso relacional, porém, acrítico.

Nessa conjuntura, a disciplina escolar História transforma-se nos Estudos Sociais. Em termos locais, a História do Maranhão passa a ser representada pelos Estudos Regionais do Maranhão. Estendendo-se da década de 30 ao final dos anos 90 do século XX, esta fase do saber histórico local disciplinarizado apresenta sutil diversidade no campo da produção de obras didáticas sem, no entanto, promover mudanças significativas na abordagem dos conteúdos. A seguir, serão abordados a contextualização dessa mudança de referencial, os fundamentos dos Estudos Sociais, as principais obras do período no Maranhão e o movimento de renovação dessa proposta pela crítica do revisionismo. O capítulo contemplará também, o direcionamento dos programas de História pelas políticas educacionais evidenciadas no início do século XXI.

3.1 Os Estudos Sociais do Maranhão

Apesar das mudanças nas versões historiográficas sobre a memória local, a tônica da disciplina História do Maranhão se mantinha focada na formação de um senso identitário regional. Aspectos da cultura letrada e intelectuais maranhenses eram exaltados não somente nos escritos didáticos que, por sua vez, orientavam a prática de ensino no currículo da escola primária. Ocorriam ainda, cerimônias cívicas no âmbito do calendário escolar da instrução pública que reforçavam o estabelecimento de elementos da memória local.

A comemoração cívica tem uma função pedagógica, porque educa a população à civilidade, à estética e para as normas morais de comportamento e, tem ainda, a capacidade de ser um acontecimento voltado para a alegria e a diversão; muda o cotidiano da cidade, suspende a rotina, a população se sente parte da festa e, assim como os estudantes, também aprende as lições ensinadas (CASTRO, 2011, p.117)

Nota-se, portanto, a função ilustrativa das comemorações cívicas no que concerne ao aprendizado da memória local. Segundo DaMatta (1997, p.35), “o rito é um veículo básico na transformação de algo natural em algo social pela via da dramatização num plano relativo ao cotidiano [...] a parada é organizada pelos poderes instituídos com rigorosa ordem e hierarquia”. Desse modo, a identidade regional abordada no cotidiano escolar se estende para o meio público contextualizando o enfoque dos eventos históricos diante da população.

No âmbito da História do Maranhão, além da exaltação cultural característica dos conteúdos abordados nos manuais da disciplina, os desfiles e comemorações cívicas destacam-se no contexto final da primeira década republicana. Abordando o tricentenário da França Equinocial, os eventos comemorativos ilustraram no cotidiano público, os conteúdos de memória local ensinados nas instituições escolares. Os referidos eventos atuavam no reforço ao sentido da unidade regional e singularidade diante dos demais Estados brasileiros.

Paralelamente a essa conjuntura maranhense, o sistema educacional brasileiro sofre transmutações no campo das políticas educacionais. “O sistema escolar foi se organizando de maneira mais centralizada e os conteúdos escolares passaram a obedecer a normas mais rígidas e gerais” (BITTENCOURT, 2004, p. 67). Dessa forma, no Governo de Getúlio Vargas, década de 1930, a centralização

do sistema escolar é ilustrada nas reformas educacionais e na criação do Ministério da Educação.

O ensino de história torna-se obrigatório e passa a se configurar sob os princípios evidenciados em nível nacional de acordo com os pressupostos das reformas educativas e programas curriculares. Com isso, privilegia a memória histórica nacional e o culto aos heróis da pátria, evidenciando a figura de Getúlio Vargas. Além de vincular os conteúdos históricos a uma formação nacional e patriótica, as medidas educacionais da chamada “Era Vargas”⁶⁶ introduziam no ensino a perspectiva do desenvolvimentismo (SAVIANI, 2011).

O contexto político se enquadrava na conjuntura internacional de crise econômica nos Estados Unidos e Europa e seus desdobramentos na prática de importação e produção industrial no Brasil. Diante disso, o Governo Vargas fortaleceu a política de industrialização nacional e a urbanização, caracterizando-se como marco da modernidade no Brasil.

Nesse cenário de intenso desenvolvimento das forças produtivas a educação escolar foi considerada não apenas força propulsora do progresso e instrumento de reconstrução nacional, em conformidade com as aspirações republicanas, mas também como meio eficaz de ascensão e promoção social (ANDREOTTI, 2012, p. 106).

O panorama dos anos 1930 propiciou o despontar de discussões sobre educação com base em perspectivas inovadoras de pedagogia. Além das medidas educacionais, como criação do Ministério da Educação, a elaboração de um Plano Nacional de Educação e uma série de reformas, ocorreram intensos conflitos entre liberais, simpatizantes da Escola Nova⁶⁷, e conservadores católicos. As discussões evidenciaram novos padrões ideológicos vinculados à práxis pedagógica e à organização do currículo escolar.

Conforme Aranha (2006), os conservadores eram caracterizados pelo setor católico defensor da pedagogia tradicional herbartiana e representante da iniciativa

⁶⁶ Caracterizada na historiografia nacional como o início da Segunda República é usualmente assim dividido: Governo Provisório de 1930 a 1934; Governo Constitucional de 1934 a 1937; Governo Autoritário de 1937 a 1945. Marcado pela política populista de relação direta entre as massas e o líder carismático representado por Getúlio Vargas, o período político evidenciou a industrialização e a urbanização a fim de dissolver estruturas políticas oligárquicas, que concentravam firmemente o poder político na mão de aristocracias rurais (FAUSTO, 2008).

⁶⁷ Movimento caracterizado por ideias pedagógicas desenvolvidas nos EUA e Europa no sentido de adequar o ensino à etapa de desenvolvimento capitalista daqueles países. Representado nas ideias de John Dewey, repercutiu no Brasil por meio de Anísio Teixeira e seus métodos pedagógicos em oposição à pedagogia tradicional (SAVIANI, 2011)

privada na área da educação. Preconizavam o ensino religioso nas escolas, bem como, a separação entre os gêneros e o ensino privado a partir da responsabilidade da família na formação do indivíduo. Os liberais, por sua vez, defendiam o ideal da democratização pela via da escola, superando o individualismo e o academicismo mediante a inovação das técnicas pedagógicas. Para tanto, atuavam na defesa da escola pública para todos, evidenciando suas ideias por meio do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁶⁸.

No debate pedagógico, o governo estruturou reformas direcionando a formação dos ensinos primário e secundário principalmente no que se refere a padrões identitários nacionais. Dentre as medidas, destacam-se as ações das reformas propostas por Francisco Campos e Gustavo Capanema. Em linhas gerais, as políticas evidenciaram a classificação dos setores sociais no âmbito educacional por meio da oferta de uma perspectiva acadêmica para os setores médio e alto e uma formação profissionalizante para as camadas populares (ROMANELLI, 2012).

No ensino de História, o debate sobre a pedagogia e os métodos de ensino no contexto em questão, permitiu transmutações nos programas curriculares. “O movimento da Escola Nova promoveu a incorporação das fontes como materiais didáticos. Nota-se a ruptura entre a História ensinada e o conhecimento histórico” (ABUD, 2010, p. XII). Contudo, a nova compreensão de história, enquanto construção epistemológica, evidenciou uma contradição com relação aos objetivos do ensino público centrado na fixação de padrões identitários pela memória. Assim, mudanças no contexto histórico se sucederam marcando o surgimento de outros movimentos reformistas que buscaram aliar o ensino de história ao direcionamento político da sociedade no período do nacional-desenvolvimentismo⁶⁹.

Caracterizado por uma demanda econômica imposta pela concretização da industrialização do país, os governos que se sucederam no período do Nacional-Desenvolvimentismo mantiveram uma relação muito próxima com o sistema educacional, pela necessidade de trazer a educação para a arena política e inserir mão de obra qualificada no processo de desenvolvimento que se consolidava (ANDREOTTI, 2011, p. 130).

⁶⁸ Tendo à frente, o educador Fernando de Azevedo com larga experiência na Instrução Pública de São Paulo e assinado por 26 educadores, o Manifesto defendia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória e a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação, influenciando várias regulamentações posteriores (ANDREOTTI, 2011).

⁶⁹ Entre os anos de 1946 a 1964, é considerada a segunda fase da industrialização e de ajuste do Brasil ao desenvolvimento econômico mundial pós-guerra com a adoção do modelo econômico de abertura ao capital estrangeiro, do governo Kubitschek até a ditadura militar (ANDREOTTI, 2011).

As reformas fundamentadas nesse referencial político fortaleceram a perspectiva de uma educação voltada para o trabalho; ainda que de cunho academicista. Amplia-se o ensino universitário, a formação de profissionais liberais e de mão de obra para o setor industrial. No entanto, a partir de 1964, ocorrem mudanças no regime político brasileiro diante do golpe civil militar⁷⁰ e da ditadura que perdurou até 1984.

Em consonância com o cenário internacional de expansão do Capitalismo, o governo militar promoveu a adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico preconizado pelas agências internacionais. Desse modo, promoveu os Acordos MEC-USAID⁷¹, pelos quais, técnicos norte-americanos direcionaram a reorganização do sistema educacional brasileiro (ARANHA, 2006).

Com os acordos, surgem as reformas, Universitária e do Ensino de 1º e 2º Graus, que condicionaram o processo de escolarização do sistema educacional brasileiro aos padrões externos norte-americanos. A meta do governo militar era o desenvolvimento econômico com segurança, para o qual a baixa produtividade do sistema de ensino tornava-se empecilho diante da demanda por formação profissional.

Nesse sentido, as medidas educativas pautavam-se na proposta pedagógica do Tecnicismo⁷². “Entra em vigor a reforma universitária instituída pela Lei 5.540 de 28/11/1968 e a Lei 5.692 de 11/08/1971, que buscou estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2011, p. 365).

As alterações propiciadas pelas reformas do governo militar atuavam como justificativa à ação repressiva do Estado contra qualquer tipo de questionamento da ordem política vigente. A restrição dos direitos individuais no referido contexto atingiu a própria estrutura do currículo escolar. A imposição dos órgãos educacionais atuou na esfera ideológica ao estipular as determinações dos componentes curriculares a

⁷⁰ Sobre o referido regime, instaurado no país após 31 de março de 1964 “utilizamos para designá-lo a expressão ‘regime militar’ no sentido de que a cúpula das forças armadas assumiu diretamente o poder e funções de governo” (FAUSTO, 2008, p. 512).

⁷¹ Acordo Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency for International Development* (MEC-USAID) (DUARTE, 1986).

⁷² Fundamentado nas ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo) ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo), o Tecnicismo pressupõe a neutralidade científica inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Assim, advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2011).

partir dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus: “Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (DUARTE, 1986, p. 128). O discurso educacional vinculado à segurança nacional não demonstrava ações voltadas para uma formação crítica e cidadã, pautava-se, verdadeiramente, na perspectiva de controle e modelação social.

Fundamentadas nesse pressuposto, as medidas educacionais no regime militar interferiram na abordagem do conhecimento disciplinarizado das Ciências Humanas. “Ao introduzir disciplinas sobre civismo impunha-se a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia e pela diminuição da carga horária de História e Geografia, na função de diminuir o senso crítico e a consciência política” (ARANHA, 2006, p. 320).

Assim, considerando o caráter problematizante das Ciências Humanas, as reformas do período retiraram disciplinas como a Filosofia e a Sociologia do currículo oficial. Alteraram, ainda, a abordagem da História, dissolvendo-a nos Estudos Sociais em conjunto com a Geografia implantando as disciplinas moralizantes Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

O surgimento da disciplina Estudos Sociais nas escolas brasileiras ocorreu nos anos 30, do século XX, a partir das teorizações do escolanovismo norte-americano. O marco de introdução no currículo da escola primária situou-se no contexto do Distrito Federal_ na gestão de Anísio Teixeira; caracterizando uma das primeiras iniciativas de alteração no currículo direcionadas pelo movimento dos Pioneiros da Educação (SAVIANI, 2011).

A instituição oficial da disciplina ocorreu, de modo optativo, nos currículos dos cursos secundários e com a Lei 4.024/61. Sua obrigatoriedade, todavia, se deu no período do Regime Militar com o estabelecimento da Lei 5.692/71 que a caracterizou como disciplina a ser ministrada nas primeiras séries do então 1º Grau. O programa curricular promoveu a unificação dos conteúdos de História e Geografia nos Estudos Sociais. Assim, o regulamento direcionava a disciplina para “preparar os jovens cidadãos para o amor à pátria, o respeito às autoridades e o distanciamento das atitudes que pudessem questionar o modelo de sociedade vigente” (COSTA, 2008, p. 14).

No currículo do sistema educacional brasileiro, os Estudos Sociais objetivavam uma formação utilitária do educando. A disciplina buscava a adaptação

do aluno à sociedade, sem necessariamente fomentar a consciência crítica para o questionamento da ordem social. Essencialmente, “dava ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva do seu desenvolvimento” (DUARTE, 1986, p. 76). Com isso, incorporava no discurso educacional a lógica desenvolvimentista do sistema político, vinculando educação a perspectivas econômicas.

As disciplinas consideradas não-técnicas como História, Geografia, Filosofia, Psicologia, Sociologia destinadas prioritariamente à formação geral do estudante, têm sua carga horária diminuída para dar lugar às disciplinas consideradas técnicas. Em meio a essa orientação, vemos surgir os Estudos Sociais como componente do Núcleo comum (LEME, 1986, p. 02).

Os Estudos Sociais buscam seus fundamentos nos estudos da Psicologia Cognitiva. Conforme Bittencourt (2004, p. 73) “essa fundamentação psicológica apresentava os Estudos Sociais para as crianças de forma progressiva, introduzindo os alunos nos temas da sociedade de acordo com a faixa etária”. Desse modo, a abordagem inicial englobava aspectos do contexto social do aluno e a partir de sua maturação psicológica, ampliavam-se as considerações sobre os conteúdos de tempo e espaços distantes. No propósito para o qual foi elaborada no campo da Psicologia Cognitiva, a disciplina Estudos Sociais permitiria a integração de matérias humanísticas para o aprendizado significativo dos aspectos sociais pelo aluno.

Os Estudos Sociais poderiam atender aos problemas da sociedade moderna e ajudar a enfrentar seus riscos por serem constituídos de ‘diferentes matérias’, no intuito de dar segurança e estabilidade aos educandos. Tais ‘matérias’ provinham da Geografia humana, da Sociologia, da Economia, da História e da Antropologia Cultural que se misturavam para constituir ‘ciências morais’. Elas se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o ‘espírito’ de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele (BITTENCOURT, 2004, p. 74).

No entanto, os Estudos Sociais tornaram-se alvo de críticas pelo caráter superficial e disciplinar que adquiriram na prática do currículo da escola elementar. A abordagem promoveu a descaracterização dos conteúdos específicos de História e Geografia culminando com o empobrecimento na formação do aluno. O princípio da interdisciplinaridade, propalado como recurso para uma formação global do aluno, foi sobreposto pela fusão de conhecimentos numa única área.

A tentativa de integração, quando não considera múltiplos aspectos da realidade, frequentemente resulta numa abordagem estanque e fragmentada, ou seja, o tema abordado termina sendo tratado separadamente pelos diversos campos de estudo, não se captando o movimento, as transformações e a inter-relação entre os fatores existentes na realidade focalizada (LEME, 1986, p. 02).

Com base na proposta do método ativo⁷³, o princípio da seleção de conteúdos se baseava na noção de círculos concêntricos. A abordagem considera o nível de desenvolvimento psicológico do aluno para o trabalho na disciplina. No âmbito do método ativo, a referida estratégia tornaria a prática pedagógica significativa colaborando para a formação de um indivíduo socialmente eficiente para o sistema.

Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais e os estudos históricos tornavam-se reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos 'grandes acontecimentos nacionais' eram na prática, os únicos conteúdos históricos para os alunos. (BITTENCOURT, 2004, p. 76).

A crítica à abordagem dos Estudos Sociais parte da restrição gerada pela fusão dos conteúdos de diferentes áreas humanísticas, enfocando a desvinculação destes de uma formação política. Desta forma, a seleção de temas enfocava uma erudição que não estimulava a autonomia intelectual e a postura reflexiva.

A História e a Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade, diminuir o número de docentes e a disciplina que surgiu dessa junção, ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e organização Social e Política do Brasil. Um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de caráter dogmático passou a prevalecer (BITTENCOURT, 2004, p. 84).

O regime político fomentou no currículo, a redução do ensino de História em termos de carga horária e alcance de conteúdos. Direcionou-o para um modelo cívico, ausente aos questionamentos políticos e sociais, enfocando elementos de economia e desenvolvimento regional. A limitação dos Estudos Sociais é ilustrada na configuração dos livros didáticos utilizados para o trabalho com a disciplina.

⁷³ Método Ativo é o processo de ensino em que os estudantes ocupam o centro das ações educativas por meio da problematização da realidade, como estratégia pedagógica (DUARTE, 1986).

Os Estudos Sociais mostram a realidade como algo estático, impermeável a questionamentos. Nessa concepção de sociedade, a atuação das pessoas se restringe ao cumprimento individual de seus direitos e deveres, abrindo-se exceção apenas aos heróis que ‘fazem a História’. Os conteúdos são abordagens gerais e superficiais dos aspectos históricos, geográficos e econômicos. A superficialidade se associa ao estudo mecânico e repetitivo (LEME, 1986, p. 04).

Os livros didáticos apresentam a história concentrada no fato histórico a partir da ação de um sujeito, sua vontade e decisão. A abordagem desconsidera a complexidade do processo histórico ao retratar os “grandes heróis”, idealizando a realidade. No Maranhão, o ensino de História local, nos moldes dos Estudos Sociais, destaca-se nos currículos dos cursos de formação para o Magistério.

No livro de atas dos resultados das alunas do Curso Normal do Colégio Santa Teresa (1963), consta que as alunas estudavam a disciplina com carga horária de 60 horas. Em 1989, a disciplina Metodologia dos Estudos Sociais foi oferecida no Curso Normal do Colégio “Ateneu Teixeira Mendes” (COSTA, 2008, p.15).

No ensino primário, a disciplina foi nomeada Estudos Regionais do Maranhão e contou com manuais de estudo. A esse respeito foram selecionadas as obras *Pequena história do Maranhão* de Mário Meireles e *Terra das Palmeiras* de Maria Nadir Nascimento para abordagem neste capítulo.

3.1.1 Mário Meireles e sua “Pequena História do Maranhão”

O ludovicense Mário Martins Meireles (8/3/1915 – 10/5/2003) iniciou seus estudos fora do Estado do Maranhão, na cidade de Santos (SP), e logo após no Rio de Janeiro (DF); e em Manaus (AM), em virtude da função de seu pai enquanto Inspetor alfandegário federal. Sua formação primária foi concluída em São Luís no ano de 1926, na Escola Modelo “Benedito Leite”. O ensino Secundário foi realizado em duas instituições privadas da cidade de São Luís: o Instituto Raimundo Cerveira (1927) e o Instituto Viveiros (1928/1931). Em entrevista, Meireles esclarece a opção pelo ensino particular, conforme Faria & Montenegro (2005, p. 410):

Fiz e concluí em colégio particular, gratuitamente oferecido a minha mãe porque a esposa do professor Jerônimo de Viveiros, proprietário deste último, era uma sua fraterna prima, tive que fazê-lo com a obrigação, indiscutível e incondicional, de ser sempre um bom aluno, disciplinado. Por isso fui, sempre, o primeiro da turma e o primeiríssimo em História, pois essa era a matéria ensinada pelo professor Viveiros, de quem acabei por conquistar a amizade.

Buscou estímulo na figura paterna para direcionar o hábito pelo estudo. “Procurou seguir-lhe os passos na carreira profissional, no porte altivo, na elegância no trajar, nos hábitos refinados e no gosto pela leitura”. (FARIA, 2005, p. 05).

Como herança, recebeu uma volumosa biblioteca. Apesar de se desfazer de considerável parte dos livros, em virtude de problemas financeiros, as obras que restaram tornaram-se a base do hábito de estudos desenvolvido pelo jovem Mário. “Sem dinheiro para passear ou curtir outras diversões que a cidade oferecia como enfatizou em suas memórias, voltou-se para o estudo e para a leitura de clássicos das literaturas brasileira, portuguesa e francesa” (FARIA, 2005, p. 06).

Sobre sua formação estudantil, destaca a influência do professor Jerônimo de Viveiros. Durante o curso secundário, o contato com este docente propiciou o desenvolvimento do gosto pelos estudos de História.

Jerônimo de Viveiros, catedrático de História no Liceu e dono do Instituto Viveiros era louco por mim. Em suas aulas, na primeira meia hora, ele fazia perguntas sobre a aula anterior; na segunda, ele falava do ponto do dia. De vez em quando ele se dirigia a um aluno e dizia: ‘Amanhã, seu fulano, você vai dar aula sobre tal assunto’. E a gente tinha que dar aula. Fui aluno dele entre 13 a 16 anos e tinha que dar aula [...] no Instituto Viveiros, o melhor aluno de História era eu (FARIA & MONTENEGRO, 2005, p. 413).

Na academia, Meireles iniciou o curso jurídico na Faculdade de Direito de São Luís. Mas, ao iniciar sua função no Serviço de Imposto de Renda, foi relotado para a Bahia, optando por abandonar o curso diante da impossibilidade de conciliação dos estudos com o expediente de trabalho. Por não ter concluído o Curso de Direito, Meireles é considerado um historiador autodidata.

A esse respeito, Costa (2008, p. 21) esclarece que “até 1934 não havia, no Brasil, cursos universitários de História; logo, aqueles que até essa data se consagravam como historiadores eram geralmente formados em outros cursos, sendo a maioria bacharel em Direito”. Assim, mesmo sem concluir o Curso de Direito, numa época em que os cursos superiores noturnos ainda não se haviam difundido, o capital cultural adquirido permitiu a Meireles conciliar as funções burocráticas no Imposto de Renda com a literatura, a docência e profícua escritura de livros de história.

Em sua trajetória acadêmica, Mário Meireles se destacou como um dos fundadores da Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão. Esta instituição de

ensino superior caracterizou com a federalização, um dos pilares da atual Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Meireles fez carreira como professor do Curso História. Mas, seu percurso na academia é caracterizado também pelo exercício de cargos administrativos, como o de Vice-Reitor e Chefe do Departamento de História e Geociências.

Paralelamente, contribuiu de modo significativo com o desenvolvimento da pesquisa histórica no Maranhão ao fundar o Núcleo de Documentação e Pesquisa Histórica e Geográfica. O intelectual sobressaiu-se ainda no campo das publicações com obras essenciais ao estudo da História regional. Em virtude disso, integrou diversas instituições literárias e institutos de acadêmicos.

O ingresso na Academia Maranhense de Letras (AML) é referido em seu discurso de paraninfo da colação de grau das primeiras turmas formadas pela Faculdade de Filosofia⁷⁴. Na ocasião, Mário Meireles deixa nítido o culto ao ideal ateniense na implantação do ensino superior no Maranhão:

Há cinco anos, na Academia Maranhense de Letras [...] surgiu a ideia da fundação desta escola, como necessidade inadiável que se impunha para remediar preventivamente o declínio progressivo do nível intelectual da terra [...] Valemo-nos, então, da libertação do patrimônio da Fundação "Paulo Ramos", ante a federalização recente de suas Faculdades de Direito e Farmácia e Odontologia e, sobre a estreiteza desse alicerce que mal suportaria o único pavimento de modesta vivenda, planejamos a ereção de um templo helênico para o culto de Palas Atenéia; nesse alicerce, plantamos o pavilhão da Fé e da Esperança sob que arregimentaríamos os que quisessem atender ao chamamento para a Cruzada que anunciamos. E, assim, fundamos a Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão (MEIRELES & MARTINS, 1978, p. 35).

Na abordagem da História Regional, Mário Meireles atuou expressivamente na consolidação do que Faria (2005) denomina "identidade greco-franco-timbira". Prosseguindo com a tradição preconizada por Ribeiro do Amaral, Meireles aborda em suas obras a reafirmação de elementos identitários relacionando o contexto intelectual maranhense ao caráter de bravura ateniense de busca incessante pela ampliação do conhecimento. Nessa perspectiva, teve importante papel na consolidação da tradição da fundação francesa de São Luís (CORRÊA, 2001).

Como se pôde acompanhar no capítulo anterior, em 1912 sob a tutela dos *novos atenienses* foi realizada a festa de comemoração dos trezentos anos da

⁷⁴ Eram oferecidos quatro cursos: Filosofia, Pedagogia, Letras Neolatinas e História / Geografia (FARIA, 2005).

fundação de São Luís por Daniel de la Touche. Da mesma forma, objetivando moldar a memória local, Meireles coordenou em 1962, como presidente da AML, pomposo desfile pelos trezentos e cinquenta anos da fundação de São Luís:

Escrevi *França Equinocial* quando era presidente da Academia, [livro] escrito para coincidir com os trezentos e cinquenta anos de fundação de São Luís (1612-1962). Fizemos aqui uma grande festa – durou uma semana. Eu tinha lido Claude d’Abbeville e Yves d’Evreux e imaginei repetir a solenidade da fundação da cidade. Transformei o capítulo em que d’Abbeville fala da fundação em um auto. Como não sou teatrólogo, entreguei o material a José Leite, que foi meu aluno e era teatrólogo, porque eu me dava muito com ele. José Leite fez a peça de teatro, e eu caí em campo para arranjar os artistas. Lembrome bem de que o médico Aimoré, tipo de índio, liceísta, fez o papel de Japiáçu. Newton Bello, governador da época, ficou entusiasmado com a festa. Talvez nunca se tivesse feito uma festa igual no Maranhão. Teve repercussão até no interior do estado. Fui ao Liceu e à Normal escolher alunos e alunas que se parecessem com índios. Fiz uma tribo. Consegui que o Governador trouxesse seis índios da Barra do Corda, para que, no Liceu e na Normal, ensinassem os alunos a dançar. A peça foi encenada na praça, na Avenida Pedro II. A solenidade da fundação se deu tal como a descreve – e ele o faz minuciosamente – Abbeville. Foi muito bonita. Os alunos fizeram tudo direitinho. Dançaram, fizeram tudo quanto era previsto. Tinha La Ravardière, Rasily, devidamente fardados, bonitinhos, como na época, porque fui pesquisar na História. Percorreu a cidade todinha depois. No Convento do Carmo, consegui três frades para representarem D’Abbeville, Yves d’Evreux e Arsene de Paris. Hoje, na praça, existe um monumento que implantamos para marcar a fundação – não se sabe em que local eles fizeram a solenidade. Sei que, onde existem uma fonte e aquela sereia, havia um obelisco. Havia outro monumento defronte da prefeitura, mas desapareceu, e botaram o busto de La Ravardière. Quando terminou a solenidade na praça, o coral da Escola Normal, com a professora Mary Leite, se não me engano, que era quem ensinava canto orfeônico, cantou, em francês, a Marselhesa. Aí, o Barão de Bayen, embaixador da França no Brasil, não aguentou, foi às lágrimas (FARIA & MONTENEGRO, 2005, p. 454-455).

Diante do exposto, nota-se como o aprimoramento intelectual de Meireles propiciou sua vinculação com o ideal da Athenas brasileira. No contexto de sua inserção no universo da docência e da pesquisa histórica cujo ensino se moldava pelos Estudos Sociais, Meireles certamente se pautou no ideal da singularidade maranhense. Enquanto professor universitário, literato, autor e historiador, Mário Meireles tornou-se formador de gerações docentes inseridas nos diferentes níveis de ensino que certamente repassaram essa representação a seus alunos contribuindo para a orgulhosa caracterização de São Luís como “única cidade brasileira fundada por franceses” (FARIA, 2005). Tomando por base esse aspecto, passa-se agora à

caracterização do livro didático produzido por Meireles para o ensino da disciplina Estudos Sociais do Maranhão.

Em sua trajetória de destaque na produção de obras sobre a História do Maranhão, Mário Meireles ampliou o alcance de suas teorizações para a Educação Básica por meio da publicação do livro *Pequena História do Maranhão*. O próprio autor esclarece, no prefácio da referida obra, o surgimento da iniciativa a partir da solicitação da Professora Odila Leonor Guterres Soares, então orientadora pedagógica no Maranhão dos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A educadora justificou a necessidade de publicação da obra pela dificuldade de obter dados sobre a História e a Geografia do Maranhão em nível de curso Primário. Meireles compartilha dessa postura ao referir que:

De fato, a nossa História e Geografia como assunto de livro ao alcance da infância e juventude estão, entre nós, completamente abandonados, em que pese a um passado e a uma tradição de que tanto se orgulham os maranhenses (MEIRELES, 1970, p. 08).

O autor referenda em seu discurso o grande apego às tradições maranhenses numa perspectiva nostálgica em relação à superioridade intelectual das gerações passadas. A referida tônica discursiva era proveniente da obra *História do Maranhão* que serviu de pilar para o manual didático de Meireles, à época ainda em elaboração.

Assim, em 1959, a editora do SENAC - Rio de Janeiro (RJ) publica a primeira edição de *Pequena História do Maranhão*. O decreto nº 1732, de 9 de setembro de 1960 assinado por Eloy Coelho Neto, então governador do Estado do Maranhão, oficializa a adoção do livro nas Escolas Primárias do Estado do Maranhão (MEIRELES, 1970).

A análise apresentada neste estudo trata da 3ª edição da referida obra, editada em São Luís do Maranhão no ano de 1970 pelo Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado (SIOGE). O livro se estrutura em quinze capítulos com predominância gráfica de texto sem inclusão de imagens. A História regional é organizada sob a forma de narrativa na ordem cronológica dos acontecimentos.

Nesse sentido, o autor apresenta, enquanto ponto de partida, a abordagem do “Descobrimento do Maranhão” encadeando os fatos até “A revolução de Trinta no Maranhão”. O discurso apresenta a abordagem do civismo em temas como “A bandeira, o escudo e o hino”, além dos vultos históricos representados pelos

“Maranhenses Ilustres”. A narrativa mostra-se tradicional, privilegiando as ações de sujeitos históricos do sexo masculino, de origem europeia com predominância da mentalidade branca e urbana.

Em termos de orientação metodológica voltada para a docência, o autor estrutura os capítulos em esquemas que englobam texto seguido de exercícios e questionário. Os textos são curtos e possuem sobreposições de frases afirmativas que referendam fatos históricos tradicionais da constituição maranhense. Não deixando, portanto, espaço para questionamentos e problematização.

Ao abordar o “Descobrimento do Maranhão”, Meireles, faz uso de perguntas, respondidas por ele mesmo de forma direta sem intenção de provocar discussões sobre o tema. Dentre as questões destaca-se a seguinte: “E por que os espanhóis não ficaram donos do Maranhão se eles aqui chegaram antes dos portugueses? Porque entre Portugal e Espanha havia, então, um acordo” (MEIRELES, 1970 p. 14). O autor apenas referenda as concepções pré-estabelecidas ressaltando o olhar eurocêntrico que situa o ponto de partida da história local com a chegada europeia sem considerar os povos pré-colombianos já estabelecidos no território.

A narrativa privilegia o enfoque a datas e heróis trazendo ao final, o encadeamento com os exercícios a partir de uma orientação metodológica às professoras. “A fim de evitar a simples memorização, que é, no entanto imprescindível com referência aos fatos capitais, às datas e vultos maiores, propõem-se aos alunos pequenas dissertações sobre o assunto da lição” (MEIRELES, 1970 p. 15). A proposta de atividade demonstra a concepção e ensino-aprendizagem do autor que apesar da prática de produção textual, fomenta o mecanismo para a repetição e fixação dos fatos.

Tal aspecto é constatado ainda na utilização de questionários como instrumento avaliativo quanto à aprendizagem do conteúdo. Após o roteiro discursivo, o questionário é apresentado contendo em média vinte quesitos enfocando os heróis e as datas dos acontecimentos. O objetivo das atividades é claramente relacionado à assimilação pelos discentes das informações apresentadas no texto. A referida postura docente remonta à perspectiva atribuída ao ensino de história sob o formato dos Estudos Sociais, priorizando a reconstituição da história local (COSTA, 2008).

Outro tipo de fixação dos conteúdos consiste nos exercícios de completar. No capítulo sobre os “Índios do Maranhão”, após explicitar as concepções eurocênicas

com relação aos hábitos dos nativos, Meireles reforça suas constatações em frases afirmativas, tais como: “Nossos índios eram homens ainda muito atrasados. Não sabiam ler nem escrever” (MEIRELES, 1970 p. 21, grifos nossos).

Sobre a fundação de São Luís, Meireles reforça o mito da singularidade francesa, utilizando, como orientação metodológica, o estudo do meio. “A professora não deixará, na oportunidade, de levar seus alunos à Avenida Pedro II, em visita ao marco da fundação da cidade para contemplar o busto de La Ravardière” (MEIRELES, 1970 p. 25). Nesse sentido, busca ilustrar por meio das representações nos monumentos, o imaginário sobre a formação da cidade.

Ainda sobre essa questão, o autor estimula o uso do imaginário cristão para fortalecer a relação entre símbolo e memória na formação discente. Para tanto, acrescenta: “A professora aproveitará o assunto para acentuar a formação cristã de nosso povo e, mostrar-lhes-á, a imagem de N. S. da Vitória, por motivo do milagre de Guaxenduba” (MEIRELES, 1970, p. 25).

Um procedimento referido pelo autor em suas orientações metodológicas para auxiliar a transposição didática é o uso de mapas. “A professora ressaltará com o auxílio de mapa, a extensão das terras a descobrir” (MEIRELES, 1970, p. 29). Outro elemento presente na obra são os vultos históricos.

Acerca de Manuel Beckman, o autor indica que a professora deverá “acentuar a procedência justa dos motivos da revolta, ressaltando a figura histórica de Bequimão” (MEIRELES, 1970, p. 37). Do mesmo modo, sobre a Balaiada, o autor se refere ao duque de Caxias como alguém que deve ser apresentado enquanto “grande general cujo título de nobreza fora emprestado pela cidade de Caxias” (MEIRELES, 1970, p. 49).

O autor orienta a professora a evocar a figura de D. Pedro II como “monarca justo e bom, amante dos estudos e grande patriota, cuja lembrança é ainda venerada pelos brasileiros” (MEIRELES, 1970, p. 53). Outra característica da abordagem é a referência aos administradores locais representados pelas figuras de Benedito Leite e Urbano Santos. Segundo Meireles (1970, p. 57), “a professora ressaltará suas qualidades de estadistas”.

O autor enfoca ainda, os símbolos do Estado: bandeira, escudo e hino, acentuando que “os maranhenses, assim como os brasileiros deverão reverenciar da pátria” (MEIRELES, 1970, p. 65). Finalizando a exposição, reverencia os heróis reforçando a visão de história como mestra da vida, estudo do passado para edificar

o futuro. Sobre as minorias, não são notadas referências significativas. Os afro-brasileiros são classificados como “bandoleiros” no episódio da Balaiada. As mulheres aparecem somente nos episódios míticos das batalhas contra invasores.

O livro *Pequena História do Maranhão* simboliza a caracterização do conhecimento histórico regional dentro da perspectiva dos Estudos Sociais. Típico das bases psicologistas do movimento, o estímulo à utilização de recursos diversificados no ensino de História constitui elemento do método ativo que fundamentou a proposta da abordagem. No entanto, na prática, percebe-se que os recursos da narrativa pelo imaginário, uso de mapas e rélias não propiciam uma interação significativa com o aluno.

Os procedimentos de abordagem do conteúdo apenas ilustram as informações repassadas no texto sem qualquer problematização. A obra caracterizou uma inovação no decadentismo do ensino de história regional no contexto educacional de implantação dos Estudos Sociais. Porém, em termos de interpretação da História local, não apresentou grandes avanços ao permanecer com a abordagem tradicional apesar dos métodos de ensino considerados ativos.

3.1.2 O “Terra das Palmeiras” de Maria Nadir Nascimento

Conforme Costa (2008, p. 67), “foram identificados nove livros didáticos publicados entre os anos de 1970 e 1996 em torno da disciplina Estudos Sociais do Maranhão”⁷⁵. Apesar da diversidade na produção de obras didáticas, na mentalidade popular local, destaca-se, como símbolo desse período, o livro *Terra das Palmeiras* das autoras Maria Nadir Nascimento e Deuris Moreno Dias Carneiro.

Maria Nadir Nascimento é maranhense de Pedreiras com formação no Curso Normal, Licenciatura em Pedagogia e trajetória profissional no campo do ensino municipal em São Luís. Em entrevista a Costa (2008, p. 40), a autora afirma:

⁷⁵ “*Pequena História do Maranhão*, com quatro edições, cada uma com um editor diferente (SENAC-RJ, Tipografia São José, Rotary Club e SIOGE); *Terra e Gente*, também duas edições (Governo do Estado do Maranhão e Evans); *Terra das Palmeiras*, quatro edições pela FTD; *Pedra da Memória*, duas edições (Colégio Dom Bosco do Maranhão e SIOGE); *Conheça o Maranhão*, uma edição pelo SIOGE; *Gente, terra verde, céu azul*, sete edições pela Ática; *Estudo Regional do Maranhão*, uma edição por uma gráfica local e outra pela FTD; *Linguagem e estudos sociais*, uma edição pela Tabajara e *Estudos Sociais – Maranhão*, uma edição pela Editora do Brasil. Existem vários mecenas na função de editores desses livros didáticos, desde tipografias e gráficas localizadas em São Luís, até grandes editoras nacionais como é o caso da Ática e da FTD” (COSTA, 2008, p. 128).

Por conta da disciplina Estudos Sociais do Maranhão – ESMA apresentar conteúdos relacionados à História e à Geografia do Maranhão e ser destinada aos alunos maranhenses, é uma disciplina que trata das origens (raízes) dos próprios estudantes e, portanto, deve ser apresentada com muita seriedade. Para a autora, fazer os estudantes conhecerem a realidade onde vivem contribuirá para a identificação com a própria terra e a valorização do Estado onde nasceram ou vivem.

A concepção de História da referida professora ilustra a valorização do conhecimento histórico regional disciplinarizado para a formação do aluno. Seu discurso centra-se na questão da metodologia de ensino no sentido de tornar o conteúdo significativo. Com isso, mostra a vinculação estabelecida entre os Estudos Sociais e o ensino com métodos ativos.

Outro aspecto baseado nos Estudos Sociais percebido no discurso da autora é o enfoque no desenvolvimento regional. Conforme Costa (2008, p. 42), Nascimento declara que “se entristece com o Maranhão como ele ainda se encontra quando podia estar muito mais avançado”.

Maria Nadir Nascimento ressalta como base para a produção de seu livro, a obra do professor Mario Meireles, assim como as conversas com ele sobre os conteúdos de História. Tal aspecto evidencia o diálogo estabelecido entre gerações de autores, o que influencia nas permanências quanto à abordagem de aspectos históricos mesmo diante de novas interpretações. A autora acrescenta que a publicação é proveniente de proposta realizada pela Editora FTD⁷⁶, sendo sua escolha relacionada à experiência profissional no sistema de ensino local.

Diante de suas atividades de trabalho, Nascimento convidou, para coautoria da obra, a assistente social piauiense Deuris Moreira Dias Carneiro. Apesar da formação em Serviço Social, Carneiro acumulou significativa experiência no campo educacional como professora primária, técnica da Secretaria de Estado da Educação e chefias em secretarias de educação de municípios no interior do Maranhão.

O *Terra das Palmeiras* tornou-se o livro didático de Estudos Sociais do Maranhão mais difundido na mentalidade popular e nos sistemas de ensino locais nas décadas de 80 e 90 do século XX. Nesse fenômeno, nota-se o papel da Editora FTD enquanto difusora da obra e inserção no campo educacional. Há 30 anos no mercado, o livro teve quatro edições publicadas e considerável circulação nas

⁷⁶ A editora *Frère Théophane Durand* (FTD) foi criada pela Congregação dos Irmãos Maristas, de origem francesa, entre os anos de 1902 e 1903. (BITTENCOURT, 1993, p. 84).

escolas maranhenses. Atualmente, no entanto, encontrou-se dificuldades na obtenção da obra para análise nesta pesquisa. Os exemplares disponíveis restringem-se ao acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite, em São Luís.

Da edição de 1977 (1ª edição) localizou-se apenas um exemplar na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. A de 1984 (2ª edição) – com o subtítulo Estudos Sociais do Maranhão contém 104 páginas, a de 1996 (3ª edição) – Geografia e História do Maranhão, têm 128 páginas. A de 2001 (4ª edição) está dividida em dois volumes, *História do Maranhão* com 102 páginas e *Geografia do Maranhão* com 87 páginas. Esta última edição encontra-se assinada apenas pela autora Maria Nadir Nascimento e contém uma pequena nota de falecimento da coautora Deuris de Deus Moreno Dias Carneiro. As edições em questão apresentam-se na dimensão 21 x 28 cm (COSTA, 2008, p. 67).

Dentre as publicações supracitadas, ressalta-se o destaque da edição lançada em 1996 pela sua inclusão no conjunto de resenhas do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o biênio 2000/2001. Isso possibilitou sua distribuição nas escolas públicas do nível Fundamental dos sistemas de ensino no Estado do Maranhão. A referida modalidade de política educacional e sua relação com a abordagem do conhecimento histórico local disciplinarizado, será abordada na seção de encerramento deste Capítulo.

Neste ponto do trabalho, foi utilizada na análise da obra *Terra das Palmeiras*, a edição renovada publicada em 1991 e obtida junto ao acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite. As interpretações aqui expressadas mostram a relação do discurso articulado pelas autoras com a perspectiva de desenvolvimento regional estabelecida pelos Estudos Sociais em associação com o enfoque ao civismo.

As autoras iniciam a abordagem do livro com uma dedicatória em referência à criança maranhense. “Em cuja inteligência tanto acreditamos, onde pusemos a nossa esperança de contribuir para o teu conhecimento desta terra que nós amamos” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 05). Nesse trecho, nota-se a fundamentação no método ativo dos discursos contidos em obras de Estudos Sociais ao considerar o aspecto cognitivo do aluno no aprendizado, valorizando a relação com o meio. Ao mesmo tempo, apesar da concepção de aprendizagem renovada, notam-se permanências quanto à postura de civismo preconizada nas obras que abordam a História do Maranhão.

A distribuição dos conteúdos parte do panorama nacional quanto aos aspectos territoriais e políticos do Brasil. Os dois primeiros capítulos apresentam o

Estado do Maranhão com base em características geográficas: limites, relevo, litoral, hidrografia, clima, vegetação e economia. Além disso, demonstra a distribuição do Estado em microrregiões, enfocando a diversidade do território e o centro urbano representado pela capital São Luís. Nesse ponto, o texto reverencia elementos históricos na abordagem ao caracterizar São Luís enquanto sede do governo:

Cidade de grande tradição histórica e cultural, São Luís conservou no aspecto urbano, a marca deixada por franceses e portugueses. Os monumentos mostram o seu passado de glória, os edifícios testemunham sua arrancada para o progresso [...] Centro cultural do Estado, a cidade de São Luís foi cognominada 'Atenas brasileira' pela posição que ocupou nas letras nacionais (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 30).

A seção que aborda a história do Maranhão é intitulada "Revivendo o passado". A narrativa parte da questão referente ao "descobrimento" do Brasil, articulando eventos históricos e ressaltando o pioneirismo na ocupação da terra pelos índios. As autoras contextualizam a questão apresentando as aldeias indígenas existentes em *Upaon-Açu* na chegada dos franceses.

O texto cita as características dos indígenas a partir de seu modo de vida, ressaltando hábitos, crenças e costumes. Paralelamente, são apresentados os aspectos relacionados ao índio na contemporaneidade com destaque para "a liberdade reduzida decorrente da intromissão do homem branco em sua cultura" (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 34). Diante da questão, a narrativa ressalta o papel da administração pública na proteção ao indígena por meio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), denotando indícios de um discurso vinculado ao desenvolvimentismo, próprio dos Estudos Sociais.

Prosseguindo, a obra apresenta a chegada dos franceses ao Maranhão no capítulo "A invasão francesa". Assim como as obras clássicas da historiografia maranhense, a narrativa expõe as dificuldades de colonização do território pelos portugueses como princípio de atração aos franceses. Nessa perspectiva, destaca a relação entre corsários gauleses e indígenas como "o primeiro passo para a fundação de uma colônia _França Equinocial_ em 1612" (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 36).

O texto define a celebração da missa por Abbeville como o marco da fundação da cidade cujo processo é considerado pelas autoras enquanto fruto das ações de Daniel de La Touche (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991). Não é de

causar espanto a referência à fundação francesa de São Luís uma vez que a própria autora revela ter tomado como base para sua obra, as análises de Mário Meireles. As considerações sobre a questão são encerradas com breve relato sobre a expulsão dos franceses pelos portugueses.

As autoras prosseguem com a exposição de eventos históricos relacionados ao Maranhão como Estado Colonial e suas singularidades a partir da separação do resto do Brasil. Apresentam os elementos de ocupação do território com as capitanias hereditárias, a organização administrativa dos governos Gerais, as expedições das entradas no sertão maranhense, diferenciando-as das bandeiras do Estado Colonial do Brasil. A narrativa vincula à ocupação do território “ao desbravamento das matas, procura de riquezas minerais e aprisionamento de índios” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 40).

Dando continuidade, a obra apresenta a “Invasão holandesa” ressaltando o saque da cidade de São Luís e o pânico provocado na população. O texto enfatiza o heroísmo no movimento de resistência quanto à invasão, caracterizando como figuras heroicas e exemplos de civismo, os líderes opositoristas.

A iniciativa, a bravura, a fidelidade, a união dos maranhenses e portugueses serviram de exemplo e estímulo a outros compatriotas que também tiveram suas terras invadidas pelos holandeses. Assim foi que os pernambucanos, na Batalha dos Guararapes, expulsaram definitivamente os holandeses do Brasil (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 44).

O discurso prossegue com a exposição de modelos de civismo ao abordar a Revolução de Bequimão. Ao descrever os eventos do movimento, as autoras retratam Manuel Beckman como vulto histórico. “Homem de coragem, querido e respeitado pelo povo, que chefiou o movimento contra os abusos da Companhia de Comércio do Maranhão” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 44).

A narrativa sobre as figuras heroicas demonstra sutilmente o argumento da forte ligação do Maranhão com Portugal. Tal aspecto é ressaltado no trecho que apresenta a questão da Adesão do Maranhão à independência do Brasil ao caracterizar o Estado como “independente do resto do país [...] não aceitando o grito de liberdade proclamado por D. Pedro I” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 47).

O relato sobre a Balaiada não se diferencia dos manuais produzidos anteriormente. A obra classifica o movimento como de origem popular, definindo seus líderes como “cativos e agregados”. Assim, focaliza o domínio da revolta e o

papel do Duque de Caxias ao vencer os balaios e restabelecer a paz, tendo seu heroísmo propiciado o título de “Patrono do Exército Brasileiro” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 48).

A narrativa segue abordando sob o título “Coisa nossa”, elementos da cultura maranhense, caracterizando-a “pela influência de três raças: branca, negra e indígena, o que contribuiu para a formação de um folclore variado” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 49). Desse modo, as autoras compartilham da concepção que atribui à cultura uma dupla caracterização vinculada a padrões sociais organizados com base em critérios econômicos.

As manifestações populares são apresentadas como folclore, isto é, “cultura e sabedoria do povo”. As autoras destacam nesse sentido, as festas e danças, lendas, mitos e a culinária detalhando as características de cada elemento. Paralelamente, a narrativa se refere à arte, ao teatro e à literatura como expressão de uma cultura elitista “empregando métodos e técnicas aprendidas em escolas especializadas” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 52).

Diferente dos manuais escolares anteriores, o *Terra das Palmeiras* demonstra neste capítulo a abordagem de elementos da cultura popular maranhense. Este aspecto encontra-se diretamente relacionado ao contexto político e econômico da dos anos de 1980 com a valorização do turismo na região. Diante disso, “manifestações ganharam visibilidade para dirigentes políticos. Emerge um novo modelo pela participação fundamental do poder público” (MARTINS, 2000, p. 138). A cultura popular é reverenciada como espetáculo e passa a constituir elemento da identidade regional.

Mesmo considerando a cultura popular, no discurso da obra, ainda é notada a sobreposição dos padrões da cultura erudita representados na literatura, nas artes plásticas e cênicas. Acerca desse fenômeno, Burke refere:

A descoberta do povo se deu pelo contraste da cultura popular com a cultura erudita: houve ênfase no povo, seus costumes e crenças expressando o espírito de uma nação. Mas os que descobriram o povo provinham de classes superiores diferentes do povo: natural, simples, analfabeto, instintivo, irracional, enraizado na tradição, sem individualidade [...] De início o povo era visto de forma exótica, depois, houve tentativas de imitá-lo por razões estéticas, intelectuais e políticas (BURKE, 1998, p. 36).

No âmbito desse debate, a valorização da cultura popular representada no discurso do livro *Terra das Palmeiras* ilustra o movimento do contexto histórico dos anos 1980, esboçando os primórdios da relação entre a cultura e a indústria cultural. Nesse sentido, a cultura popular é apropriada pelos setores da elite perante os processos de transformação da sociedade em suas relações simbólicas. Fortalecendo esta constatação, surge o capítulo denominado “Minha terra” que apresenta a importância do turismo no progresso do Maranhão. A abordagem expressa o caráter desenvolvimentista presente nos Estudos Sociais.

O texto reforça a necessidade de investimento em políticas na área do turismo apresentando o potencial do Maranhão por meio dos monumentos que caracterizam o patrimônio histórico, cultural e natural da região. Para tanto, utiliza o argumento do resgate do passado: “O Maranhão possui muitos pontos atraentes. É um pouco do passado que se faz presente nas praças, igrejas, fontes, fortes, praias” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 529).

Assim, segue enfocando o princípio do progresso regional ao apresentar os aspectos vinculados à administração dos poderes públicos. As autoras caracterizam os políticos como “chefes que exercem funções com vistas ao bem comum da população” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 65). A concepção difundida propala a aceitação da estrutura política sem contestação, típica dos discursos vinculados aos Estudos Sociais.

O fomento ao civismo é representado no capítulo em referência aos “Símbolos do Estado”. Neste trecho da obra, os símbolos são considerados “elementos de ligação do presente com o passado e o futuro” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 69). Fundamentadas nesse princípio, as autoras caracterizam os símbolos do Maranhão atribuindo destaque às cores e suas relações com as “raças” formadoras do povo, o patrimônio natural e a trajetória histórica do Estado.

A abordagem prossegue apresentando elementos da economia regional, relacionando-os às perspectivas de evolução para a região. Urbanização, atividades produtivas, industrialização, transporte, comunicação, comércio e políticas de sociais são apontados como elementos definidores das possibilidades de progresso do Maranhão. Em seguida, consta, em anexo, a divisão política e geográfica do Estado em microrregiões, bem como, um breve glossário com termos regionais e técnicos. De modo geral, a obra é finalizada com ênfase no desenvolvimentismo pela

exaltação do potencial natural da região e da inteligência humana na transformação desses recursos para melhorias na condição de vida.

Mesmo abordando elementos do interior maranhense na divisão do Estado, a obra centra suas considerações nos aspectos da Capital São Luís. Essa conjuntura ilustra a hegemonia ludovicense nos conteúdos de história do Maranhão, retratando o impacto da produção de livros didáticos por autores que residem na capital.

Sobre esse fato, Chartier (1990, p. 17) sinaliza que “as representações sociais não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade, a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. Desse modo, os autores dos livros didáticos de Estudos Sociais do Maranhão produziram suas escritas a partir do lugar onde viveram, cerceando as considerações sobre o restante do Estado.

Por sua vez, a disciplina escolar Estudos Sociais do Maranhão foi ministrada nas escolas maranhenses na 3ª e na 4ª série do ensino primário, no período de 1971 a 1996. As professoras eram, em sua grande maioria, normalistas e polivalentes, ou seja, lecionavam o núcleo comum das disciplinas do currículo escolar e centravam suas exposições nos subsídios do livro didático (COSTA, 2008).

A metodologia utilizada na referida disciplina preconizava como complementação ao livro didático, o emprego de métodos ativos. Nesse sentido, notam-se nas considerações das obras analisadas, propostas de visitas a monumentos históricos, observação, excursões, entrevistas, utilização de plantas e mapas, linha do tempo, desenvolvimento de conceitos, dentre outras. De acordo com Costa (2008, p. 129), é comum as professoras relatarem “o uso dos seguintes procedimentos metodológicos: festas, colagem, visitas a museus, pesquisa, passeios e entrevistas”.

Como fica claro na exposição, a disciplina escolar Estudos Sociais do Maranhão (ESMA) teve material didático próprio, com metodologia própria. Os livros didáticos em questão de início não foram comprados pelo poder público. Com o avanço dos programas de implementação do ensino, o alcance dos livros didáticos ampliou-se no contexto dos sistemas públicos educacionais propiciando a difusão do conhecimento histórico local disciplinarizado. Por volta dos anos 1990 foi iniciada a distribuição das obras nas escolas públicas ampliando a prática pedagógica em história regional. Tal aspecto vem acompanhado do movimento de Revisionismo e será retratado na próxima seção.

3.2 O revisionismo e a História do Maranhão

No âmbito do ensino de História, a década de 80 do século XX foi marcada por momentos de intensos debates sobre a renovação da abordagem. Fomentou-se o debate sobre questões acerca do método de ensino com críticas à caracterização da disciplina e sua vinculação ao aprendizado memorístico de nomes, datas, fatos e personagens ilustres. Nessa conjuntura, “aprofundou-se o problema do método tradicional e foi então possível compreender melhor o significado das relações entre método e conteúdo”. (BITTENCOURT, 2004, p. 227).

A grande virada epistemológica da História como Ciência influencia mudanças significativas no ensino de História. A concepção tradicional de base iluminista defende uma visão empirista história racional como alcance do conhecimento verdadeiro objetivando a reconstrução do passado. A referida proposta de acumulação indutiva de dados e fatos passou a ser questionada pelo Construcionismo, enquanto paradigma responsável pela ressignificação dos estudos históricos no século XX.

A postura construcionista de trabalho histórico considera o sujeito como cognoscente no processo de elaboração do saber de modo que sua atuação não pode ser desconsiderada. Ao levá-lo em conta, torna evidente a necessária atenção ao caráter ativo do sujeito epistêmico no fazer histórico. Sua perspectiva de trabalho difere do paradigma desconstrucionista ao colocar em voga o método hipotético – dedutivo em vez do indutivo gerando numerosas tendências heterogêneas que em suas especificidades tomam por base o seguinte argumento:

O passado só pode ser entendido a partir do presente: o sujeito pertence à sua própria época, à qual está vinculado, e seu instrumento de trabalho mais evidente ao construir suas sínteses, a linguagem, também pertence à sua época e seu uso nega-lhe a ‘neutralidade’, razão pela qual não existiria uma verdade histórica de todo ‘objetiva’ (CARDOSO & VAINFAS, 2012, p. 05).

Nessa perspectiva, a prática no ensino de História requer muito mais que conceitos interligados ou referências a datas marcantes. O contato com os alunos exige que o docente recorra na transposição didática, a formas de expressão da vivência social de cada um, considerando os alunos como sujeitos históricos que observam os eventos elaborando visões sobre a História.

Para explicar e interpretar os fatos é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. Assim, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos (BITTENCOURT, 2004 p.183).

Tomando por base essas considerações, o ensino de História, a partir do início do século XXI, se amplia para além da abordagem de uma mera sequência de fatos concatenados que fornecem uma explicação lógica para acontecimentos. Com o revisionismo na Historiografia, não sobra espaço nas propostas curriculares para uma transposição didática baseada na simples descrição dos episódios, sua relevância e os principais personagens. Acima dessa proposta, o ensino de História deve conduzir o aluno à problematização acerca da importância dos acontecimentos na História e sua influência no cotidiano. Com isso, visa tornar significativo o estudo do conhecimento histórico no currículo escolar.

A proposta de revisionismo da abordagem escolar do conhecimento histórico parte das considerações do Marxismo e sua crítica à relação entre a formação intelectual e a produção material. Com o avanço dos estudos, surgem as considerações da História Política, e por fim, as contribuições da História Cultural. O conhecimento histórico disciplinarizado no currículo escolar amplia a abordagem do ensino de história para além da versão centrada em fatos (BITTENCOURT, 2004).

No contexto maranhense, os referidos avanços são apresentados no início do século XXI, no âmbito do Ensino Médio, através de produções didáticas que vinculam o desenvolvimento do ensino de História à preparação para o vestibular. Assim, os alunos passam a ter contato com conteúdos de história regional no currículo enquanto pré-requisito para os exames que propiciavam o acesso ao ensino superior nas universidades locais.

O vestibular constitui um mecanismo de passagem entre dois níveis de ensino, mecanismo esse que assumiu a função de um processo de seleção, dadas as condições peculiares do sistema educacional: a expansão da população escolarizada, a tradicional aspiração por formação em nível superior como caminho de ascensão social, concentração de interesse em torno de algumas carreiras, procura preferencial por certos estabelecimentos de ensino. Decorre daí a alta competição pelo ingresso no ensino superior, estabelecida a existência de maior número de candidatos do que de vagas (NETTO, 1997, p. 47-48).

No contexto inicial do século XXI, ano 2000, a referência ao vestibular como mecanismo de acesso ao Ensino Superior a partir dos aspectos supracitados, é notada nas apresentações dos manuais dos processos seletivos da UFMA e da UEMA. O reitor da instituição federal afirma na apresentação do guia, a “espera por 14 mil vestibulandos tendo a instituição, a capacidade de receber apenas mil, concentrando esforços em classificar os candidatos com melhor desempenho” (UFMA, 2000, p. 03). A Universidade estadual assegura “na sistemática de acesso, a busca pelo aperfeiçoamento do processo, centrado na avaliação dos candidatos com base nos conteúdos do Ensino Médio” (UEMA, 2000, p. 01).

Os testes eram organizados de acordo com a área de conhecimento a qual pertencia o curso preterido pelo candidato. Diante disso, os conteúdos de História do Maranhão constituíam em associação com elementos de História Geral e do Brasil, parte do exame vinculado aos cursos da área de Humanas por meio de questões objetivas ou discursivas.

No exame da UFMA em julho de 2000, a História do Maranhão constava entre as 15 questões objetivas da primeira fase. Além disso, poderia compor alguma das 5 discursivas para os cursos previamente estabelecidos no manual, como por exemplo, o de Pedagogia, na qual era avaliadas na segunda etapa questões de História e Língua Portuguesa. O programa de estudos englobava:

A invasão francesa, a colonização do Estado colonial do Maranhão, a invasão holandesa, a economia maranhense no século XVII: agricultura para mercado interno, extrativismo vegetal, escravidão indígena; Revolta de Beckman, Expansão da pecuária nordestina e expansão do sul do Maranhão, política pombalina, Formação do sistema agroexportador, Adesão do Maranhão á independência do Brasil, Balaiada, desenvolvimento e crise do sistema têxtil, expansão da pequena produção e formação do campesinato, babaçu: extrativismo e indústria, O Maranhão no contexto do grande capital: grandes projetos agropecuários, Carajás, conflitos agrários contemporâneos (UFMA, 2000, p. 34).

O processo seletivo de julho de 2000 na UEMA, por sua vez, previa a abordagem dos conteúdos de História apenas para os candidatos que realizassem a segunda fase do exame. Assim, a História do Maranhão integrava-se às questões discursivas vinculadas aos cursos da área de humanas, pré-determinadas no edital do seletivo e relacionadas aos seguintes temas:

Tentativas de colonização: francesa, holandesa e portuguesa; Revolta de Beckman; Política Pombalina; A sociedade colonial maranhense; Balaiada; Formação do Parque fabril têxtil; O Maranhão dos grandes projetos; A questão fundiária; Sociedade e cultura maranhense nos séculos XIX e XX (UEMA, 2000, p. 19).

Com base nessa perspectiva de abordagem dos conteúdos de História do Maranhão vinculada ao vestibular para instituições universitárias maranhenses, o professor Joan Botelho publica a obra *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão*. Caracterizado em seu prefácio como um estudo crítico da história local, a obra propala a superação da visão descritiva e livresca fundamentada no Positivismo.

O autor é apresentado a partir de sua vasta experiência na docência desta disciplina. “Um dos mais renomados nomes do meio acadêmico, de invejável carreira como professor engajado no movimento dos trabalhadores em educação, vereador de São Luís, advogado, historiador de ofício” (BOTELHO, 2010, p. 02). Diante dessa caracterização, a obra é evidenciada como dívida ao alunado e colegas de profissão ressentidos de uma visão crítica sobre o contexto histórico maranhense.

O texto do prefácio aponta a divisão da obra em capítulos que demonstram a amplitude dos termos abordados. Dessa forma, a elaboração da narrativa considerou os seguintes princípios:

Visão teórica e crítica sobre o assunto histórico; temáticas não tradicionais; citações de autores renomados; associação da história com outros campos do conhecimento, literatura, sociologia, economia, política, cultura etc, inseridas em um mesmo contexto; valorização da pesquisa; resgate do documento na sua originalidade; notas explicativas de rodapé; questões objetivas e subjetivas com gabaritos e respostas comentadas; rica bibliografia (BOTELHO, 2010, p. 02).

Podem ser notados no trecho supracitado, aspectos relacionados ao revisionismo na produção histórica na medida em que os elementos considerados na elaboração do texto didático enfocam uma perspectiva de História-problema. Princípios como a interdisciplinaridade, a problematização e a perspectiva dialógica do ensino demonstram o diferencial da obra em relação às anteriores.

A iniciativa da produção desse material é apresentada pelo autor a partir de sua vinculação com a docência. Assim, o livro caracteriza “resultado de mais de vinte anos de experiência vivenciada como professor de história do Ensino Médio,

pré-vestibular e nível superior” (BOTELHO, 2010, p. 03). Dentre as motivações destacadas para a realização do empreendimento, o autor ressalta a carência de um livro adequado para o debate da história regional bem como a ampliação atribuída na contemporaneidade ao conhecimento histórico local.

São anos de pesquisa e leitura que resultaram na elaboração de uma proposta didática que traz reflexões para que o leitor conheça melhor a história do Maranhão. Na obra procuro abordar variados aspectos que conduzem ao saber histórico: o político, o social, o econômico, o cultural, o religioso e suas diversas nuances envolvendo poder, sexualidade família, saúde, trabalho etc (BOTELHO, 2010, p. 03).

A abordagem apresenta, portanto, uma análise global do contexto histórico maranhense. Apesar da sobreposição do enfoque político e econômico, a narrativa já inclui nas considerações, elementos relacionados à mentalidade, cultura e cotidiano local. A postura relacionada à avaliação, por outro lado, ainda se vincula à fixação de conteúdos, mesmo diante de sua proposta discursiva e crítica. Os capítulos são finalizados com questões apresentadas pelo autor no sentido de orientar o aluno a posturas avaliativas relacionadas a vestibulares e concursos.

Como elementos complementares, a obra destaca trechos de documentos, citações, ilustrações e bibliografia no sentido de estimular o educando à aproximação com o objeto de estudo e à prática de pesquisa. Mas de maneira geral, a estrutura do livro considera a distribuição das temáticas sob a ordem cronológica caracterizando-o em três partes de acordo com a configuração política do Maranhão: Colônia, Império e República. Assim, apesar das inovações e da fundamentação revisionista ainda se mostra vinculada ao padrão tradicional da narrativa, assemelhando-se em sua estrutura à obra de Barbosa de Godóis, por exemplo.

O ponto de partida do debate considera a colonização maranhense como desdobramento da expansão marítima na transição entre o período medieval e a modernidade. O processo é compreendido através de sua relação com a expansão do Capitalismo comercial. Destacam-se na narrativa as justificativas do empreendimento e suas vinculações aos interesses econômicos.

Sabe-se que desde o século XV, europeus rondavam a costa norte motivados por sua exuberância, sua posição geográfica bastante privilegiada em relação à costa africana e portos europeus. É possível ainda que a conquista do Maranhão pelos europeus esteja relacionada com o projeto de conquista de metais preciosos na América (BOTELHO, 2010, p. 11)

De imediato, percebe-se na análise do autor, a relação de suas bases teóricas à fundamentação pelo materialismo histórico dialético. Os eventos são apresentados enquanto ações direcionadas por interesses materiais, sempre ressaltados pelo autor no enfoque dos aspectos econômicos.

Prosseguindo, Botelho focaliza os indígenas enquanto população nativa no contexto da chegada europeia. Seu discurso parte da crítica ao imaginário distorcido sobre o indígena enquanto “bárbaros e selvagens”. Nesse sentido, após detalhar as nações indígenas do Maranhão, o autor realiza a crítica à evangelização cristã como mecanismo ideológico direcionado à hegemonia europeia.

No império da ‘cruz e da espada’, o nativo torna-se um indivíduo estranho, sofrendo uma forte discriminação por parte do colonizador. Antropófago, preguiçoso, promíscuo, sujo, violento foram alguns adjetivos empregados pelo europeu no decorrer da colonização (BOTELHO, 2010, p. 14).

A França Equinocial é apresentada como empreendimento comercial direcionado à exploração das riquezas naturais da região tendo como base a relação amistosa com o nativo. Segundo Botelho (2000, p. 20), “os franceses desembarcaram em *Upaon-Açu* onde mantêm aliança com os índios e fundam um forte de pau a pique”. O autor relata a instalação do Forte São Luís e inova a interpretação deste fato ao superar a versão de fundação francesa da cidade propalada pelos intelectuais durante o século XIX. Para tanto, já utiliza as constatações da historiadora Lourdes Lacroix que considera a fundação de uma cidade como um processo amplo de estruturação material, não perceptível nas incipientes ações francesas no território maranhense.

Após evidenciar o processo de retomada da terra pelos portugueses, o autor passa a retratar a colonização do Maranhão. Sobre esse tema, alerta para a complexidade da análise considerando “o peso do tradicionalismo presentes nas inúmeras narrativas desde o século XVII” (BOTELHO, 2010, p. 24).

Diante de seu referencial, destaca como marco da colonização inicial do Maranhão, as dificuldades existentes no campo econômico: “pouco comércio, pequena lavoura, extrativismo vegetal, criação de animais, a caça e a pesca [...] produção agrícola consumida no mercado local. São Luís como cidade acanhada” (BOTELHO, 2010, p. 26). Apesar de centrar tais considerações na visão dos cronistas do século XVII, que ressaltavam a situação de pobreza naquele contexto, o

autor já realiza menção a trabalhos recentes no meio acadêmico que discordam sobre esta condição do Maranhão, levando em consideração, suas pesquisas em arquivos locais.

As considerações avançam retratando os embates ocorridos no período colonial. Sobre a invasão dos holandeses, o autor ressalta a ausência de resistência portuguesa no momento inicial bem como os saques e a intenção batava vinculada a interesses comerciais. Ao mesmo tempo, o sucesso da reação maranhense é atribuído à fragilidade das ações dos invasores: “o domínio holandês sobre o Maranhão foi curto. O conde Nassau⁷⁷ enfrentava dificuldades para manter as conquistas” (BOTELHO, 2010, p. 31).

O relato sobre a Revolta de Beckman agrega aos fatores econômicos caracterizados como concorrentes para o movimento, a presença da inquisição no Maranhão. Assim, o autor faz uso de elementos propalados em recentes pesquisas para inovar a análise reconhecendo a importância das mentalidades na conjuntura de uma época. Conforme Botelho (2008, p. 36), “o Santo Ofício no Maranhão acirrará as disputas, pois colonos, alguns padres e principalmente cristãos-novos viviam sendo perseguidos”. O autor observa ainda o diferencial atribuído pela historiografia tradicional à Revolta de Beckman pela sua composição elitista, contrariamente à Balaiada: “rebelião de negros e pobres”.

Botelho inclui, nas considerações sobre o povoamento do território, a análise da frente pastoril de ocupação do Centro – Sul Maranhense. Nesse sentido, destaca a pecuária e o surgimento das fazendas de gado como propulsores para a disseminação do elemento sertanejo no interior do Estado. Sua escrita inova mostrando a diversidade maranhense, tomando por base as pesquisas de Socorro Cabral que “traçou os eixos da colonização do sul do Maranhão, de caráter particular e cultura própria, diferenciada da expansão no litoral” (BOTELHO, 2010, p. 52).

A análise sobre o Maranhão colonial é finalizada com a apresentação de aspectos relacionados à economia e em especial ao escravismo como sustentáculo do desenvolvimento regional. O autor utiliza considerável quantidade de tabelas e dados estatísticos privilegiando o enfoque econômico do período.

⁷⁷ Conde Johann Moritz of Nassau-Siegen, nasceu em Dillemburg, na Alemanha, em 17 de junho de 1604. Conhecido pelo nome "brasileiro", Maurício de Nassau, ele governou a colônia holandesa no Nordeste do Brasil, com a capital em Recife, de 1637 a 1644. Sua administração tornou-se conhecida pelos trabalhos de cientistas e artistas que o acompanharam e, sob seu patrocínio, exploraram e pintaram a nova terra, suas belezas naturais e seus habitantes (MARQUES, 2008).

Em seguida, o período do Maranhão Imperial é retratado tomando como ponto de partida, o processo de adesão do Estado à independência do Brasil. Demonstrando permanências quanto à abordagem tradicional, o autor ressalta a aproximação maranhense com a metrópole como elemento propulsor do movimento e sua diferenciação em relação às outras províncias brasileiras. Contudo, acrescenta a atuação do interior sobre a capital na adesão à independência brasileira: “lutas que se processaram principalmente em Caxias e Itapecuru” (BOTELHO, 2010, p. 76).

Dando sequência, Botelho analisa os embates do período imperial. A “Guerra dos 3 Bês” é caracterizada como “conflito de facções, objetivando assumir o controle da administração provincial” (BOTELHO, 2010, p. 91). Focalizando o viés da história política, o autor detalha nesse contexto, os episódios da Setembrada e da Balaiada. Sobre o primeiro, chama atenção para o sentimento antilusitano disseminado pelo discurso liberal buscando “reduzir o papel do grupo político português” (BOTELHO, 2010, p. 94). Em relação à Balaiada, aponta para o seu caráter popular ressaltando a necessidade de se compreendê-la com um novo olhar “analisando-a sob o prisma dos vencidos” (BOTELHO, 2010, p. 101).

A composição social da época é compreendida com base na estrutura econômica que direcionava as funções sociais dos indivíduos. “Na base da pirâmide está a mão de obra escrava. Na classe intermediária, colonos livres e comerciantes. No vértice, classes privilegiadas, religiosos e funcionários do reino” (BOTELHO, 2010, p. 103).

A abordagem sobre a escravidão é marcada pelos movimentos de resistência dos afro-brasileiros nesse período. O autor destaca os quilombos nas áreas de difícil acesso, as tensões com os senhores e a prática de tortura como retaliação. Para tanto, faz uso de trechos de jornais, notícias que não demonstram o afro-brasileiro como elemento passivo no processo de escravidão.

A tendência teórica economicista direciona a narrativa para a apresentação de eventos vinculados ao progresso regional pela via da industrialização. O autor destaca a recuperação da economia local com a instalação de empreendimentos fabris direcionados à produção têxtil. “O capital acumulado com as firmas propiciou a realização de obras de infraestrutura importantes para o desenvolvimento da província” (BOTELHO, 2010, p. 127).

Encerrando as considerações sobre o Império, Botelho analisa as manifestações da alta cultura que propiciaram o surgimento do mito da Athenas

Brasileira. Sua visão, porém, não demonstra a exaltação ao movimento, como pode ser observado nos autores anteriormente trabalhados. O autor realiza a crítica a essa perspectiva como disseminação de uma cultura dominante e propõe a valorização da cultura popular: “sua originalidade como expressão da maioria da população da província” (BOTELHO, 2010, p. 140).

Ao apresentar o período republicano, o autor busca retratá-lo com base em um novo olhar que compreenda a recepção à transição na ordem política de forma ativa e não, passiva como retrata a historiografia tradicional. Apresenta, portanto, dados de pesquisas atuais sobre o impulso ao movimento republicano no interior do Estado. Ao mesmo tempo, não promove a exaltação da nova ordem como redentora apontando o contexto maranhense em sua decadência e crise econômica: “uma economia arcaica fundada na incipiente atividade criatória e na roça de subsistência” (BOTELHO, 2010, p. 161).

Em seguida, esclarece os princípios do modelo político do Maranhão republicano, classificando-o como estrutura de bases oligárquicas. Caracteriza os políticos locais enquanto profissionais alinhados a partidos nacionais que ocupavam cargos “aglutinando projeção pessoal e mantendo uma rede de favorecimentos” (BOTELHO, 2010, p. 168).

O autor enfoca também, aspectos do contexto social urbano caracterizando-o por crises. Nesse sentido, chama atenção para “a ausência no Estado, da promoção de políticas públicas aliada às péssimas condições vividas pelo trabalhadores gerando a expansão de epidemias pelas péssimas condições sanitárias” (BOTELHO, 2010, p. 171). A narrativa ressalta a desigualdade social e a política oligárquica como elementos que dificultam o desenvolvimento do Estado. Assim, aponta os conflitos sociais decorrentes dessa conjuntura, bem como, o Vitorinismo e o Sarneysmo como movimentos políticos oligárquicos que caracterizaram o Maranhão republicano nos últimos quartéis do século XX.

Sobre o contexto contemporâneo, a narrativa apresenta os conflitos agrários enquanto “resultado da legitimação do latifúndio no Estado” (BOTELHO, 2010, p. 198), por meio do estabelecimento de legislação específica pela ação de governos oligárquicos. A desigualdade social é ilustrada na implantação de empreendimentos industriais sob a égide do discurso desenvolvimentista: “surgem os grandes projetos governamentais financiados com recursos públicos associados aos interesses das oligarquias locais” (BOTELHO, 2010, p. 202).

Em termos políticos, o autor inova ao abordar a discussão relacionada à criação do Estado do Maranhão do Sul, com capital em Imperatriz. Nessa perspectiva, apresenta os fundamentos do referido projeto que, apesar de conter interesses políticos locais, representa o impacto da diversidade das frentes de ocupação do território maranhense ao longo da história:

A colonização do centro-sul do Estado impulsionada pela pecuária; a diversidade na sua colonização em relação ao norte com diferenças culturais vinculando as práticas ao universo sertanejo; a grande área territorial do Maranhão, melhorias na distribuição populacional e na aplicação dos recursos, as dificuldades de comunicação com a capital (BOTELHO, 2010, p. 253-254).

A obra finaliza suas considerações sobre o contexto contemporâneo ressaltando as potencialidades turísticas do Maranhão bem como a riqueza da capital São Luís enquanto patrimônio cultural da humanidade. A cultura popular é descrita em suas principais manifestações: o bumba-meu-boi, o tambor de crioula e a festa do Divino.

A riqueza cultural ludovicense é ressaltada pelo reconhecimento mundial da “beleza e importância de um dos maiores conjuntos arquitetônicos de origem europeia no mundo” (BOTELHO, 2010, p. 262). No entanto, em sua visão crítica materialista, o autor expõe a falta de alcance social dos empreendimentos turísticos e a ausência de atenção do poder público às camadas populares que residem no entorno da Praia Grande.

O livro didático em questão apresenta inovações em relação às produções anteriores. Fruto de uma iniciativa independente, não foi inserido nas redes de ensino locais para o trabalho com História do Maranhão.

Seu acesso tornou-se restrito aos discentes que o buscaram por meio de iniciativas pessoais, a partir do interesse em realizar exames vestibulares e concursos públicos. A linguagem do autor demonstra o estímulo à pesquisa com a apresentação de trechos de documentos e o fomento à crítica por meio do debate sobre a formação histórica do Maranhão.

A metodologia avaliativa com relação aos conteúdos é centrada nos questionários diante de sua vinculação à preparação para o vestibular. Contudo, o livro possibilita perceber os avanços na produção histórica ao acrescentar novas percepções sobre a história local, fundamentadas em pesquisas atuais realizadas.

Paralelamente ao contexto em que se situou o lançamento da obra de Joan Botelho, ocorreram os primeiros avanços na publicação de livros didáticos sobre a história regional a partir das políticas públicas no campo educacional. Nesse sentido, destacam-se as ações do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD⁷⁸.

O livro didático no Brasil tem sido valorizado e difundido por parte das políticas públicas do referido programa que fomenta a compra de livros didáticos mediante análise e classificação por equipes técnicas. Assim, busca propiciar a chegada aos alunos de livros mais preparados e completos a serem distribuídos em todo o país para a rede pública de ensino.

Não obstante ser uma política encabeçada pelo Estado em sentido estrito, a ação do mesmo sobre o livro didático, nos moldes que atualmente conhecemos, está atravessada pelo protagonismo de diferentes sujeitos (educadores e pesquisadores, principalmente) e possui um fundamento político particular, relacionado aos projetos de melhoria da qualidade da educação brasileira, levadas a cabo por estes sujeitos desde o contexto da redemocratização do país (ALVIM, 2009, p. 02).

O PNLD se destaca no campo das políticas públicas em educação, estando ainda, integrado à cultura escolar no Brasil. Circe Bittencourt elenca características desse material didático, como: “mercadoria de indústria cultural, suporte de conhecimentos escolares, suporte de métodos pedagógicos, e principalmente, veículo de um sistema de valores” (BITTENCOURT, 2004, p.45).

Com isso, o MEC instaurou o sistema de avaliação dos livros didáticos da indústria editorial. A avaliação analisa os conteúdos, princípios pedagógicos e metodológicos das coleções. A execução do sistema avaliativo ficou sob a tutela de especialistas de cada área de conhecimento, determinados pelo MEC.

⁷⁸ O PNLD pode ser compreendido, em termos históricos, a partir de três “fases”. Foi criado em 1985, a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Em 1993 o MEC instituiu a comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos Livros Didáticos mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação do Livro Didático. No ano seguinte é feita a publicação do documento “Definição de critérios para avaliação dos Livros Didáticos” e, em 1996, inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o ano seguinte. Numa segunda fase do PNLD, conviveram três Programas do Governo Federal, destinados a distribuir Obras Didáticas de qualidade para os alunos de toda a Educação Básica: o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, atingindo os segmentos de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental; o PNLEM - Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, criado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, previa a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país; e o PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos. Em 2010 são criados, pelo Decreto n.7.084, de 27/01/2010, os Programas de Material Didático, compostos por dois grandes programas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Básica e Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE (LIBÂNEO, 2006).

Sem dúvida, a atuação de especialistas passaria a interferir no perfil dos materiais didáticos, que, a partir de então, se submeteriam a critérios de avaliação elaborados por equipes de especialistas ligados ao universo acadêmico. A instauração de comissões de avaliação implicou não apenas o diálogo do Estado com as demandas oriundas da sociedade civil em torno da melhoria da qualidade do livro didático, mas implicou, sobretudo, o alargamento de seu controle, no sentido de regulamentar a produção através de exigências mínimas de seus conteúdos (ALVIM, 2009, p. 03).

Os Guias de escolha caracterizam o produto final do processo de avaliação, que apresenta os elementos relacionados às deliberações elaboradas dos pareceristas acerca das obras didáticas. O material visa informar os professores sobre as coleções disponíveis para a adoção nas escolas públicas. O roteiro se pauta na relação das coleções didáticas aprovadas e suas respectivas resenhas: análises sucintas da coleção, suas estruturações, abordagens teórico-metodológicas, pontos positivos e/ou negativos (LIBÂNEO, 2006).

No âmbito desse processo, o livro didático de História do Maranhão tem sido direcionado para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, o 4º ou 5º ano. A utilização está vinculada à proposta curricular da rede de ensino estruturada a partir dos modelos curriculares nacionais. Sua inclusão no catálogo de obras, com pareceres técnicos que orientam a adoção, o enquadra enquanto livro de História Regional.

O primeiro livro de História do Maranhão a constar no Guia de Escolha do livro didático nacional constitui a edição renovada do *Terra das Palmeiras* de 1996. A resenha da obra foi apresentada no referido documento voltado para adoção do livro didático no biênio 2000/2001.

Em relação à primeira versão da obra, esta edição é apresentada como renovada. As autoras reorganizam a abordagem dos conteúdos efetuando a ampliação de recursos iconográficos além da atualização de dados, mapas e referências bibliográficas. Contudo, apesar da inovação da análise propalada pela editora, o Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries – PNLD 2000/2001 aponta para a superficialidade das informações:

O período de redemocratização do País, nos anos 1980, conhecido como Nova República, ressentia-se da falta de análise, pois a narrativa histórica está limitada à citação, em um único parágrafo, dos nomes dos governadores mais recentes do Estado do Maranhão (BRASIL, 2000, p. 45).

O texto se restringe a citar os atuais governantes do Estado, sem propiciar qualquer discussão sobre os grupos políticos, ressaltando, como inovação, a presença feminina na administração regional. A incipiência das informações sobre o Maranhão contemporâneo pode ser contextualizada a partir do trecho seguinte:

Com a abertura política, inicia-se a chamada República Nova. O primeiro governador do Maranhão a ser eleito diretamente foi Luís Alves Coelho Rocha, que governou até 1987. Depois dele vieram Eptácio Cafeteira, Edison Lobão (que teve o seu mandato concluído por José Ribamar Fiquene) e Roseana Sarney, primeira mulher assumir, no Maranhão, o governo do estado. (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 125).

Apesar das distorções na abordagem, apresentadas pelo guia de livros didáticos, o *Terra das Palmeiras* permaneceu integrando o catálogo da escolha para PNLD 2004. Entretanto, na ocasião, o guia recomendou a adoção da 4ª edição da obra, publicada em 2001 com divisão em dois volumes: *História do Maranhão*, com 102 páginas; e *Geografia do Maranhão*, com 87 páginas. A referida edição foi assinada somente por Maria Nadir Nascimento, em virtude do falecimento da coautora Deuris Moreno Dias Carneiro. A informação é mencionada em pequena nota no corpo da obra (COSTA, 2008). Além da atualização de dados e referências bibliográficas, esta edição apresenta como inovação a divisão em dois volumes.

Nesse sentido, com o fim dos Estudos Sociais e o currículo proposto pela Lei 9394/96 retornam ao sistema de ensino as disciplinas História e Geografia. O Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries – PNLD 2004 classifica a referida obra como “recomendada com ressalvas”. Diante disso, aponta a existência de problemas na abordagem, mas que não justificam sua exclusão por caracterizar a única opção didática para o trabalho com história do Maranhão. Assim, acrescenta:

O resultado da análise das coleções e livros regionais mostra que dentre as coleções, nenhuma atingiu o patamar requerido para ser indicada como Recomendada com Distinção, e apenas quatro foram Recomendadas. A situação dos livros regionais é ainda crítica, destacando-se apenas aqueles com ressalvas. Esta constatação talvez possa ser explicada pela mudança ainda recente nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com a supressão de Estudos Sociais, e manifesta a necessidade de um esforço redobrado, por parte de autores e editores, para que haja melhoria dos livros didáticos de História. Dessa forma, professores e alunos deste nível poderão dispor de instrumentos mais condizentes com suas necessidades e com a responsabilidade do ensino na construção de cidadãos conscientes e críticos (BRASIL, 2004, p. 16).

Mesmo diante do revisionismo no âmbito da produção histórica e dos avanços nas medidas educacionais relacionadas ao currículo escolar por meio do PNLD, o livro didático *Terra das Palmeiras* manteve-se soberano como obra de História do Maranhão, caracterizando a única opção de embasamento para conteúdos históricos regionais no sistema público de ensino. Assim, durante 30 anos, constituiu o principal referencial adotado pelos estudantes para o aprendizado da história local, galgando um lugar na memória educacional maranhense.

O manual tem atuado como um poderoso agente educativo, ao integrar o processo de escolarização de milhares de crianças maranhenses, a partir dos corolários que impôs. O referido livro, vale destacar, é um artefato cultural produtor de normas, práticas, representações e discursos formativos. Sua cristalização na cultura escolar do Estado deve-se ao fato de se apresentar como uma das poucas referências adotadas no ensino de história nas séries iniciais, sendo, portanto, amplamente consumido pelo público escolar (MELO, 2012, p. 87).

Mas a singularidade do *Terra das Palmeiras* não pôde sustentar a inclusão da obra nos guias de escolha do livro didático. A exigência pela melhoria dos livros didáticos como ponto de apoio necessário ao desenvolvimento das propostas curriculares oficiais, culminou com a retirada da obra do PNLD. Assim, o guia de escolha em 2007 não apresentou opções de obras para os conteúdos de História do Maranhão. O documento continha resenhas de livros regionais relacionados a outros Estados Brasileiros, mas nenhuma opção sobre o Maranhão. A obra de Maria Nadir Nascimento havia sido classificada como “não recomendada”.

Diante da ausência de material didático sobre história regional, o Governo do Estado do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) realizou junto à Editora FTD, a compra de lotes do livro didático *Maranhão: História e Geografia*, de Célia Sierbert e Renata Siebert. Os exemplares foram distribuídos nas escolas da rede estadual no triênio referente ao PNLD 2007.

RATIFICO a Adjudicação nº 533/ 2006 - CCL, para a Inexigibilidade de Licitação, celebrado com a SÃO LUIS DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA, amparado no Art. 25 Inciso I da Lei nº8.666/93, para aquisição de 43.400 (quarenta e três mil e quatrocentos) Livros Maranhão: História e Geografia, ao preço unitário de R\$ 16,80 (dezesseis reais e oitenta centavos) conforme consta do processo administrativo nº 13642/2006-SEDUC no VALOR TOTAL: R\$ 1.458.240,00 (um milhão, quatrocentos e cinquenta e oito mil, duzentos e quarenta reais).PRAZO: Conforme contrato a ser firmado (MARANHÃO, 2006).

O documento permite inferir ao mencionar a Lei nº 8.666/93 de dispensa de licitação em situações emergenciais no embasamento da negociação, o caráter de urgência demonstrado pela aquisição dos livros didáticos diante da ausência de obras sobre história regional no PNLD 2007. Tal fato sinaliza para a importância atribuída ao livro didático no ensino de história regional, não pela sobreposição deste conteúdo aos demais, mas pela necessidade de considerá-los diante da proposta curricular em voga no período.

As autoras da obra não possuem formação em História, dedicando-se à produção de livros regionais a partir da experiência adquirida no âmbito docente. Possuem bases formativas na Psicologia Genética, direcionando a abordagem à contextualização do conhecimento histórico com base na perspectiva de ensino-aprendizagem, que considera o aluno como sujeito ativo do processo, como demonstra a resenha divulgada pela editora.

A obra permite à criança maranhense conhecer o estado em que nasceu e onde vai se educar e atuar como cidadã. O estudo da evolução do espaço maranhense é uma oportunidade de identificar as próprias raízes e o legado de seus antepassados. Por meio deste conteúdo interdisciplinar, o aluno é levado a associar cada momento histórico à respectiva situação geográfica do seu território. Além disso, os assuntos aparecem sempre de forma contextualizada, deixando claras as interligações do Maranhão com o país e o mundo. Os textos têm linguagem direta e acessível e são enriquecidos por imagens, mapas, gráficos e textos complementares. As atividades sugeridas são instigantes e críticas, propiciando reflexão e debate (SIEBERT, 2007, p. 11).

A orientação psicologista da abordagem estrutura os conteúdos com base na contextualização das temáticas. Assim, os capítulos iniciais abrangem a área de Geografia problematizando o estudo do espaço e seus conceitos a partir de elementos regionais: “O município de Caxias, onde Gonçalves Dias nasceu, é um espaço que se localiza no espaço do Estado do Maranhão” (SIEBERT, 2007, p. 14).

O enfoque relacionado aos símbolos do Estado mostra-se tradicional, centrando considerações na vinculação entre as cores e os elementos étnicos regionais. Enfatiza, portanto, “as raízes formadoras da nossa gente” (SIEBERT, 2007, p. 82). Com isso, permanece apontando elementos de civismo na representação da identidade regional.

Prosseguindo, as autoras abordam a cultura maranhense destacando elementos de cunho popular. Em sua proposta de apresentação, a obra expõe as

principais manifestações em termos de culinária, dança, religiosidade e imaginário por meio de uma narrativa historicista, centrada nas origens dessas representações. “Você sabe como se formaram a nossa gente e a nossa cultura? Que hábitos, costumes e tradições herdaram de nossos antepassados? Qual seria a origem de uma comida, de uma festa, de uma brincadeira que fazem parte de nossas vidas?” (SIEBERT, 2007, p. 121). Como se pode constatar, a busca por traços culturais e origens de costumes é propalada na obra.

Com base nessa perspectiva, as autoras afirmam no texto, a origem da cultura maranhense. Atribuem-na, portanto, “à influência das culturas portuguesa, africana e indígena. Com o passar do tempo, uma cultura foi influenciando a outra, e disso resultou a cultura maranhense” (SIEBERT, 2007, p. 121).

O conteúdo relacionado à história é introduzido a partir da análise dos conceitos de sujeito histórico, fontes e temporalidades. De modo ilustrativo, as autoras exemplificam a relação entre os referidos elementos, norteando o olhar discente à proposta de uma práxis histórica contextualizada: “todos os seres humanos desde tempos antigos sempre tiveram necessidade de registrar o que acontecia na vida deles” (SIEBERT, 2007, p. 159).

O ponto de partida para o debate sobre a formação histórica maranhense é a temática das Grandes Navegações. Acerca dessa questão, a abordagem mostra-se diferenciada das anteriores ao superar a ideia de “descobrimento” do Brasil problematizado a elaboração desse imaginário e o processo de expansão europeia considerando interesses econômicos e políticos. Assim, a narrativa desconsidera o caráter acidental da chegada dos portugueses ao Brasil ao atribuir como objetivo para a expedição lusitana: “tornar oficial para Portugal a posse das terras ocidentais que o Tratado de Tordesilhas lhe garantira” (SIEBERT, 2007, p. 170).

No que concerne à fundação francesa de São Luís, a obra atualiza a versão dos fatos relacionando-os ao estabelecimento de um forte. “Os franceses invadiram o Maranhão e na Ilha de *Upaon-Açu*, levantaram o Forte de São Luís” (SIEBERT, 2007, p. 184). Como fundamento de suas considerações, as autoras utilizam as inovações da pesquisa de Lourdes Lacroix e corroboram-na afirmando: “Os franceses permaneceram apenas três anos no Maranhão, um período muito curto para que deixassem marcas na nossa cultura e iniciassem a colonização das terras maranhenses” (SIEBERT, 2007, p. 185).

Os conflitos coloniais destacados no livro didático caracterizam a Revolta de Bequimão e a Balaiada. As autoras aproximam os movimentos atribuindo-os ao descontentamento do povo com o sistema econômico. Reafirmam a oposição popular como “luta de pessoas que só queriam fazer valer os seus direitos” (SIEBERT, 2007, p. 202).

Do mesmo modo que as releituras revisionistas sobre a História do Maranhão na primeira década do século XXI, a abordagem sobre a colonização do território já inclui o processo de ocupação do sertão. No direcionamento da narrativa, as autoras utilizam elementos das nações indígenas que habitavam a terra. A esse respeito, mencionam aspectos do período pré-colombiano, citando vestígios representados por “sambaquis, estearias e pinturas rupestres” (SIEBERT, 2007, p. 205).

A obra é finalizada retratando a temática da cultura afro-brasileira, suas contribuições para a história nacional e maranhense e as práticas de resistência no contexto de desenvolvimento do país. Após descrever o processo de escravidão no Maranhão, as autoras enfatizam a postura ativa do afro-brasileiro na resistência à hegemonia europeia em suas práticas religiosas e comunitárias. Além disso, em seu discurso preponderam as contribuições desta parcela da população na constituição histórica regional: “Foi o trabalho do negro escravizado que transformou o Maranhão num dos principais centros econômicos brasileiros” (SIEBERT, 2007, p. 228).

Mediante o exposto, acredita-se que o referido livro didático cumpriu razoavelmente a função complementar atribuída pela medida de caráter provisório do governo estadual no sentido de embasar o estudo sobre História do Maranhão. Apesar das ressalvas percebidas em seu texto, a obra demonstra inovações quanto a interpretações vinculadas ao revisionismo histórico, superando versões tradicionais cristalizadas no imaginário sobre a história regional.

Em 2010, o guia de escolha do PNLD volta a incluir opção de obra a ser adotada para o trabalho com a história maranhense. O documento realiza considerações sobre a produção de obras regionais mencionando a ausência de títulos no programa de 2007. As resenhas demonstram que a inadequação das obras não se restringiu ao Maranhão.

“Considerando-se que, no PNLD anterior, não haviam sido inscritos livros para nove estados (Acre, Alagoas, Amapá, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rondônia, Roraima, Tocantins) e o Distrito Federal, houve uma expansão desse tipo de obra” (BRASIL, 2010, p. 17). A proposta relaciona, portanto, outros Estados cujos livros

não foram recomendados e acrescenta a ampliação do acervo para 2010, apontando, neste caso, melhorias na produção dos materiais. Partindo desse cenário, apresenta as características básicas das obras relacionadas:

Em relação aos livros regionais, ainda temos um grande número elaborado a partir desse tipo de estrutura. Dos livros inscritos no PNLD 2010 (e aprovados), são 21 livros regionais que assim se apresentaram, agrupados por manterem uma organização temporal do plano da obra. Esse conjunto de livros pode ser subdividido em dois subgrupos: aqueles que apresentam os capítulos em ordem cronológica de acontecimentos sobre um estado da federação, ou município, seguindo a periodização político-administrativa da História do Brasil, e aqueles que, mantendo a periodização convencional, seguem diferentes orientações (BRASIL, 2010, p. 27-28).

Assim, no PNLD 2010, foi apresentado o livro elaborado por Francisco Coelho Sampaio, *História do Maranhão* da Editora Scipione. O autor é cearense, possui formação em Ciências Sociais e experiência na produção de livros sobre a história de Estados brasileiros.

Sobre os conteúdos abordados, o ponto de partida apresenta os indígenas como primeiros habitantes do território para direcionar a abordagem sobre as disputas pelo povoamento do Maranhão por europeus. Assim, o autor assinala as práticas culturais indígenas no contexto do encontro com o europeu com base numa concepção iluminista que destaca a postura ahistórica dessas populações pela ausência de cultura escrita.

Os indígenas não dominavam a escrita. Sua história suas crenças, seus costumes, seus conhecimentos sobre a natureza, tudo o que se referia a eles, enfim, era transmitido oralmente ou por meio de celebrações. Muito do que sabemos sobre esses povos não foi escrito por eles. São imagens e registros deixados pelos europeus (SAMPAIO, 2008, p. 14).

Ao tratar a temática, o autor a restringe se eximindo de abordar elementos da cultura material pré-colombiana. Deixa com isso, de explorar a riqueza de indícios dessas populações existentes no contexto maranhense através dos sambaquis, estearias, pinturas rupestres e resquícios de sítios arqueológicos.

Dando continuidade, há o debate a respeito da França Equinocial. Sobre o episódio, o autor refere o processo de criação de um forte, demonstrando vinculação às inovações na historiografia maranhense sobre a questão.

Em 1612, aportaram ali, sob o comando de Daniel de La Touche, três navios e quinhentos soldados. Eles tiveram uma ajuda de uma parcela da população indígena para ocupar a ilha principal da baía, à qual, segundo alguns historiadores, deram o nome de São Luís. E foi nesse local que os franceses fundaram a França equinocial. Veja como a historiadora Maria de Lourdes Lauande Lacroix relata a instalação dos franceses no Maranhão (SAMPAIO, 2008, p. 26).

O texto promove a discussão sobre a origem de São Luís classificando-a de “polêmica”. Menciona as discordâncias entre intelectuais ao longo da historiografia maranhense no seguinte trecho: “Muitos historiadores consideram o forte, a origem da cidade. Outros historiadores discordam argumentando que a cidade só foi construída após a expulsão dos franceses” (SAMPAIO, 2008, p. 27).

A exposição sobre o povoamento do território demonstra a diversidade das frentes de ocupação não se restringindo ao movimento no litoral, acrescentando considerações sobre a frente sertaneja. “Com o governo instalado em São Luís, os portugueses conseguiram ocupar as margens dos rios. Enquanto isso, o gado bovino foi trazido da Bahia e do Piauí para o interior maranhense. Tal fato contribuiu para o povoamento dessa área” (SAMPAIO, 2008, p. 29).

Sobre o litoral, o autor destaca a invasão holandesa diante da economia açucareira, sustentando este argumento a partir da percepção dos senhores de engenho como chefes da resistência aos holandeses. “Antonio Moniz Barreiros, senhor de engenho que chefiava a revolta, morreu em combate em 1643. Foi substituído por outro produtor de açúcar, Antonio Teixeira de Melo, que chefiou um movimento de guerrilha, sem dar trégua aos holandeses” (SAMPAIO, 2008, p. 37).

A apresentação dos afro-brasileiros não se restringe à escravidão, mostrando-o como subalterno. A condição dos afro-brasileiros é caracterizada pela sua intensa participação na trajetória história maranhense. “A importância dos povos africanos e seus descendentes pode ser percebida no mundo do trabalho, música, dança, alimentação e rituais religiosos” (SAMPAIO, 2008, p. 39).

A escravidão é retratada considerando as práticas de resistência dos afro-brasileiros. A esse respeito, o texto apresenta elementos da memória local contidos em museus, as manifestações culturais, o imaginário e as concepções de mundo provenientes da cultura africana.

A análise dos conflitos representados na Revolta de Beckman e na Balaiada demonstra um posicionamento inverso às abordagens tradicionais. O autor ressalta o caráter elitista do primeiro movimento, como “protesto de vários senhores de

engenho e comerciantes” (SAMPAIO, 2008, p. 60). A Balaiada é caracterizada como “o mais importante movimento popular do Maranhão” (SAMPAIO, 2008, p. 81). O discurso do autor não ocorre no sentido de exaltar a Revolta de Beckman em virtude de sua organização elitista. Há a intenção de problematizar tal condição a fim de mostrar a sobreposição de interesses materiais e a omissão no que concerne às possibilidades de alteração do contexto social.

No caso da Balaiada, o debate supera a visão estereotipada dos manuais tradicionais que atribuem uma condição de desordem ao movimento, em virtude da participação de extratos populares marginalizados socialmente. Com isso, a ação dos balaios é vinculada na narrativa à luta por melhores condições de vida.

Acerca da adesão do Maranhão à independência, o texto enfatiza a atuação portuguesa. Além disso, demonstra a importância das ações provenientes do interior do Estado a fim de superar a resistência e aclamar a aceitação do processo.

O Maranhão era administrado por portugueses. O governo local não reconheceu a autoridade de D. Pedro I. A posição do governo não expressava a vontade de todos os maranhenses, e por esse motivo, foram articulados movimentos que apoiavam a independência. Tal situação gerou confrontos em vilas, como Itapecuru, Caxias e São Luís (SAMPAIO, 2008, p. 76).

O período imperial é tratado brevemente na obra, sobrepondo-se os aspectos relacionados ao Maranhão colonial. Do mesmo modo, a abordagem sobre a República não se mostra extensa concentrando-se em elementos do contexto econômico e da organização política fundada em governos oligárquicos. “A realidade política do Maranhão, não fugiu ao coronelismo. Benedito Leite, por exemplo, dominou a vida política no Estado, contribuindo para a eleição de pelo menos quatro governadores” (SAMPAIO, 2008, p. 96).

A economia é apresentada no cenário de crise pós-abolição da escravatura, resumindo-se ao extrativismo para em seguida demonstrar avanços com a implantação do parque fabril. Os relatos sobre o período ressaltam a falta de qualidade de vida para a população, precária com a instalação das fábricas têxteis bem como, as ações de resistência dos operários à situação.

Para lutar, alguns operários se uniam formando organizações. Foram criados jornais para divulgar a luta operária. Era comum suceder greves e manifestações [...] Outro movimento que ganhou força foi a luta das mulheres por seus direitos (SAMPAIO, 2008, p. 101-102).

Como sinaliza o fragmento, o autor considera em seu discurso, a abordagem sobre o papel das camadas populares na trajetória maranhense. Não apresenta o desenvolvimento do parque fabril como redenção, tal qual nas abordagens tradicionais, mas aponta releituras que permitem analisar as distorções do processo, bem como, as “minorias” enquanto parte atuante no debate sobre a questão, tentando fugir à representação destas como passivas diante dos grupos hegemônicos. Em sua fundamentação, utiliza autores da historiografia recente e temas inovadores como a questão do gênero.

Traçando um panorama geral da obra, a abordagem do conteúdo é realizada com ênfase na perspectiva da História Social. A estrutura do livro ainda se organiza a partir da divisão cronológica em períodos classificados a partir da ordem política vigente. A transposição didática se baseia em estudos recentes, considerando fontes diversificadas por meio de ilustrações e textos complementares.

A questão econômica, entretanto, ainda se destaca no discurso, e apesar de análise de cunho social, são apresentados poucos detalhes sobre o cotidiano e as práticas culturais. As referidas considerações são notadas também na análise presente no guia do PNL 2010, sobre a visão de História e a Pedagogia da obra.

O livro enfatiza as especificidades dos processos históricos regionais – as transformações pelas quais passaram os espaços do território hoje estadual - ao longo da história brasileira. A obra leva o aluno a desenvolver múltiplas habilidades cognitivas e a expressar-se de formas diferentes, incentivando-o a estabelecer relações com os colegas e a relacionar o estudo da História com a compreensão da sociedade atual. Nas atividades, são apresentadas variadas alternativas textuais e imagéticas, que estimulam uma ampliação dos significados e recursos de leitura. O enfoque histórico e as estratégias pedagógicas favorecem a construção de uma consciência cidadã, na medida em que chama a atenção para as dimensões sociais marcadas pela desigualdade, pelos conflitos e pela violação de direitos fundamentais da pessoa humana. (BRASIL, 2010, p. 29).

A narrativa é direcionada por pressupostos da história social a partir de uma abordagem linear, intercalada com algumas conexões entre diferentes temporalidades e com questões sociais e culturais. Nesse sentido, preconiza a importância das atitudes e decisões dos sujeitos na construção da sociedade. Conforme Sampaio (2008, p. 02), “Conhecer melhor o Maranhão ajudará compreender que as ações de cada um de nós são fundamentais para que as mudanças e as melhorias desejadas se tornem realidade”.

A obra *História do Maranhão* constitui o livro didático regional em uso pelos alunos do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais. A seleção da obra foi realizada no PNLD 2013 prevendo a vigência desse material até o ano de 2015. A edição de 2011, incluída como opção para este processo, demonstra sutis diferenças em sua organização com relação à de 2008 do PNLD anterior.

O autor conta na produção desta edição renovada, com a coautoria da graduada em Letras, Maria Viana. O projeto inicia sua apresentação com a seção “Conheça seu livro” que esclarece a estrutura das unidades e capítulos, a forma de organização dos conteúdos, recursos complementares e atividades propostas.

Nota-se, a inclusão de uma unidade introdutória enfocando o processo de pesquisa em História. Nesse trecho, o autor evidencia sua concepção de História como “mestra da vida”: “Estudar história é importante porque nos ajuda a compreender o presente e a refletir sobre o que pode ser feito de maneira diferente no futuro” (SAMPAIO, 2011, p. 08).

Ao orientar o aluno quanto aos procedimentos da pesquisa histórica, o texto desta edição detalha o trabalho com as fontes, destacando como tais; os documentos escritos oficiais e de cunho pessoal, as imagens e objetos da cultura material. Além disso, inova acrescentando elementos da metodologia de história oral por meio da coleta de depoimentos, não mencionados nas obras anteriores. “Outra forma de saber o que aconteceu no passado é ouvir o que as pessoas que viveram determinada situação sabem sobre o ocorrido. Entrevistar pessoas é uma boa maneira de fazer isso” (SAMPAIO, 2011, p. 12).

Ainda sobre o estudo histórico, esclarece aspectos da espacialidade orientando o uso de mapas e destaca conceitos de temporalidade contextualizando-os por meio da linha do tempo. Tal estratégia surge diante da necessidade de tornar concretos aspectos abstratos no sentido de facilitar a compreensão discente, considerando seu nível de desenvolvimento mental adequado à faixa etária: fruto do posicionamento construtivista da abordagem.

O ponto de partida da narrativa quanto à trajetória histórica do Maranhão enfoca as nações indígenas já estabelecidas no contexto de chegada dos europeus. O texto amplia as informações sobre as nações indígenas. Além disso, fortalece o debate sobre as bases materiais das grandes navegações: “Os povos europeus começaram a realizar grandes viagens marítimas. Um dos motivos dessas viagens era a atividade comercial do período” (SAMPAIO, 2011, p. 27).

Quanto à fundação francesa de São Luís, mantém a problematização acerca das versões historiográficas. A única alteração no texto consiste na inclusão de trecho da obra de Claude d'Abbeville sobre as aldeias indígenas durante a ocupação francesa com base no caráter de fonte principal do episódio atribuído pelo autor à obra: “Esse livro traz informações muito importantes sobre a ocupação francesa do Maranhão e a relação entre franceses e indígenas” (SAMPAIO, 2011, p. 40).

Outra diferença em relação à edição de 2008 refere ao povoamento de áreas do interior do Estado. Além de apresentar as diferentes frentes de colonização, o texto mostra detalhes sobre a fundação das cidades de Imperatriz e Caxias:

Muitas cidades forma fundadas a partir dos aldeamentos pelos jesuítas no Maranhão. Esse foi o caso da formação da cidade de Imperatriz [...] Com a expansão do gado, foi criada uma fazenda às margens do Itapecuru e ao redor dela, casas como um arraial que formou a cidade de Caxias (SAMPAIO, 2011, p. 68,73).

Como se pode notar, a abordagem considera no processo de ocupação do território, a colonização do centro-sul maranhense. Tal posicionamento supera a perspectiva tradicional que centra a compreensão da colonização do Maranhão na hegemonia da capital São Luís. A obra organiza os conteúdos mediante um percurso cronológico da chegada dos portugueses à contemporaneidade maranhense. A concepção de História regional sinaliza para a compreensão da realidade local a partir do exame de contextos mais amplos. O local, o regional e o nacional mantêm diálogo ao longo da exposição. Nesse sentido, esta edição demonstra avanços em relação à anterior.

A visão pedagógica que direciona a obra considera a construção do conhecimento pelo aluno com base nos elementos de sua realidade. Diante disso, há a predominância de atividades propostas de base construtivista, centradas em pesquisas e experiências cotidianas do aluno. O professor é orientado a atuar como mediador, empregando uma postura de avaliação contínua, ou seja, considerando os avanços do aluno durante o processo, não somente ao final.

O enfoque apresentado pelas duas últimas obras retratadas está ligado às determinações das propostas curriculares nacionais. A produção atual de livros didáticos demonstra vinculação com o PNLD, promovendo o surgimento de autores especializados em livros didáticos regionais. O processo de adoção obedece nessa ótica, às considerações da análise de técnicos.

A equipe que fez parte da avaliação do PNLD é formada por profissionais na área de História de todo o país, em diferentes graus de especialização (graduados, mestres, doutores e pós-doutores), provenientes de instituições de todas as regiões do país. Esse critério garante a diversidade de olhares que busquem a pluralidade cultural reclamada pelos professores (BRASIL, 2010, p. 15).

O PNLD representa nesse sentido, a hegemonia dos modelos curriculares oficiais e o controle pelo governo por meio das políticas públicas quanto ao cumprimento das diretrizes educacionais. Para tanto, o MEC compõe grupos especializados nos componentes curriculares a fim de articular a análise e verificar se as obras demonstram adequação às orientações.

Com base no exposto, percebem-se as diversas faces demonstradas pela disciplina História do Maranhão no período que vai dos Estudos Sociais ao Revisionismo. As perspectivas de trabalho da disciplina mostram o conjunto de estratégias desenvolvidas para articular a história regional às reformas educacionais.

Nesse sentido, nota-se uma espécie de “acomodação” da disciplina aos pressupostos políticos vigentes em cada contexto histórico, norteando a abordagem do conhecimento local disciplinarizado. Tal fenômeno possibilita o movimento de permanências e rupturas na tradição disciplinar notadas nas continuidades relacionadas às interpretações dos eventos históricos bem como na renovação das concepções e versões propaladas.

A análise dos livros didáticos apresenta a predominância do academicismo como base para a abordagem do conteúdo. São utilizados como base na produção das obras, estudos da historiografia maranhense, oscilando entre interpretações consagradas e versões renovadas.

A fase dos Estudos Sociais demonstra a permanência da perspectiva de trabalho voltada para o civismo mesclada ao decadentismo da tradição intelectual maranhense. A valorização das riquezas naturais e da alta cultura mostra-se predominante nos manuais escolares. Com o Revisionismo, surgem novas interpretações, objetos e a substituição da exaltação local pela problematização do contexto histórico. Além disso, os autores apresentam caráter de profissionalização, com experiência na produção de obras regionais. Isso propiciou a desvinculação de suas abordagens a movimentos decadentistas uma vez que a maioria é proveniente de outros Estados brasileiros. Com base nessas considerações, o próximo capítulo contempla as perspectivas atuais da disciplina no sistema estadual de ensino.

4 PRESENTE E FUTURO DA DISCIPLINA HISTÓRIA DO MARANHÃO

Os capítulos anteriores demonstram os marcos estruturais da disciplina História do Maranhão. Constatou-se sua implantação no sistema estadual de ensino na primeira década do século XX, numa ação direcionada à formação de professores e expandida para o ensino primário. Relacionada às ações de intelectuais locais, a referida disciplina se voltou para a exaltação regional de acordo com as versões do discurso historiográfico.

Em seguida, foram verificadas as nuances apresentadas pela disciplina diante das reformas nacionais com os Estudos Sociais. Notou-se o crescimento da produção de livros didáticos que ilustram as perspectivas da disciplina bem como o revisionismo na interpretação do conhecimento histórico local disciplinarizado.

Gradualmente, percebe-se a centralização no processo de configuração do currículo escolar pelos órgãos governamentais e políticas públicas do setor educacional. Nesse contexto, insere-se a definição dos conteúdos através de propostas curriculares e com isso, o direcionamento da produção de obras didáticas.

A pesquisa demonstra as adequações da disciplina História do Maranhão à conjuntura histórica. Assim, permanências e rupturas geram “acomodações” quanto às versões propaladas e à própria função social desse componente curricular.

O próximo capítulo da pesquisa aborda, portanto, a caracterização atual da disciplina História do Maranhão, bem como, suas perspectivas de trabalho. Diante da renovação historiográfica e do discurso de um ensino de História problematizante, a História do Maranhão terá sua configuração analisada na atual proposta curricular da Rede estadual de ensino a fim de perceber se constitui ainda uma disciplina. Outra questão a ser abordada consiste na relação entre o componente curricular e os processos de estruturação do ensino diante do sistema nacional de avaliação da Educação Básica. Considerando essa conjuntura, serão interpretadas as matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O capítulo finaliza suas considerações abordando as seleções e silenciamentos presentes na definição dos conteúdos vinculados à História do Maranhão. Assim, ressaltará temas da cultura, história e política regional tanto os privilegiados quanto os negligenciados no trabalho com a disciplina, problematizando aspectos identitários moldados no *corpus* do currículo.

4.1 Historicidade local nas diretrizes nacionais do currículo

Dentre as nuances apresentadas pelas recentes contribuições da História Cultural destaca-se a importância atribuída ao estudo da realidade local. A referida proposição metodológica se baseia na delimitação temática de um contexto específico por parte do historiador, em termos de espacialidade e de temporalidade. O ensino de História privilegiava uma abordagem geral, além dos eventos de longa duração⁷⁹. Com a renovação historiográfica, a análise passa a englobar uma postura etnográfica⁸⁰, contemplando temáticas ligadas ao cotidiano de comunidades específicas (CARDOSO & VAINFAS, 1997).

Fundamentadas nesse pressuposto, as pesquisas se organizam de forma a abordar as representações, ou seja: sentimentos, comportamentos, símbolos, práticas, tradições, costumes e tudo o que estiver relacionado com o pensamento de um grupamento humano. Conforme Barros (2013, p. 137), “As ações e transformações que afetam a vida humana, historicamente considerada, dão-se em um espaço geográfico, político, sobretudo, um espaço social”.

Nesse sentido, os estudos de Antropologia Política e Histórica, as relações entre culturas e conceitos de Psicologia Social tornam-se fundamentais na compreensão do novo domínio à medida que fornecem elementos para a análise e interpretação das estruturas de pensamento de uma sociedade. A noção de espacialidade se ampliou com o desenvolvimento da Historiografia no século XX. O espaço físico passou a ser considerado em seu viés político-social, a partir das representações que regem a compreensão das práticas discursivas.

A história local nascia como possibilidade de confirmar ou corrigir as grandes formulações que haviam sido propostas ao nível das histórias nacionais. A História Local e a História Regional surgiam como possibilidade de oferecer iluminação em detalhe para grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais que até então haviam sido examinadas no âmbito das nações ocidentais (BARROS, 2013, p. 151).

⁷⁹ Fundamentado nas elaborações do historiador francês Fernand Braudel, que considera a História em três tempos diferentes: a curta duração, a média duração e a longa duração. A curta duração abrange o tempo da vida de uma pessoa, os acontecimentos que ela pode acompanhar. A média duração engloba acontecimentos políticos, econômicos, sociais. A longa duração constataria as mudanças no campo das estruturas. (BURGUIÈRE, 1993). Sobre a questão, Cf. BARROS 2013.

⁸⁰ Análise fundamentada na etnografia enquanto método utilizado pela antropologia na coleta de dados. Baseia-se no contato intersubjetivo entre o antropólogo e o seu objeto, ou grupo social sob o qual o recorte analítico seja feito (SILVA, 2006). Para detalhamento Cf. LAPLANTINE, 2003.

No quadro das modalidades historiográficas contemporâneas, a História local apresenta relevância nas pesquisas desenvolvidas no Brasil. Aspectos como a vasta extensão territorial e a diversidade na formação social e histórica convergem para um enfoque que tal como a História local, evidencie “a multiplicidade de espaços internos, concretos e imaginários” (BARROS, 2013, p. 165).

A conjugação desse formato de estudo historiográfico com o estabelecimento de uma relação interdisciplinar com ciências tal como a Psicologia Social e a Antropologia, vem influenciando diretamente os discursos vinculados à constituição da História como disciplina escolar. Os principais meios de circulação do discurso que privilegiam o potencial histórico do contexto local caracterizam as propostas curriculares atuais para o ensino de História.

A essência desses documentos constitui na definição dos aspectos a serem privilegiados na execução do currículo no cotidiano da escolarização formal tendo como base a concepção iluminista do sistema público de ensino. “Os pensadores iluministas depositavam sua fé na palavra escrita para levar conhecimentos úteis à massa. As disciplinas realizaram o sonho do Iluminismo desde o início: alcançar as massas” (MCNEELY, 2013, p. 159).

A produção de conhecimento histórico na dimensão escolar perpassa pelo conjunto de saberes propalados na tradição historiográfica. Aliado a esse pressuposto, atuam na renovação das perspectivas para o ensino de História, as transformações do contexto atual que mediante as tecnologias da informação e a aceleração do acesso ao conhecimento geram o que pode ser concebido como “presente contínuo”. De acordo com Hobsbawn (1995, p. 13): “Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”.

A referida conjuntura contribui para o discurso educacional que situa a História como instrumento formativo de uma geração consciente, centrada na cidadania. A inovação preconizada nas atuais propostas curriculares evidencia a necessidade do aluno sentir-se sujeito histórico num processo de formação crítica.

O ensino de História tem como uma de suas finalidades, a ampliação do horizonte de referência temporal dos alunos, de suas capacidades de explicação histórica e de suas atitudes de respeito e compreensão à diversidade cultural das sociedades e da sociedade brasileira em particular (BERUTTI, 2009, p. 149).

Com isso, devem ser considerados os conhecimentos prévios dos alunos enquanto elementos subsunçores dos objetos de estudo. Levando em conta a contextualização do conteúdo, a transposição didática se pauta na garantia uma aprendizagem significativa pela motivação dos alunos quanto à participação nas atividades. Assim, “consideram-se os alunos como sujeitos sociais, portadores de experiências socioculturais e ativos nos processos de aprendizagem” (BERUTTI, 2009, p. 29).

As referidas considerações metodológicas acerca do ensino de História são fruto das transformações nas concepções de educação a partir das décadas de 1980 e 1990 do século XX. Nesse sentido, destacam-se os estudos que enfatizam o papel do aluno no processo de aprendizagem como sujeito e construtor do conhecimento. O ensino da disciplina mostra-se estritamente relacionado à produção da pesquisa histórica, com base nos seguintes aspectos:

Elege-se uma problemática: (tema, período histórico); Tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto estudado foi enfrentado por outras sociedades); Dialoga-se com o tempo por meio das fontes (livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos); Utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder) Constrói-se uma narrativa, interpretação, análise (um registro) (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Como se pode notar, o ensino de História não mais é preconizado como a exaltação do passado mediante a repetição de fatos e datas. O importante na transposição didática é compreender o aluno como sujeito histórico. Para alcançar a tal competência, são consideradas enquanto habilidades, o trabalho com fontes históricas na construção da memória, a formulação de problemas e questões, elaboração de hipóteses; além da identificação e comparação de relações.

Nessa perspectiva, as proposições vigentes para o ensino de História tomam por base as contribuições do Construtivismo⁸¹ na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Piaget (1998) destacou a fecunda relação da Psicologia com a educação no ensino de História ao considerar o sujeito humano na educação.

⁸¹ O Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência ocorre a partir das ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A ideia é que o homem responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada (ZANTEN, 2011).

É essencial que a abordagem do conhecimento histórico em sala de aula seja voltada para uma consciência mais crítica e humana. Nesse sentido, o aluno pode estabelecer relações entre identidades individuais, sociais e coletivas; relacionando o particular e o geral, dentro de uma perspectiva temporal; reconhecer sua localidade entre outras em diferentes tempos históricos; saber-se parte das transformações; reconhecer-se em relação aos outros; criar senso de cidadania, solidariedade e de respeito ao diferente; reconhecer e ter admiração pelas conquistas humanas (PIAGET, 1998, p. 45).

O ensino de História, além de assumir a responsabilidade pelo aprendizado dos conteúdos específicos, é também capaz de desenvolver o senso de percepção da realidade e diversidade dos pontos de vista. Assim, ao considerar noções básicas do desenvolvimento da criança, consegue auxiliar no trabalho de descentração cognitiva, diminuição do egocentrismo, fazendo com que a criança saia de patamares intuitivos para os operatórios. Contribuindo com a evolução dos esquemas de cognição.

Lev Vygotsky, por sua vez, atribui importância à História Local no âmbito do ensino. Segundo o teórico, a seleção desse tipo de conteúdo amplia as possibilidades de desenvolvimento no aluno da capacidade de articulação com o mundo. “O indivíduo se constrói na cultura, pela mediação com o outro entendido aqui na coletividade. A trajetória cognitiva envolve um processo não de socialização, mas de individualização, isto é, de construção de sua identidade na diversidade” (VYGOTSKY, 1998 p. 82). Assim, o ensino de História local permite que a partir de seu entorno, o aluno desenvolva condições para apreensão do conhecimento histórico.

No Brasil do século XXI, a História tem se mantido como disciplina do núcleo comum⁸² nos Ensinos Fundamental e Médio, consolidando seu papel na ampliação do arcabouço que permite ao aluno compreender o mundo. A abordagem da disciplina no currículo prevê a reformulação dos métodos ressaltando a relação entre o ensino e a pesquisa tanto na formação docente quanto na transposição didática. No sistema educacional brasileiro, as referidas proposições constam nos documentos norteadores do currículo caracterizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de acordo com cada nível de ensino da Educação Básica.

⁸² A base nacional comum inclui o conjunto de matérias consideradas obrigatórias nos estabelecimentos de ensino. São estudos que o legislador considera necessários para dar ao educando uma formação geral sólida e abrangente e ao prosseguimento dos estudos nos níveis superiores (PILETTI, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas curriculares abertas e não obrigatórias elaboradas com o fim de subsidiar os sistemas educacionais no que se refere à organização das etapas, das modalidades e dos níveis da educação. A filosofia dos PCNs é concretizar a 'unidade na diversidade' ou seja, contribuir para uma unidade nacional de conteúdos mínimos, garantindo ao mesmo tempo, o respeito à diversidade local das escolas. Mas embora os PCNs, em teoria, não admitam modelos curriculares homogêneos e impositivos, eles, muitas vezes detalham demasiadamente as metodologias e os conteúdos das disciplinas, centrando-se em uma concepção pedagógica construtivista de aprendizagem que se estrutura tendo em vista a aquisição de competências e habilidades (PILETTI, 2010, p. 64).

Em consonância com a LDB 9394/96, no sentido de estabelecer os conteúdos básicos para um currículo mínimo na educação brasileira considerando as diversidades da sociedade, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais que legitimam a seleção de conhecimentos expressa nos PCNs. Diante dessa proposta, as áreas de conhecimento integram seus conteúdos em disciplinas considerando princípios como a transversalidade e a interdisciplinaridade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as diversas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica procuram assegurar uma formação comum. São caracterizadas por serem obrigatórias e nacionais, constituindo-se na doutrina que organiza, articula, desenvolve e avalia as propostas pedagógicas escolares, norteadas a formação dos currículos e a seleção dos conteúdos mínimos (PILETTI, 2010, p. 64).

Como se pode perceber, o currículo no sistema educacional brasileiro é norteadado por um conjunto de documentos fundamentados na legislação nacional. A autonomia dos sistemas de ensino ocorre por meio de propostas pedagógicas que, apesar da descentralização, precisam se articular à base nacional comum. Diante desse processo, as peculiaridades do contexto social são retratadas na parte diversificada do currículo a partir das finalidades da Educação Básica.

“Para o ensino fundamental e médio regular, os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996, p. 26). Assim, o núcleo comum do currículo nacional é constituído pelas cinco disciplinas tradicionalmente compreendidas como obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

No que se refere ao ensino de História, a legislação é clara ao estabelecer o enfoque na sociedade brasileira superando com isso, a abordagem fundada no eurocentrismo. A seleção de conteúdos passa a privilegiar temáticas nacionais ou regionais superando o modelo de História dita Universal elaborada a partir da Europa como referência.

Como forma de lidar com a diversidade do contexto brasileiro, os PCNs propõem ao lado das bases comum e diversificada do currículo, o trabalho com temas transversais. “Seleção de conteúdos relevantes que podem servir para a discussão de questões sociais que levem à análise crítica da sociedade” (FERMIANO, 2014, p. 23). Conforme a proposta do documento, são considerados temas transversais: Ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e temas locais. A abordagem dos temas transversais em sala de aula perpassa a relação destes com os conteúdos específicos das áreas do conhecimento escolar.

No que concerne ao ensino de História, destacam-se nessa proposição o aspecto da pluralidade cultural e a História local. Com relação ao primeiro, apresenta caráter relevante nas propostas curriculares atuais, o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Instituída por meio de legislação específica, a educação étnico-racial é oficializada em 2003 com o objetivo de corrigir um déficit histórico. A Lei 10.639, portanto, estabelece a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996, p. 26).

Além da inovação propiciada, o contexto social e econômico dos alunos da escola pública e a forma como se relacionam com os mitos das desigualdades culturais e sociais, tornam mais importante o aprendizado referente à diversidade

étnica. A abordagem da referida temática é uma das principais lacunas do sistema educacional brasileiro. Com isso, o processo de criação de credos sobre a inferioridade dos afro-brasileiros foi fortalecido pela escola em seu viés reprodutivista. O que se pode notar no currículo da disciplina História, por exemplo, é a ampla abordagem da história europeia, e ausência da história afro-brasileira, induzindo à ideia de que ela não existe, não caracterizando parte do conhecimento a ser transmitido (PEREIRA, 2013).

O ensino contribui para que o aluno possa compreender o mundo em que vive e se ver como parte da história. A partir do conhecimento da história da cultura afro-brasileira, o aluno pode despertar para a valorização e a diversidade, além de perceber o preconceito como elemento propulsor da baixa autoestima e das desigualdades.

Enquanto legislação complementar à implantação da lei supracitada é instituído o Parecer CNE/CP⁸³ nº 003/2004, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana prevendo:

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e para tanto abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC - Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (BRASIL, 2006, p. 248).

O estabelecimento de normativas relacionadas à pluralidade cultural no currículo escolar é complementado ainda pela alteração da lei nº 10.639 com a lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008. O texto legal acrescentou o ensino da História e Cultura Indígena. Dessa forma, ocorre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no Ensino Fundamental e Médio da rede pública e privada de todo o Brasil.

⁸³ Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP). Composto por 24 conselheiros - 12 da Câmara de Educação Básica, 12 da Câmara de Ensino Superior. Sacramentado em lei no ano de 1995, o CNE, sucessor de outras versões de conselhos, como o Nacional de Ensino, de 1931, e o Federal de Educação, de 1961 tem segundo o regimento, atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade, no aperfeiçoamento da educação nacional (LIBÂNEO, 2006).

O objetivo da legislação vinculada à pluralidade cultural no currículo é garantir que a história dessas etnias seja contada considerando a valorização de seus costumes, crenças e demais manifestações culturais. Além da relação com os princípios constitucionais, o direcionamento da legislação em questão se adéqua às propostas da Nova História quanto ao reconhecimento de sujeitos históricos não privilegiados nas narrativas tradicionais da História.

Outra temática que considera a transversalidade na Educação Básica é a História regional. A perspectiva de trabalho prevê nesse sentido, a complementação da base nacional comum do currículo pela parte diversificada. O Parecer CNE/CEB nº 4 de 1998 destinado ao estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental define o que se caracteriza como parte diversificada do currículo: “Conteúdos complementares, em cada sistema de ensino, integrados à base nacional comum de acordo com as características regionais e locais da sociedade refletindo-se na proposta pedagógica” (BRASIL, 1998b, p.15).

A forma de abordagem dessa perspectiva de ensino de História Local difere do modelo tradicional, centrada nos livros didáticos de forma pronta e acabada. Com isso, supera a concepção do educando como ser passivo diante do saber e distante do processo histórico.

O ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa- para professores e alunos- e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com o documento (BITTENCOURT, 2004, p. 121).

A importância do ensino de História Regional na Educação Básica demarca o dimensionamento entre o local e global, de modo a estabelecer a possibilidade do aluno se perceber e se posicionar como sujeito dentro dos processos sociais. Os conteúdos referentes à essa abordagem regional devem se pautar em três grandes princípios: contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes, favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades e proporcionar a compreensão de que as Histórias individuais e coletivas se integram e fazem partes da História.

O estudo do regional, ao focalizar o peculiar, redimensionaria a análise do nacional, que ressalta as identidades e semelhanças, enquanto o conhecimento do regional e do local insistira na diferença e diversidade, focalizando o indivíduo no seu meio sociocultural, político e geo-ambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões, alcançando vencidos e vencedores, dominados, conectando o individual com o social. (NEVES, 2002, p. 89)

O campo de ação da História regional no âmbito da parte diversificada do currículo nacional é fundamental para o resgate histórico de práticas culturais peculiares. Assim, a referida abordagem possibilita a ressignificação do olhar do educando, com base na problematização acerca do entorno enquanto construção histórica. A História Local ou regional atua, portanto, no resgate da autoestima do povo de uma região, mediante o desvelamento de seu passado histórico, atribuindo sentido à questão de pertencimento local.

Os PCNs de História primam por atribuir significado ao conhecimento histórico disciplinarizado. Para tanto, preconizam propostas de contextualização de modo a superar repartições, tomando por base as contribuições da interdisciplinaridade.

A formação do educando deve atender a alguns pré-requisitos como: aquisição dos conhecimentos básicos, preparação científica e capacidade de manusear diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. A reorganização curricular em áreas de conhecimento tem o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL, 1998a, p.26).

O estabelecimento dos PCNs se deu no sentido de respeito às diversidades regionais, culturais e políticas, do Brasil, mediante a necessidade de conciliação destes aspectos com relação às referências nacionais, comuns ao processo educativo em todas as regiões do país. A fim de propiciar condições no contexto escolar visando permitir aos educandos o acesso aos conhecimentos entendidos como indispensáveis ao exercício da cidadania, foram definidos os seguintes objetivos para o documento norteador do currículo:

Compreender a cidadania como participação social e política, exercício de direitos e deveres e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável nas situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Perceber-se integrante e agente transformador do ambiente, contribuindo para a melhoria do meio ambiente (BRASIL, 1998a, p.32).

De acordo com o exposto, os PCNs de História para o Ensino Fundamental atribuem ao ensino da referida disciplina o caráter de propulsor da formação do estudante como cidadão. No exercício de tal condição, o aluno, enquanto sujeito histórico, assumiria formas de participação social, política, bem como posturas críticas diante de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica.

Para o Ensino Médio, os PCNs de História destacam como objetivo central a utilização de conceitos para explicar relações sociais, econômicas e políticas de realidades históricas singulares, com destaque para a questão da cidadania e sua reflexão na atualidade. Nesse sentido, o documento ressalta a necessidade de compreender os processos históricos, enfocando sua relação com a atualidade e principalmente destacando o papel de cidadão que o aluno exerce ao se perceber como parte do processo histórico.

A História enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas tecnologias possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades (BRASIL, 1999, p. 299)

A proposta dos PCNs de História para o Ensino Médio destaca, enquanto competências a serem desenvolvidas pelo aluno, as relações de representação e comunicação, investigação e compreensão, bem como a contextualização sociocultural. Diante disso, são explicitados como conceitos estruturadores da disciplina História a serem abordados numa perspectiva dialética: Processo histórico, Historicidade dos conceitos, Tempo (temporalidades históricas), Sujeitos históricos, Trabalho, Poder, Cultura, Memória, Cidadania (BRASIL, 2008).

Para além das DCNs e dos PCNs, a concretização dos conteúdos curriculares no cotidiano escolar considera outros níveis de estruturação. Nesse processo, atuam as propostas curriculares de Estados e municípios. Assim, a próxima seção enfoca as Diretrizes Curriculares vigentes no Estado do Maranhão e suas proposições para o ensino de História e a abordagem da História Regional.

4.2 A História do Maranhão no Currículo da Rede Estadual de ensino

No campo da política educacional, a Constituição Federal de 1988, especificamente, o Art. nº 211 prevê o regime de colaboração entre Estados e municípios com a instância federal no que concerne à organização dos sistemas de ensino. A LDB 9394/96, em seu Art. 9, Inciso IV, corrobora tal proposição definindo como uma das competências das referidas esferas administrativas, o estabelecimento de diretrizes para os níveis da Educação Básica e seus conteúdos mínimos. Por meio desse princípio, a legislação assegura uma formação básica comum nacional.

Desse modo, os PCNs surgem como ação reorientadora das iniciativas estaduais e municipais de consolidação das orientações pedagógicas voltadas para seus respectivos sistemas. A perspectiva do documento é caracterizar uma referência curricular para todo o país. A partir dessas proposições, a integração com a experiência educacional é organizada por Estados e Municípios com as adaptações do conteúdo em nível local, realizadas pelas secretarias de educação.

As Propostas Curriculares de Estados e Municípios atuam no sentido de apresentar os princípios norteadores das políticas de escolarização contextualizando a seleção dos conteúdos. Caracterizam o conjunto de ideias e práticas elaboradas mediante o diálogo com as políticas globais, voltadas para as realidades locais (SOARES, 2006).

No Estado do Maranhão, as propostas curriculares elaboradas com a promulgação da LDB 9394/96 e dos PCNs são instituídas a partir do ano de 2010. Nessa primeira iniciativa foi organizado um projeto coletivo no sentido de orientar, monitorar e avaliar as ações desenvolvidas nas escolas estaduais com base nos princípios constitucionais.

Princípios constitucionais da gestão democrática e da garantia de padrão de qualidade respaldam as competências definidas e, ao mesmo tempo, declaram a importância da participação dos profissionais da educação e das comunidades escolares nas decisões que instituem as políticas educativas na esfera educacional (MARANHÃO, 2010a, p. 19).

A iniciativa tomou como ponto de partida, diagnóstico realizado por amostragem junto às unidades estaduais de ensino com visitas e análises de

documentos como diários e planos de aula. Assim, a elaboração dos referenciais contou com a participação efetiva de professores da rede estadual lotados nas regionais administrativas da SEDUC. O trabalho recebeu parecer de consultores *Ad hoc* vinculados às Universidades públicas locais para encaminhamento e aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

O documento do Ensino Fundamental é dividido em volumes que contemplam a organização dos conteúdos em duas etapas: As séries iniciais e as séries finais. O primeiro apresenta as áreas de conhecimento num conjunto de disciplinas abordadas de forma polivalente, isto é, com um trabalho direcionado por um docente habilitado mediante a Licenciatura em Pedagogia. O segundo volume é estruturado com base na organização disciplinar por área de conhecimento. Em sua constituição, o documento preconiza a seguinte caracterização:

Os Referenciais Curriculares encontram-se organizados em áreas de conhecimento. Primou-se ainda pela abordagem do papel social da escola em face das mudanças socioeconômicas, políticas e culturais da sociedade contemporânea. Na sequência, apresentam-se reflexões sobre o currículo e seu desenvolvimento no Ensino Fundamental, com ênfase na concepção construtivista e multicultural, destacando alguns aspectos pertinentes ao planejamento, ao protagonismo infanto-juvenil e à formação do educador (MARANHÃO, 2010a, p. 11).

O referencial curricular do Ensino Fundamental apresenta a História como ciência, ressaltando dois marcos referenciais: o tempo e o espaço. O trabalho pedagógico nesse sentido, se direciona à construção de identidades sociais e coletivas, formação de jovens críticos, conscientes de sua cidadania e de seu papel na sociedade, refletindo os princípios dos PCNs (MARANHÃO, 2010b, p. 85).

A organização dos conteúdos nas séries iniciais ocorre com base no eixo “A História e suas transformações”. Com base nessa delimitação, são apresentados temas que elencam os conteúdos básicos para cada série na seguinte configuração:

Todos tem história / eu e minha família; processo de ocupação e construção do espaço social; relações sociais de produção; expressões de vida de um povo; objeto do conhecimento: região; processo de ocupação do espaço social; o trabalho modifica a natureza; organização da sociedade e a atuação coletiva (MARANHÃO, 2010a, p. 87)

Os conteúdos nos quais se pode identificar vinculação com a proposta de História Regional no referencial curricular das séries iniciais caracterizam: “a

organização política e administrativa do município e do Estado, o patrimônio histórico e cultural com ênfase sobre os pontos históricos locais e as manifestações culturais” (MARANHÃO, 2010a, p. 88). Nota-se que a atenção dispensada às questões regionais fica restrita a ações metodológicas no âmbito da transposição didática em nível de contextualização.

Não são apresentados, portanto, aspectos da constituição histórica maranhense enquanto conteúdos selecionados, mas a partir de procedimentos como o estudo do meio e a pesquisa no sentido de contextualizar categorias mais amplas de conteúdo. A abordagem sobre patrimônio histórico, por exemplo, é contextualizada a partir do conteúdo “pontos históricos locais”.

O documento voltado para as séries finais do Ensino Fundamental enfoca a partir de temas, a História Geral de cunho europeu em suas rupturas e continuidades, nas diversas temporalidades e formas de representação, a partir de acontecimentos. Diante disso, os conteúdos selecionados se enquadram em quatro objetos de conhecimento: “Introdução ao estudo de história e primeiras civilizações; a modernidade e suas contradições; a formação do capitalismo; consolidação e crise do capitalismo” (MARANHÃO, 2010b, p. 47).

O documento apresenta a História do Brasil e do Maranhão como eixos que merecem destaque. Ao mesmo tempo, alertam para a necessidade do estabelecimento de relações pelo professor para que os referidos temas não pareçam estanques e descontextualizados. A abordagem preconizada pelos referenciais deve ocorrer com base na inserção dos temas no quadro das transformações internacionais sem desconsiderar suas dinâmicas próprias.

Com base nesses preceitos, os conteúdos vinculados à História Regional na referida proposta curricular aparecem a partir da 6ª série / 7º ano enfocando em uma unidade de trabalho, “O Maranhão colônia: a criação do Estado, a economia e os conflitos sociais”. Na 7ª série / 8º ano há uma unidade direcionada às “transformações do Maranhão da colônia à província”. A unidade final da 8ª série / 9º ano retrata “O maranhão das oligarquias e dos grandes projetos” numa referência ao período republicano e à contemporaneidade (MARANHÃO, 2010b).

Por sua vez, o referencial curricular do Ensino Médio é estruturado a partir das áreas de conhecimento: Linguagens Códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias. As disciplinas são agrupadas, portanto, mediante o aspecto da interdisciplinaridade,

estando a História inserida na última área mencionada. O ensino aprendizagem é compreendido a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, aspectos estes que determinam enquanto conteúdos:

Memória e fontes históricas; Monumentos e patrimônios históricos; Museus, arquivos e bibliotecas; memória oral e escrita; poder, trabalho e movimentos sociais; representações políticas; Estado, nação, democracia e cidadania; gênero e minoria étnicas e sociais; modos de produção; correntes econômicas e ideológicas; simbólico e sagrado; expansão das religiões e conflitos religiosos; religiões e forças políticas, econômicas e culturais; diversidade e regionalização cultural; matrizes culturais brasileiras e maranhenses (BRASIL, 2010, p. 182-183).

Assim como no Ensino Fundamental, o texto da proposta para o nível Médio enfatiza a história regional em procedimentos de contextualização dos conteúdos. Nessa perspectiva, o contexto local deve ser considerado na transposição didática como elemento facilitador à compreensão do aluno. Enquanto conteúdos previamente definidos relacionados à História regional, nota-se apenas a temática relacionada às matrizes culturais brasileiras e maranhenses, caracterizando predominância da História geral.

Os aspectos apresentados pelo conjunto de propostas curriculares da rede estadual de ensino em 2010 ilustram irregularidades na relação entre a forma de abordagem do conhecimento histórico disciplinarizado e o discurso construtivista. Nota-se, nestes documentos, a ênfase no papel do aluno diante do processo de ensino-aprendizagem e na contextualização dos conteúdos selecionados. Contudo, não há definição de temas relacionados à constituição histórica do Maranhão como elemento propulsor do trabalho com a História regional, nem orientações que subsidiem a contextualização da temática nos eixos gerais determinados.

A base construtivista dos documentos mostra-se pertinente diante das deliberações em nível nacional. Porém, as lacunas supracitadas acabam por deixar a cargo do professor, a definição dos conteúdos de História do Maranhão a serem abordados no processo pedagógico.

O único momento em que se definem aspectos da constituição histórica do Maranhão no currículo, situa-se nas séries finais do Ensino Fundamental. Mesmo assim, apesar de todo o discurso construtivista, a organização das temáticas ocorre na perspectiva cronológica considerando os períodos históricos colônia, império e república. Outra contradição da proposta se dá quanto à restrita seleção de

conteúdos regionais nas séries iniciais. É pertinente ressaltar que as deliberações do MEC através dos PCNs e do PNLD determinam para essa etapa do Fundamental a abordagem da História regional, subsidiando inclusive, livro didático específico.

Na perspectiva de atualizar a organização curricular da rede estadual, superando as distorções do documento anterior e direcionando as ações educacionais do sistema, a SEDUC apresenta (em 2013) as novas diretrizes curriculares para a rede estadual do Maranhão. O documento é apresentado como “construção de técnicos para nortear o trabalho das escolas estaduais com vistas à melhoria e organização do trabalho pedagógico, na promoção de condições equitativas de aprendizagem” (MARANHÃO, 2013, p.05).

No texto de apresentação do documento fica claro o processo de formulação da proposta enquanto “construção de técnicos”. Se na versão instituída em 2010 houve participação efetiva de professores, nesta iniciativa o papel destes profissionais se resumiu a acatar as proposições determinadas pelos técnicos para a organização curricular do sistema estadual de ensino.

De modo a atribuir sistematicamente, voz uníssona ao currículo escolar dos 217 municípios do Maranhão, essa produção é fruto do trabalho dos técnicos da SEDUC sob orientação oriunda da parceria entre o MEC e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com o objetivo de imprimir marcas na organização e na gestão da Rede Estadual de Ensino e das escolas, em particular, orientando o planejamento, com vistas à universalização do Ensino Médio, à melhoria do ensino, ao estabelecimento do regime de colaboração entre os entes federados e à redução do analfabetismo (MARANHÃO, 2013, p. 05).

Do mesmo modo que os referenciais de 2010, as diretrizes atuais se fundamentaram no diagnóstico da realidade educacional para definir suas proposições. O processo de análise não se deu, contudo, pela verificação *in loco*, mas, a partir de indicadores educacionais da rede estadual expressos em avaliações externas aplicadas pelo governo federal que culminam com a obtenção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Aliado aos dados da referida medida educacional, são considerados os resultados demonstrados pelos discentes em termos de rendimento, permanência e conclusão da Educação Básica. Nesse sentido, a proposta levou em consideração a seguinte conjuntura:

Esses indicadores demonstram a qualidade da educação em cada Estado e Rede de Ensino do País. Em 2011, a média nacional, do índice de IDEB atingiu 5,0 nos anos iniciais e 4,1 nos anos finais do Ensino Fundamental e 3,7 no Ensino Médio. Na Rede Estadual de Ensino do Maranhão, esses indicadores estão abaixo das médias nacionais: 4,0 nos anos iniciais e 3,6 nos anos finais do ensino fundamental e 3,0 no ensino médio (MARANHÃO, 2013, p. 07).

O documento refere que, diante de indicadores pouco satisfatórios, a SEDUC impulsionou a reordenação curricular visando aperfeiçoar os resultados da Educação Básica ofertada em sua rede de ensino. Para tanto, objetiva através das diretrizes reformuladas, nortear o trabalho pedagógico com vistas a estabelecer padrões de aprendizagem comuns às escolas da rede.

As Diretrizes Curriculares, construídas no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEDUC/MA, por técnicos da Secretaria, tem como finalidades: a elevação do nível de aprendizagem dos/as alunos/as; a universalização da matrícula do ensino médio; a redução do analfabetismo; a melhoria da gestão institucional e a institucionalização do regime de colaboração. Para que as escolas da Rede Estadual de Ensino do Maranhão possam alcançar melhores resultados quanto ao desempenho escolar dos alunos, é fundamental que todas comunguem uma mesma Diretriz Curricular (MARANHÃO, 2013, p. 09).

Nota-se nos princípios declarados no documento, a pretensão de propor um roteiro padrão a ser abordado nas escolas estaduais quanto à seleção de conteúdos e procedimentos de ensino. Com isso, a formulação das diretrizes desconsidera a pluralidade de contextos, característica do Estado do Maranhão⁸⁴.

Outro aspecto a ser avaliado no discurso das diretrizes atuais trata-se da compreensão da instituição escolar como única oportunidade de acesso ao saber no Estado do Maranhão. A função social da escola é ampliada em sua significação no contexto maranhense em virtude das dificuldades sociais e econômicas.

Mas ao mesmo tempo em que proclama uma visão ampliada do ensino, a proposta apresenta uma concepção restrita de currículo enquanto “conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (MARANHÃO, 2013, p. 11). A organização do processo pedagógico é compreendida com base numa perspectiva tecnicista, enfocando o alcance de resultados e restringindo o currículo, ao não percebê-lo como elemento de caráter globalizante.

⁸⁴ Aspecto a ser aprofundado na seção 4.4 sobre as Seleções e Silenciamentos nos conteúdos de História do Maranhão.

As concepções de ensino e aprendizagem apresentadas no documento são pautadas no Construtivismo, especificamente na perspectiva de Piaget, considerando o processo pedagógico a partir dos níveis de desenvolvimento cognitivo dos educandos. O referido discurso é utilizado como pressuposto para a superação da distorção idade-série configurando melhorias nos resultados educacionais e direcionando a abordagem metodológica.

O trabalho pedagógico se caracteriza por ser uma atividade planejada, com objetivos claramente estabelecidos e com ações organizadas de forma sistemática, didaticamente preparada para que a aprendizagem se efetive. Para isso, o ensino precisa ser organizado de modo que a mediação Sujeito-Objeto do conhecimento possa alcançar o êxito esperado: a efetivação da aprendizagem (MARANHÃO, 2013, p. 17).

Fundamentada no pressuposto construtivista, a transposição didática preconizada nas atuais diretrizes curriculares maranhenses caracteriza o percurso que parte da problematização do conteúdo pelo professor, explorando os conhecimentos prévios dos alunos. Com base nesse procedimento, ocorre a instrumentalização, a apresentação dos conhecimentos científicos das disciplinas e o processo de catarse que configura a síntese mental pelo aluno: a assimilação do conteúdo. A partir dessa conjuntura, a catarse finaliza a ação educativa propiciando a aplicação do conteúdo aprendido na compreensão da realidade.

Outro elemento característico do referido documento é a definição de uma formação específica para cada nível de ensino da Educação Básica tal qual o ideário contido nos PCNs. No entanto, há uma ênfase no foco da escolarização como um processo que articula a formação para estudos posteriores.

A formação escolar promovida no ensino fundamental no Estado do Maranhão tem como objetivo assegurar a todos/as os/as alunos/as da Rede Estadual de Ensino o tempo de permanência na escola, de maneira a assegurar oportunidades de construção de uma aprendizagem qualitativa, com o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural, social e cultural, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores. A escolarização no ensino médio está voltada para o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, buscando articular o conteúdo, as competências e habilidades com a preparação básica para o trabalho, a cidadania e o prosseguimento nos estudos e ainda, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos e dos fundamentos teórico-práticos de cada componente curricular (MARANHÃO, 2013, p. 14).

A organização dos conteúdos estabelece áreas de conhecimento nas quais são distribuídas as disciplinas compreendidas enquanto recortes do conhecimento científico. Apesar dessa configuração, o princípio da interdisciplinaridade é enfatizado mediante o caráter complexo da realidade e dos fenômenos que a compõem.

As Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino definem a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir de quatro áreas do conhecimento, desdobradas em disciplinas: Linguagem Código e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Naturais e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. A transversalidade como proposta de trabalho integrado entre as áreas de conhecimento (MARANHÃO, 2013, p. 27-28).

A proposta curricular estabelece paralelamente, os temas transversais. Desse modo, estipula eixos unificadores da ação educativa nas diversas disciplinas e sua abordagem no sentido de orientar os processos de vivência social que emergem do dia-a-dia dos/as educandos/as.

Outra particularidade dessa versão da proposta curricular instituída em 2013 para a rede estadual de ensino caracteriza a compilação dos princípios para os níveis da Educação Básica num só documento. A proposição de 2010 ampliou a estrutura das diretrizes em três volumes: anos iniciais, anos finais do Fundamental e Ensino Médio. Os conteúdos são apresentados no documento atual a partir das competências previstas para as áreas do conhecimento supracitadas. Em relação às Ciências Humanas, foram identificadas as seguintes competências relacionadas à disciplina História:

Ensino Fundamental anos iniciais: relacionar historicamente sujeitos e temas, utilizando-se de conceitos básicos de procedimentos históricos e geográficos na construção do conhecimento;

Ensino Fundamental anos finais: compreender os tipos de organização político-administrativa e econômica, refletindo sobre a transição do mundo medieval, percebendo esse processo enquanto rupturas e mudanças inerentes às sociedades; compreender o significado de cidadania, direito e religião e sua ligação com as relações de poder nas sociedades do mundo antigo, identificando as primeiras formas de organização e avanços tecnológicos;

Ensino Médio: utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade (MARANHÃO, 2013, p. 31).

Em relação à proposta de 2010, as atuais diretrizes não apresentam qualquer discussão sobre as concepções de História que nortearam a definição das competências e conteúdos. A apresentação das competências evidencia indícios da perspectiva construtivista do ensino de História vinculado à percepção do aluno como sujeito histórico. Ao mesmo tempo, o padrão tradicional persiste ao focar a cultura ocidental antiga e a Europa como modelos de compreensão da realidade.

No trecho destacado, nota-se uma breve menção nas séries iniciais quanto à pesquisa histórica. A abordagem nas séries finais enfoca temporalidades e espacialidades distantes da realidade do aluno como base para a percepção de rupturas e permanências com um olhar eurocêntrico. No Ensino Médio, a proposição se pauta na formação de posturas para a atuação do indivíduo no contexto social.

Os conteúdos relacionados no documento para a disciplina História são apresentados mediante articulação com as finalidades da etapa, os procedimentos e a avaliação. A seleção busca demonstrar a compreensão dos temas numa perspectiva relacional entre tempos e espaços. Com isso, destacam-se no âmbito da História do Maranhão, as seguintes temáticas:

Ensino Fundamental anos iniciais: contribuições socioeconômicas e culturais de grupos étnicos; Organização administrativa (município, estado e país); vivência das regras em grupos, tempos e espaços; manifestações culturais; datação histórica e divisão do tempo;
Ensino Fundamental anos finais: tempo histórico, continuidades e permanências, fontes históricas; instituições medievais e transição para a modernidade; expansão marítimo-comercial; África e diáspora; colonização da América, Brasil, Maranhão e suas representações; ideologias da mentalidade eurocêntrica;
Ensino Médio: produção de memória; cultura material e imaterial, europeus e indígenas na colônia; manifestações culturais; resistência negra; escravidão, construção de identidades; formação territorial; (MARANHÃO, 2013, p. 38, 44, 58).

A atual proposta curricular, assim como a anterior, demonstra ênfase na história regional enquanto contextualização dos conteúdos evidenciando a problematização como ponto de partida da transposição didática. O roteiro evidencia sobreposição de aspectos da História Geral, prática de pesquisa histórica e elaboração de registros relacionados à formação de memória.

Os temas de História do Maranhão surgem articulados à abordagem da constituição histórica brasileira, mostrando-se restritos quanto à compreensão do conhecimento histórico local disciplinarizado. Cabe ressaltar como avanço no

documento, as influências da História Cultural direcionando para a necessidade da compreensão de representações, das mentalidades, da cultura material e imaterial o que denota a renovação mediante a abordagem política e econômica dos conteúdos.

Outro ponto de inovação centra-se na transversalidade dos temas sociais. Acerca do conhecimento em História apresentam relevância as abordagens das relações de gênero, da educação étnico-racial e da educação em direitos humanos. O trabalho pedagógico com tais conteúdos permite ampliar a visão de sujeito histórico na realidade social, ressaltando o papel de indivíduos pouco privilegiados pelo discurso da história tradicional (MARANHÃO, 2013).

As atuais diretrizes curriculares da rede estadual de ensino do Maranhão requerem uma análise crítica quanto aos pressupostos de sua elaboração. É necessário pensar sobre a perspectiva de homogeneização preconizada no discurso de estabelecimento de um padrão para as escolas estaduais, independente de sua configuração: regular, noturna, urbana, rural.

O currículo caracteriza um mecanismo globalizante, relacionado a mecanismos políticos, sociais, culturais. Com isso, torna-se questionável uma proposta que busca igualar o processo de ensino em uma escola do sul do Maranhão a uma da capital, por exemplo.

Na ação educativa ocorrida nos referidos contextos, influenciam decisivamente representações, espacialidades, mentalidades características da pluralidade do Maranhão. Cabe destacar como elemento a ser desvelado, a ação cooperativa do PNUD na formulação das diretrizes. A referida instituição representa a interferência de organismos internacionais na condução da educação brasileira considerando relações com a economia no contexto mundial.

De modo geral, as propostas curriculares estaduais na última década do século XXI evidenciam a restrição da parte diversificada do currículo. Privilegiam a abordagem da História Geral e do Brasil, destacando poucos temas em História do Maranhão, utilizando-os na contextualização de conteúdos históricos. Paralelamente a essa questão, é preciso discutir os impactos da construção de um currículo voltado para o alcance de índices educacionais em avaliações externas.

4.3 Avaliação externa: contradições no currículo de História Regional

De acordo com as considerações estabelecidas até este ponto, nota-se que as propostas pedagógicas atuais da rede estadual de ensino do Maranhão são direcionadas pelos documentos do Ministério da Educação. Assim, destacam-se pressupostos construtivistas na abordagem dos conteúdos e uma organização disciplinar vinculada à melhoria de resultados educacionais.

A referida conjuntura evidencia o papel desempenhado pelo processo de avaliação educacional na conformação do currículo com base em preceitos da legislação nacional. A esse respeito, pode-se citar a Constituição Federal que preconiza no artigo 206 “a garantia de padrão de qualidade” no ensino oferecido no sistema público (BRASIL, 2013a). Tal afirmação corrobora a necessidade de medidas avaliativas que definam o nível do ensino ofertado.

Afirmava-se assim, o caráter instrumental da avaliação para o controle e fiscalização centralizada da educação básica. Além da definição de um padrão mínimo de qualidade de ensino e de oportunidades educacionais, são propostas, a avaliação como instrumento de gestão da educação na esfera de sistemas de ensino; a introdução da avaliação de rendimento escolar pela União, em escala nacional. Foi acentuada a avaliação de resultados e a regulação avaliativa fora da unidade escolar, ou seja, em larga escala institucionalizada nos anos seguintes (FREITAS, 2007, p.79).

O processo de elaboração das diretrizes curriculares estaduais, descrito na seção anterior, deixa claro o direcionamento pelos índices educacionais obtidos nas avaliações externas⁸⁵. Os instrumentos de avaliação da Educação Básica objetivam, portanto, a garantia de eficiência e eficácia nos resultados da rede pública de ensino. A partir da relação entre medida, avaliação e informação, o sistema avaliativo possibilita a regulação estatal dos sistemas educacionais.

Apesar da descentralização propalada no contexto da globalização, o processo de escolarização no Brasil se pauta numa estrutura centralizada. Nessa conjuntura, atuam as normas legais e um sistema de avaliação em larga escala, externo à unidade escolar. O respaldo de tais instrumentos é pautado em censos, índices, resultados de desempenho escolar e metas (PILETTI, 2010).

⁸⁵ Também chamada de avaliação em larga escala, a avaliação externa é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares. Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho (ALVES, 2013).

O Estado regulador faz uso da avaliação, por meio de diagnósticos e exames para intervir nas escolas. Assim, desconsidera o diálogo entre o contexto escolar e a realidade social, econômica, cultural, dentre outros aspectos relacionados aos agentes educativos. A compreensão do ensino com base no alcance de metas sinaliza, portanto, para uma concepção restrita do currículo.

A sociedade brasileira tem acompanhado nos últimos anos, discursos que defendem a aplicação de testes educacionais unificados nacionalmente como objetivo de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de ensino ministrados nas escolas brasileiras. Entretanto, a determinação de critérios de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de mundo de quem a propõe. Os exames nacionais em vigor enfatizam a medição do desempenho escolar por meio de testes padronizados, o que os vincula a uma concepção objetivista de avaliação (LIBÂNEO, 2006, p. 205).

Nesse movimento, destaca-se no Brasil, o Governo de Fernando Henrique Cardoso⁸⁶ com a geração de planos para o sistema educacional. A referida gestão instituiu um sistema de avaliação da educação nacional pela aplicação de exames que criassem um mapa com o desempenho das escolas. A partir de então, passaram a vigorar na educação escolar brasileira, avaliações nacionais nos três graus de ensino: o SAEB no Ensino Fundamental, o ENEM no Ensino Médio e o ENADE no Ensino Superior (GHIRALDELLI JR, 2009).

A implantação dos referidos exames partiu de bases legais que instituíram um sistema nacional de avaliação. O propósito dessa medida educacional se direcionou a medir e informar resultados e censos de maneira articulada. Inicialmente, enfocou o Ensino Fundamental por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) considerando o rendimento do aluno, a prática docente, o perfil de gestores e as formas de gestão.

A criação do SAEB foi fundamentada em razões acrodadas no Plano Decenal de Educação para Todos, na necessidade de monitoramento para eficácia das políticas, na importância de organiza-lo de forma sistemática e de tornar de domínio público os conhecimentos e informações gerados na demanda de adequada institucionalização da experiência do MEC em processos avaliativos (FREITAS, 2007, p. 85).

⁸⁶ Sociólogo, cientista político, filósofo, professor universitário, escritor e político brasileiro presidente do Brasil a ser eleito para 2 mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002).

A relação entre a implantação do sistema de avaliações externas no Brasil e o Plano Decenal de Educação para Todos⁸⁷ ilustra a intervenção dos organismos internacionais na definição das políticas públicas brasileiras. Diante do processo de globalização da economia, do foco nas relações de mercado e da competitividade no mundo do trabalho, as medidas governamentais propostas nos documentos oficiais buscam, portanto, adequar o processo de educação formal a essa conjuntura.

Assim, a Lei nº 9.131/95 atribuiu ao MEC, a elaboração e execução da política nacional de avaliação. A oficialização da medida se tornou definitiva com a LDB 9394/96. Conforme Piletti (2010, p. 190), “a lei deu poderes ao MEC para coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação e ainda avaliar nacionalmente o rendimento escolar objetivando a melhoria da qualidade de ensino”.

De imediato, o SAEB abrangeu a avaliação de escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio, enfocando as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Paralelamente, combinava os resultados obtidos pelos alunos com dados de questionários aplicados a membros da comunidade escolar. A realização do exame ocorria a partir do processo de amostragem e com isso, restringiu as possibilidades de representação da diversidade educacional do país. Diante disso, o MEC articulou alterações no SAEB, ao caracterizá-lo a partir de dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

A ANEB compartilha da mesma configuração do SAEB: um processo facultativo, por amostragem. As informações levantadas atuam como subsídio para a formulação de políticas para a qualidade, equidade e eficiência da educação.

Os testes são aplicados a uma amostra nacional de escolas e alunos, mediante um recorte que contempla escolas que têm pelo menos dez alunos matriculados no ano escolar, representativo das redes pública e privada, composto por alunos do quinto e do nono anos do ensino regular da zona urbana e rural, assim como do terceiro ano do ensino médio regular das escolas localizadas na zona urbana (PILETTI, 2010, p. 192).

⁸⁷ Documento elaborado em 1993 pelo MEC destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias formuladas nos foros internacionais sobre educação básica. A Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem (LIBÂNEO, 2006).

Por sua vez, a ANRESC, também denominada Prova Brasil é um exame obrigatório e universal. De caráter bianual, detalhado e extenso, objetiva fornecer informações sistemáticas sobre as unidades escolares, ressaltando o resultado global de desempenho. Os dados do exame embasam as diretrizes do cálculo para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

A Prova Brasil aplica provas de matemática e língua portuguesa e questionários que investiguem as condições intra e extraescolares incidentes sobre o processo de ensino aprendizagem. Esta avaliação é aplicada somente em escolas públicas, urbanas e rurais que possuam pelo menos vinte alunos matriculados na quarta e oitava série (PILETTI, 2010, p. 192).

A elaboração dos exames se pauta nas matrizes postuladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em associação com os princípios da LDB. O processo prevê a definição de descritores de natureza cognitiva associados a conteúdos curriculares. São enfocadas operações mentais visando identificar no desempenho dos alunos competências e habilidades.

Competência como capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles [...] Habilidades referem-se ao plano do saber fazer e decorrem diretamente do nível das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Competências e habilidades são avaliadas, portanto, de modo interligado (PERRENOUD, 2000, p. 12).

Em 1998, o MEC instituiu pela Portaria nº 438, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Organizado pelo INEP, o exame é facultativo e gratuito para alunos de baixa renda e de escolas públicas, sendo taxado para os egressos de instituições privadas. A princípio visou a comparação do desempenho dos estudantes sendo modificado à medida que universidades passaram a considerá-lo na seleção para o ingresso em cursos superiores. Essa tendência foi fortalecida pelo MEC ao adotar a nota do ENEM para a concessão de bolsas do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁸⁸. A referida modificação foi instituída em 2009 com a regulamentação do ENEM como exame para o acesso ao Ensino Superior.

⁸⁸ O PROUNI é uma iniciativa do Governo Federal, criado com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (PILETTI, 2010).

A nota do ENEM oferece uma referência cujo desempenho serve: a) para escolhas futuras em relação ao universo de trabalho e continuidade dos estudos; b) como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção do universo de trabalho; como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e à educação superior; para ascender a programas governamentais como o PROUNI; e) como exame supletivo para os maiores de 18 anos, permitindo a certificação de conclusão do ensino médio; f) como avaliação de desempenho das escolas de ensino médio; g) como avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior (PILETTI, 2010, p. 194).

Em sua nova configuração, o ENEM passou a compor o Sistema de Seleção Unificada (SISU). O referido processo direciona o ingresso nas universidades públicas e privadas superando o modelo do vestibular na versão tradicional.

Segundo Cassiani (2013, p. 35), “os documentos destacam o caráter interdisciplinar e contextualizado das questões do exame, propostas por meio de situações-problema nas quais é preciso decidir, dentre cinco enunciados”. Enfocando a interdisciplinaridade, as questões do exame se articulam aos conteúdos do Ensino Médio centrando-se na resolução de problemas. O ENEM foi difundido com base num discurso de superação da memorização de conteúdos preconizada pelo vestibular tradicional, buscando focalizar em suas questões o raciocínio, as competências e habilidades do estudante na resolução de problemas.

As competências que dão suporte à avaliação do ENEM estão baseadas no que os indivíduos desenvolvem. São descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de levantar todas as possibilidades para resolver um problema, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, argumentação, generalização de conteúdos. A inteligência é encarada como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade (BRASIL, 2009, p. 14-15).

Entretanto, mesmo apregoando inovações, o exame pode desencadear efeitos que geram críticas tais como: a manutenção do critério meritocrático e do caráter segregador na escolha das universidades pelos melhores alunos. Ocorreu, ainda, o retrocesso nos modelos alternativos de acesso ao ensino superior com base em avaliações progressiva durante o percurso do Ensino Médio de modo gradual e sistemático num processo contínuo de estudo (ALVES, 2013). Cabe ainda ressaltar, a forte regionalização do Brasil desconsiderada no sistema de seleção unificada.

O ENEM atual também tem se destacado pela vertente do *ranking*. As escolas brasileiras têm sido classificadas como instituições educacionais “boas” e “ruins” de acordo com as notas de seus estudantes na prova do ENEM. Isso, em certa medida, gera uma ideia de competição entre as escolas, professores e estudantes, caracterizando o ENEM como um exame com perfil avaliativo regulador. O Estado exige resultados quantitativos das direções das escolas que, por sua vez, exercem pressão sobre os professores e estes, sobre os estudantes (CASSIANI, 2013, p. 170).

Embora preconize uma postura problematizante, o sistema nacional de avaliação tem influenciado o direcionamento do currículo no sentido da preparação de alunos para realização dos exames. Associado a essa problemática, há o estímulo à continuidade de uma tradição academicista que ressalta a passagem de um nível de ensino a outro, diante da necessária formação crítica. No caso do ENEM especificamente, este aspecto se fortalece restringindo a abordagem dos conteúdos no Ensino Médio, às competências abordadas no exame.

A implantação de processos de avaliação generalizados para todos os níveis de escolarização bem como o uso desses processos como mais uma forma de controle do trabalho pedagógico, tem levado professores, escolas e alunos a se preocuparem buscando adaptação às exigências dos exames nacionais para evitar o fracasso e as inúmeras consequências dele sobre todos (ESTEBAN, 2013, p. 123).

Enquanto exemplo desse cenário, pode-se citar as diretrizes curriculares atuais da rede estadual do Maranhão. Fica clara nos pressupostos do documento, a busca pela melhoria de índices educacionais e a proposta de padronização dos conteúdos escolares independente da realidade escolar no âmbito do Estado do Maranhão. Além disso, a seleção dos conteúdos se pauta em matrizes de competência baseadas nos aspectos que compõem os exames do sistema nacional de avaliação, em especial no Ensino Médio com o ENEM.

As avaliações externas apontam ainda para contradições na relação entre o discurso propalado pelas propostas curriculares nacionais e a prática do currículo no contexto do sistema educacional. No caso da disciplina História, por exemplo, os documentos oficiais, fundamentados numa concepção construtivista de ensino-aprendizagem situam o aluno como sujeito histórico, ressaltando a abordagem de conteúdos da História local (BRASIL, 2008).

Todavia, os exames nacionais, especificamente, o ENEM são estruturados a partir de conteúdos gerais, vinculados a competências e ilustrados em questões

relacionadas à História Geral ou do Brasil. Pelo seu amplo alcance, o ENEM não engloba aspectos da constituição histórica local. No máximo, questões podem apresentar elementos regionais. Tal fato pode ser percebido na seguinte questão, conforme Guimarães Jr (2013, p.155):

[...] Hoje o Boi do Alecrim saiu pra rua e está dançando pros natalenses. Os coitados estão inteiramente às nossas ordens, só porque Luís da Câmara Cascudo, e eu de embrulho, conseguimos que pudessem dançar na rua sem pagar a licença da polícia. Infelizmente, é assim, sim. Civilização brasileira consiste em impecilhar as tradições vivas que possuímos de mais nossas.

ANDRADE, Mário de. *O turista aprendiz*. São Paulo: Duas cidades, 2.ed., 1983, p. 267

A respeito da manifestação cultural aludida pelo fragmento, é coerente interpretar que:

- a) O boi do Alecrim na cidade de Natal é uma manifestação artística reconhecida pelos grupos sociais sem distinção de origem de classe.
- b) O boi do Alecrim, conforme nossas tradições culturais e em meio a sua evolução histórica, contou com o apoio das instituições de poder para ser conservado.
- c) O boi do Alecrim na cidade de Natal é um exemplo de tradição cultural que se conserva ao longo dos anos, constituindo patrimônio universal.
- d) O boi do Alecrim, conforme observa Mário de Andrade, não precisou pagar tributos para que desfilasse já que impera a orientação democrática artística.
- e) O boi do Alecrim que representa parte de nossa identidade cultural sofria restrições pela ação do Estado, que, na atualidade, deve manter vivas as tradições populares.

A referida questão está vinculada à Habilidade 5 da área de Ciências Humanas, caracterizada por “identificar manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades. A competência à qual se relaciona a habilidade consiste na compreensão da diversidade cultural, dos conflitos e vida em sociedade” (GUIMARÃES JR, 2013, p. 152).

A resposta adequada está descrita na opção “e”, ilustrando o conflito social existente numa realidade, considerando o nível econômico da população no âmbito de uma manifestação cultural. A proposição apresentada demonstra o caráter problematizante em relação ao conteúdo. Porém, limita a compreensão de uma manifestação cultural local à interpretação de texto informativo, sem a percepção da complexidade do fenômeno e sua inserção no contexto histórico regional.

No que concerne à disciplina História do Maranhão, as diretrizes curriculares da rede estadual reduziram o enfoque da temática a conteúdos esparsos mesclados a questões globais ou nacionais. A referida conjuntura ilustra a adequação do ensino à necessária melhoria dos índices educacionais preconizada pelo documento em questão, ou seja, privilegia conteúdos globais contidos nos exames nacionais. Diante disso, os conteúdos sobre a formação histórica do Maranhão, em nível de Ensino Médio, constam somente no programa do processo seletivo da UEMA que por sua vez, mantém a modalidade vestibular, distribuídos na seguinte estrutura:

1ª série: a conquista do Maranhão e a disputa pelo território; o domínio político no Brasil e no Maranhão.

2ª série: O Brasil e o Maranhão colonial: atividades econômicas e formação do território brasileiro e maranhense. Cultura e vida colonial. O Maranhão e o processo de independência do Brasil. O Maranhão no império. Movimentos de contestação à ordem: revoltas do 1º Reinado e das Regências; a resistência escrava, atividades econômicas, sociedade e cultura.

3ª série: O estado oligárquico brasileiro; As oligarquias no Maranhão; O Estado populista; Vitorinismo no Maranhão; conjuntura econômica do Maranhão de 45-64; crise na indústria têxtil, indústrias do babaçu; expansão da produção de arroz; O Maranhão no período de militarização do Estado brasileiro; o Sarneísmo; a penetração do grande capital e suas consequências sociais; os conflitos agrários; problemas e desafios do Maranhão e do Brasil; a situação das minorias; cultura e cotidiano nos dias atuais; preservação do patrimônio histórico e cultural (UEMA, 2013a, p. 52-53).

Na organização programática do exame, os conteúdos de História do Maranhão mostram-se divididos nas três séries do Ensino Médio. A distribuição sinaliza para uma proposta ainda vinculada à perspectiva cronológica partindo da colônia para o império e a república. Apesar dessa permanência, nota-se nas temáticas selecionadas, não somente elementos de cunho econômico e social. Foram incluídos aspectos relacionados ao cotidiano, à cultura, bem como, análises críticas de movimentos e sujeitos históricos. O discurso de exaltação a políticos e fatos é superado pela abordagem problematizante dos eventos históricos.

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

A atual legislação do ensino e as formas clássicas de avaliação da aprendizagem colocam hoje para as escolas, o desafio de superar, pelo desenvolvimento de formas alternativas de tratamento dos conteúdos do ensino e de maneiras de avaliá-los, a restrição do trabalho pedagógico àquilo que será avaliado pelas provas e testes e mesmo pelos sistemas de avaliação unificados, hoje em implantação pelas instâncias governamentais. A incorporação de outros conteúdos, de trabalhos mais abrangentes para além dos conteúdos mínimos e, sobretudo, o desenvolvimento de processos de avaliação da aprendizagem não restrita aos 'mínimos' pode evitar que os conteúdos clássicos tornem-se não um mínimo, mas os únicos a serem trabalhados (ESTEBAN, 2013, p. 124-125).

O processo de elaboração do currículo da Educação Básica na conjuntura atual precisa ser relativizado no sentido de ponderação do papel representado pela avaliação educacional. É necessário repensar a função das avaliações externas ressaltando seu caráter diagnóstico, e não centralizador, da seleção de conteúdos. Trata-se de superar a distorção de considerar os exames de avaliação nacional como o eixo principal de organização do currículo visando à preparação dos estudantes para a obtenção de desempenho satisfatório.

Diante desse quadro, a História regional representada pela disciplina escolar História do Maranhão foi reduzida a temas esparsos no âmbito do currículo, relacionados à abordagem de conteúdos de História universal e nacional no sentido de contextualização. No atual programa curricular da rede estadual de ensino, não há a disciplina História do Maranhão e sua abordagem temática vem se desagregando diante das propostas que centralizam o ensino de História a partir dos conteúdos previstos nos documentos do MEC e dos exames nacionais.

Os aspectos regionais são apresentados mediante a contextualização do conhecimento histórico em procedimentos didáticos tais como o estudo do meio, o uso de imagens e história oral. Além disso, surgem inseridos nos temas transversais que permeiam os conteúdos básicos de História.

Assim, cabe ressaltar que os conteúdos mínimos não devem se tornar os únicos selecionados a partir das práticas avaliativas, sendo a parte diversificada do currículo, um importante elemento a ser considerado. Para tanto, é preciso estabelecer um diálogo entre os programas oficiais, os planejamentos de professores e a realidade escolar promovendo uma formação discente crítica e não apenas restrita à realização de exames. Conceber a dinâmica curricular nesse enfoque supõe superar a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna as práticas do sistema educacional brasileiro contemporâneo.

4.4 O Maranhão no Currículo: seleções e silenciamentos

Os aspectos apresentados na pesquisa demonstraram o papel social da disciplina História do Maranhão no contexto de seu estabelecimento com base em questões políticas relacionadas à caracterização da identidade maranhense. Paralelamente, ilustram as permanências e rupturas estabelecidas ao longo do século XX na configuração da referida disciplina escolar, bem como, sua caracterização atual na primeira década do século XXI e sua conformação às políticas curriculares nacionais na contemporaneidade.

Com base no exposto, esta seção de encerramento do capítulo tece as considerações referentes aos conteúdos abordados na disciplina História do Maranhão, de modo geral, em sua trajetória no sistema estadual de ensino. Busca evidenciar, portanto, o direcionamento do processo de seleção de temas bem como seus fundamentos, além de ressaltar os elementos da história regional silenciados no campo do currículo escolar.

De acordo com Fonseca (1998, p. 07), “o estudo da História do ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina sobre as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores”. Assim, refletir sobre os conteúdos de História do Maranhão selecionados e silenciados no currículo escolar possibilita o desvelamento dos princípios que sustentaram os argumentos da historiografia maranhense, as concepções instituídas no sistema educacional local e uma compreensão clara do que significa ensinar história nas escolas maranhenses.

Dos historiadores espera-se que conheçam bem a historiografia, os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o seu trabalho, as técnicas de investigação, os procedimentos para o tratamento das fontes de pesquisa. Além de tudo isso, daqueles que são também professores de História, espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos. No entanto, não é usual esperar que eles conheçam, também, a história da disciplina que pesquisam ou que ensinam. Seria, porém, desejável que isso acontecesse (FONSECA, 1998, p. 07).

A história de uma disciplina escolar considerando-se a história do currículo privilegia a compreensão dos processos de elaboração de programas de ensino, a definição de procedimentos metodológicos e políticas públicas de escolarização. Além disso, desvenda a inserção no cotidiano escolar de concepções e práticas de

ensino, relações com o imaginário e as múltiplas formas de apropriação pela escola dos saberes que circulam na sociedade.

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos elaborados sob estreito controle dos detentores do poder (FONSECA, 1998, p. 24).

Assim constitui-se a História como disciplina escolar no sistema educacional brasileiro. Com base na transposição didática dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico, difundiu-se na escola uma perspectiva nacionalista interligada aos interesses políticos do Estado, ressaltando um modelo de formação cultural europeísta. No cerne desse processo, encontra-se a abordagem da história regional.

Vários foram os momentos em que o Brasil procurou constituir sua identidade. No despontar da República, quando novos grupos políticos emergiam, ambientes e contextos sociais se transformavam, verificou-se a busca de novos instrumentos, sustentáculos de uma identidade nacional e regional. O Maranhão, transformada sua forma de governo, necessitava de outros métodos políticos, rituais, símbolos oficiais, bandeira, hino, datas festivas, dentre outras ações expressivas de suas peculiaridades e coesão social (LACROIX, 2007, p. 55).

No caso da História do Maranhão, o sentido de formação identitária se aliou a uma concepção de singularidade. Para tanto, a disciplina enfoca elementos da constituição histórica do Maranhão, selecionados a partir de posturas políticas da parcela econômica e politicamente privilegiada da sociedade maranhense, representada pelos intelectuais que exerciam cargos públicos e posteriormente, por técnicos educacionais vinculados à política estatal.

A seleção de conteúdos da disciplina História do Maranhão, evidenciada nas propostas curriculares e livros didáticos, revela uma concepção de História enquanto abordagem do passado. Nesse sentido, o passado se agrega à História sob a forma de narrativa, como indica o subtítulo do livro “Terra das Palmeiras”: “Revivendo um passado”.

Seguindo a periodização tradicional, começam registrando os fatos históricos referentes ao Maranhão Colônia. Esses acontecimentos são narrados segundo uma ótica que não mostra a complexidade da trama histórica, ou seja, não contempla a participação dos vários segmentos que compõem a sociedade maranhense, o relacionamento existente entre eles, suas propostas. Todo o processo histórico fica simplificado, pois, a um conjunto de fatos políticos, singulares e precisos, onde se destaca a ação do grupo vencedor (CABRAL, 1987, p. 11).

Desse modo, a seleção de conteúdos no currículo escolar da disciplina História do Maranhão prima pelo enfoque de aspectos históricos regionais com ênfase em elementos identitários. Segundo Ortiz (1985, p. 8): "a identidade é uma construção simbólica [...], [logo] não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos".

Aliados a essa perspectiva, notam-se discursos míticos com vinculação expressiva à capital São Luís: Atenas brasileira, Ilha rebelde, Jamaica Brasileira, Capital do Bumba-meu-boi. Em relação a esse aspecto, Faria (2005, p. 09) afirma que "em sua composição étnica e sua história, a sociedade maranhense é multifacetada, com múltiplas identidades ou uma identidade multifacetada: francesa, lusa, africana, timbira, regueira, boieira e tantas facetas que venham a se constituir".

Da referência à Atenas Clássica a partir da cultura erudita e da literatura, à abordagem da cultura popular como espetáculo, a disciplina História do Maranhão demonstra a articulação da produção histórica com as relações da sociedade. Com isso direciona a transposição desse conhecimento para o cotidiano escolar, revelando seleções e silenciamentos.

Enquanto conteúdo preponderante no programa curricular da referida disciplina, pode-se apontar a formação histórica maranhense. O discurso evidencia como fundamento, o ponto de vista europeu do processo de colonização.

Ressaltam-se nessa narrativa, os feitos dos colonizadores, primeiramente os franceses, depois os portugueses, descrevendo como estes conquistadores plantaram em nossa terra, as sementes da civilização europeia. São salientadas figuras como as de Jerônimo de Albuquerque, Daniel de La Touche, Bequimão, consideradas verdadeiros heróis. A participação do índio e do negro é ocultada. Faz-se, referências a estes grupos, segundo os critérios da civilização europeia, onde não se respeita suas culturas e projetos de vida. Aparecem, pois, nesse discurso histórico, como objetos e não como sujeitos da história (CABRAL, 1987, p. 11-12).

A trajetória histórica do Maranhão é abordada nas escolas tomando como ponto de partida a chegada dos europeus. Os roteiros dos livros apresentados neste trabalho ilustram como tema inicial, a presença francesa no Maranhão após as sucessivas tentativas de ocupação do território pelos portugueses. Enfocam a referida perspectiva ao ressaltar a invasão holandesa, as lutas pela retomada portuguesa bem como os governantes lusos na administração do Maranhão Colonial. Não há referência sobre o encontro de culturas na ocupação da terra pelos europeus. A versão propalada considera a perspectiva europeia na abordagem da colonização maranhense.

A história do Maranhão tal como é contada nesses livros constitui-se, pois, numa representação mística da realidade maranhense. Nessa história, a ação, o movimento, o cotidiano do homem maranhense não tem lugar, está à margem. Uma versão segundo a ótica de um determinado grupo, que passa a se constituir, depois de veiculada nas escolas, na visão de história do senso comum (CABRAL, 1987, p. 16).

A esse respeito, Lacroix (2007) relaciona a memória histórica maranhense tradicional ao predomínio da imaginação. Para tanto, considera as observações de Olavo Correia Lima quanto aos mitos que povoam a História do Maranhão e a necessidade de releituras para a revisão dos aspectos difundidos.

A História Maranhense é uma das mais descuidadas do Brasil. Vem repetindo-se erros. É natural que esteja recheada de mitos, a começar pelo da fundação de São Luís, que representa, por sua vez, um dos primeiros passos históricos do Maranhão. Tais mitos ou sonhos públicos são enunciados às inteligências desprevenidas como absolutamente autênticos, seja por jornalistas incautos, e mais gravemente, ao alunado, em obras didáticas destinadas a desabrochar nossos jovens para a Vida e para a Pátria, no que se impõe desabusada revisão, embora com risco de antipatia e o dissabor de ferir tabus consagrados (LIMA, 1993, p. 81).

Assim pode ser compreendida, por exemplo, a difusão do mito da fundação francesa na formação histórica do Maranhão. A elaboração no campo da historiografia e sua inserção na disciplina História do Maranhão com a transposição da obra de Ribeiro do Amaral para as escolas mostram a constituição de uma memória histórica apoiada no predomínio da versão de um grupo social. Do meio acadêmico, para o currículo do ensino estadual e o cotidiano escolar, chega ao senso comum nos desfiles cívicos e na expressividade da população maranhense ao considerar a presença francesa como início da História do Maranhão.

Associada a essa concepção de História local, pode-se destacar como elemento de seleção do currículo escolar, a versão referente à religiosidade no Maranhão, representada, sobretudo, pela preponderância da matriz católica. Ao se tratar da História religiosa no Maranhão em termos tradicionais, são enfocados elementos da doutrina cristã; seja como marco de eventos históricos através das celebrações ou enquanto utilização da simbologia católica em fatos da história local.

Estado e Igreja estruturaram uma parceria em nome da colonização da América a partir do século XVI. Conquistar o Novo mundo foi uma tarefa permeada pelo imaginário europeu da busca pelo paraíso⁸⁹. Isso não impediu que os europeus buscassem extrair vantagens e tesouros das novas terras. Portanto, para legitimar a colonização⁹⁰ surge a religião com o apoio ideológico do papado.

Pinsky (2002, p. 9) cita que “A metrópole adotou o discurso religioso, ou seja, justificava seus procedimentos pela necessidade de catequizar os nativos, fazê-los conhecer a verdadeira fé, o Cristianismo”. As iniciativas de ocupação do território se justificavam com base num imperativo teológico: ordens religiosas participavam de expedições promovendo cerimônias demarcatórias do território⁹¹.

Nesse sentido, na formação histórica do Maranhão abordada em livros didáticos e no currículo escolar, destaca-se a religiosidade católica nas cerimônias que marcaram a chegada do europeu. Paralelamente, são constantes as referências a episódios míticos relacionados a eventos históricos tais como as lendas da Batalha de Guaxenduba, do Milagre de São João Batista e de São José de Ribamar.

Conta a lenda que no principal combate travado entre portugueses e franceses, no dia 19 de novembro de 1614, no forte de Santa Maria de Guaxenduba, quando os portugueses estavam por ser derrotados por sua inferioridade de homens, armas e munições, surgiu entre eles uma formosa mulher envolta em auréola resplandecente. Ao contato de suas mãos milagrosas, a areia era transformada em pólvora e os seixos em projéteis, fazendo com que os portugueses se revigorassem moralmente e derrotassem os franceses. Em memória deste feito, foi a virgem considerada a padroeira da cidade, sob a invocação de Nossa Senhora da Vitória (LIMA, 2006, p. 13).

⁸⁹ Histórias, mitos, lendas sobre o paraíso terrestre ou o Eldorado contribuíram para constituir visões idealizadas sobre as novas terras (HOLANDA, 2004).

⁹⁰ Termo utilizado no sentido atribuído por Alfredo Bosi, enquanto dominação com regulamentação de uma sociedade segundo uma cultura secular. Segundo Bosi (1992, p. 13), “A colonização não pode ser tratada como uma simples corrente migratória: ela é a resolução de carências e conflitos da matriz e uma tentativa de retomar, sob novas condições, o domínio sobre a natureza e o semelhante, que tem acompanhado universalmente o chamado processo civilizatório.”

⁹¹ A esse respeito, Cf. SEED, 1999 e especificamente sobre a França Equinocial, MARTINS, 2008.

A abordagem mítica dos fatos históricos mostra a vinculação da ideologia católica às ações europeias na ocupação do território maranhense. A esse respeito, nota-se a predominância da mentalidade portuguesa relacionada ao catolicismo como mecanismo que fomenta a elaboração do referido imaginário ao retratar eventos que legitimaram seu domínio sobre o Maranhão. Tal como a lenda da Batalha de Guaxenduba, que enfoca a derrota francesa frente aos portugueses, também ao retratar a invasão holandesa, os cronistas evidenciaram a religiosidade católica na lenda do Milagre de São João Batista.

Na invasão holandesa do Maranhão, os holandeses, sediados no Forte de São Filipe, contavam, como principais instrumentos de combate, com dois canhões assestados para a Igreja do Carmo. Notando que a artilharia portuguesa concentrava seu fogo na direção dessas armas, os holandeses colocaram junto a elas, em lugar bem visível, uma grande imagem de São João Batista. Pretendiam impedir que os portugueses atirassem, ou obrigá-los a, fazendo-o, cometer um sacrilégio que os atingiria moralmente. Não só a imagem ficou ilesa dos nossos tiros, mas, também, no primeiro que disparou um dos referidos canhões, rebentou com tantos estragos daqueles iconoclastas, que, ficando confusos com semelhante sucesso, retiraram logo a santa imagem com menos indecência (MARANHÃO, 2012, p. 35).

As concepções lendárias não fazem referência somente à capital, englobam a constituição de cidades do interior do Estado. Nessa perspectiva, colaboram para a produção de simbologias que culminaram no caso da lenda de São José de Ribamar com a atribuição a este santo católico do título de padroeiro do Maranhão.

Conta a lenda que um navio que vinha de Lisboa para São Luís e em plena Baía de São José, esteve ameaçado de naufrágio por uma grande tempestade. O capitão invocou a proteção de São José, prometendo erguer uma capela no povoado. Tal foi a força das súplicas, que o mar se acalmou e todos chegaram a terra a salvos. Para cumprir a promessa, o capitão trouxe de Lisboa uma imagem de São José e colocou na modesta igreja do povoado, de frente para o mar. Muito próximo dali havia uma antiga aldeia chamada Anindiba, atualmente município de Paço do Lumiar. Os moradores daquele lugar acharam que a imagem deveria ser removida da igreja e levada para Anindiba e ao cair da noite, sem que ninguém percebesse, eles transportaram a imagem de lá. São José, entretanto, transformando seu cajado em luzeiro, desceu da Igreja de Anindiba e, protegido por anjos e santos, voltou a Ribamar. Só assim os moradores de Anindiba compreenderam que o santo queria permanecer em sua igreja, de frente para o mar. Os fiéis compreenderam que a igreja de São José de Ribamar deveria permanecer de frente para o mar, como até hoje, reverenciando o santo como padroeiro do Maranhão (LIMA, 2006, p. 21).

No campo do currículo, os elementos evidenciados pelos livros didáticos demonstram o catolicismo como modelo de religiosidade focado na disciplina História do Maranhão. No processo de colonização, a Igreja moldou hábitos, valores, normas e costumes, combatendo o que considerava “desvios” de crença e de comportamento, reforçando o sentimento de lealdade e obediência ao que era decretado como oficial, fortalecendo com isso os vínculos entre colônia e metrópole. “A História eclesiástica do Maranhão é a história de Cristo neste amado rincão do Brasil que foi colônia, império e república e, através das três etapas políticas, agora e amanhã, é igreja de Deus neste pedaço do mundo” (PACHECO, 1969, p.02).

O discurso corrobora a estrita relação entre política e religião que moldou a sociedade maranhense pela doutrina católica. O catolicismo enquanto religião oficial do Brasil estabeleceu sua presença envolvente e dominadora em diversos elementos: capelas, igrejas, mosteiros, colégios, seminários, orfanatos e hospitais construídos nas vilas e cidades; festas religiosas; registros paroquiais de batismo, casamento e óbito, enquanto documentos oficiais. A prática da doutrina católica atuou como elemento central da vida social e dirigia as consciências das pessoas, tanto no nível de crença (fé) quanto no do comportamento (moralidade). Assim, suas representações foram transpostas para o currículo escolar revelando no caso da seleção de conteúdos em História do Maranhão, vinculação com os eventos históricos enquanto instrumento de legitimação das ações europeias.

Outro elemento constante na seleção de conteúdos em questão consiste na vinculação do maranhense a uma cultura erudita⁹². A referência ao teatro e à literatura como práticas do cotidiano cultural maranhense, em especial no contexto ludovicense são comuns no ensino de História do Maranhão.

O crescimento da produção algodoeira no Maranhão durante o século XVIII permitiu à elite, um contexto em que São Luís passou a viver uma efervescência cultural. Assim, foram viabilizados contatos com cidades europeias em termos de eventos culturais como a apresentação de uma companhia italiana de ópera, por exemplo. A capital foi estruturada nesse período com calçamento e iluminação e as últimas novidades da literatura francesa eram recebidas semanalmente.

⁹² Proveniente de estudos relacionada à evolução intelectual da sociedade, diretamente ligada à produção de conhecimento. Pode ser observada também nas artes, na produção cultural vinculada às elites na divisão social de classes (HUNT, 2000).

A elite maranhense, influenciada pelas ideias e práticas francesas sopradas durante todo o século XIX, edificava seus '*tempos de glória*', delineando uma identidade assentada no orgulho de ser superior e singular, com ênfase ao traço cultural literário. Aconteceu em São Luís a invenção de tradições, fenômeno comum na última década do século XIX e mais acentuadamente nas primeiras décadas do século XX. No bojo do discurso laudatório, constituindo a comunidade maranhense como a mais erudita, elegante, gentil e hospitaleira (LACROIX, 2007, p.55).

A cidade de São Luís é denominada 'Atenas Brasileira' em virtude do considerável número de escritores locais com importante participação nos movimentos literários brasileiros a partir do Romantismo. Desse modo, associado à perspectiva de cultura erudita difundida com o teatro e a literatura, surge o argumento de que o Maranhão é o Estado que fala o "melhor português no Brasil" (LACROIX, 2002).

Enquanto mecanismos de legitimação desse imaginário foram realizadas ações tais como escrita e edição em São Luís por Sotero dos Reis⁹³, da primeira gramática do Brasil e a difusão do mito sobre a primeira tradução do clássico grego "Ilíada" por Odorico Mendes⁹⁴. A respeito da questão BAGNO, (2009, p. 62-63) afirma:

Esse mito nasceu da velha posição de subserviência em relação ao Português de Portugal. É sabido que no Maranhão, ainda se usa com grande regularidade o pronome 'tu'. Na maior parte do Brasil, devido à reorganização do sistema pronominal, o pronome tu foi substituído por 'você' [...] Ora, somente por esse arcaísmo, por essa conservação de um único aspecto da linguagem clássica literária, que coincide com a língua falada em Portugal ainda hoje, é que se perpetua o mito de que o Maranhão é o lugar 'onde melhor se fala o português' no Brasil.

A predominância da cultura erudita na seleção de conteúdos de História do Maranhão no currículo da educação básica demonstra estrita vinculação do contexto cultural maranhense com a formação da intelectualidade da elite obtida fora do Brasil. Numa perspectiva de constituição da singularidade maranhense, as ações da elite buscavam imprimir marcas que ressaltassem o Maranhão no contexto nacional em termos de produção intelectual diante do crescimento econômico da região.

⁹³ Francisco Sotero dos Reis (1800 – 1871) jornalista, poeta e escritor ludovicense do século XIX (AML, 2008).

⁹⁴ Manuel Odorico Mendes (1879 – 1864), político e poeta brasileiro, natural de São Luís – MA (AML, 2008). Apesar do imaginário propagado pela AML considerando-o o 1º tradutor para o Português das obras de Virgílio e Homero, foi o 8º autor no Brasil a realizar tal tarefa (BORRALHO, 2000).

São Luís é uma velha dona franco-lusitana, e a Atenas realmente existiu, pouco lembrando a tropicalidade nacional, com roupas, jornais em francês, luxo, abastança, elegância, passeios, festas, reuniões, jovens que estudavam na Europa e que, quando voltavam, destacavam-se pela cultura coimbrã, constituindo um verdadeiro *ethos* de São Luís nonacentista: europeu, erudito, clássico e ateniense, afastando-se do sertanismo (MATOS, 2001, p. 06).

O *ethos* da intelectualidade maranhense formada em instituições europeias foi superado pela crise da economia local a partir da abolição da escravatura. Mesmo assim, as famílias abastadas conservam a prática de enviar seus filhos para estudar fora do Maranhão trazendo-os de volta e possibilitando que ocupem importantes cargos na estrutura de poder. Aliado a isso, mantém-se o culto à intelectualidade dos antepassados e o imaginário da Atenas brasileira mostra-se impregnado no inconsciente coletivo (SOUSA, 2008).

Enfocar a intelectualidade, a tendência à literatura e às artes no cerne da identidade maranhense acaba ocultando as péssimas condições do sistema educacional no Maranhão. No seu próprio contexto de implantação, a disciplina escolar História do Maranhão foi oferecida no programa da Escola Normal. Naquele cenário, o ensino se limitava à capital São Luís, e algumas cidades do interior atendendo a uma restrita parcela da população.

No decorrer do século XX, apesar das reformas educacionais que ampliaram a oferta do ensino, os níveis de escolaridade do maranhense mostraram-se limitados (CABRAL, 1984). Recentemente, com a divulgação do IDEB 2013, notam-se indicadores educacionais abaixo das médias propostas pelo Governo Federal.

O Maranhão não atingiu a meta proposta pelo Ministério da Educação (MEC) para ser alcançada em 2013 no ciclo final do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb registrado em 2013 no ciclo final foi de 3,6 pontos, índice igual ao alcançado na edição anterior, mas abaixo da meta de 3,9 esperada pelo governo federal. No Ensino Médio, o Ideb registrado no Estado foi de 3,0 pontos, menor que o alcançado em 2011 (3,1). Os índices reúnem as redes públicas (estadual e municipal) e privada. Já a meta projetada no ciclo inicial do ensino fundamental (de 1º ao 5º ano) foi superada. O índice registrado em 2013 foi de 4,1 pontos, mesmo índice atingido em 2011 e acima também da meta projetada (4,0). O desempenho das escolas públicas maranhenses caiu em 2013 em relação ao Ideb de 2011. Há três anos, o índice chegou a 3,9. No ano passado reduziu para 3,8. Ainda assim, atingiu a meta prevista pelo MEC (3,8). Já as escolas privadas registraram Ideb 0,2 melhor do que o registrado em 2011 (5,8). A meta projetada para 2013 foi de 5,9 para as escolas particulares (G1 MA, 05 set 2014).

Os índices obtidos pelo Maranhão nas últimas avaliações externas apontam para restrições na oferta do ensino. As séries iniciais do Fundamental demonstram avanço diante das políticas de formação do governo federal em prol da alfabetização na idade certa⁹⁵. As séries finais do Fundamental e o Ensino Médio não alcançaram as metas definidas diante da carência de formação continuada, de políticas de combate à evasão escolar, à distorção de idade-série e melhoria dos níveis de aprendizagem discente. É importante perceber que no ensino privado a meta foi superada alcançando dois pontos percentuais de diferença com relação ao ensino público.

Cabe ressaltar, portanto, que no Maranhão, a formação intelectual se mostra diretamente vinculada às condições econômicas da população estando o ensino público que atende à grande maioria, aquém da educação ofertada no sistema privado. Assim, é importante atentar para a reflexão sobre o imaginário da tendência maranhense à intelectualidade como ferramenta ideológica diante das problemáticas sociais do Estado.

Na seleção de temas, outro aspecto retratado consiste no patrimônio natural do Estado. Desde as abordagens referentes à chegada europeia, o território maranhense é caracterizado a partir do mito do *Eldorado*⁹⁶. Silveira (2001, p. 36) assinala que “os franceses também vieram aqui povoar, movidos de notícias desta terra e de haver nela grandes riquezas”. Portanto, os recursos naturais são exaltados enquanto potenciais riquezas nos livros didáticos principalmente quanto à presença francesa no Maranhão com base nos discursos dos cronistas.

A exaltação do natural é elemento da literatura maranhense pelo Romantismo. Pode-se ilustrar o referido argumento na obra “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias⁹⁷, utilizada como símbolo da singularidade regional e presente em Nascimento (1996) como ponto de partida para o ensino da História do Maranhão.

Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá; As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá. Nosso céu tem mais estrelas, Nossas várzeas têm mais flores, Nossos bosques têm mais vida, Nossa vida mais amores (DIAS, 1969, p. 08).

⁹⁵ Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado pelo Governo Federal como formação continuada de professores alfabetizadores. Cf. ESTEBAN, 2013

⁹⁶ Cf. HOLANDA, 2004

⁹⁷ Gonçalves Dias: maranhense, expoente da literatura brasileira no Romantismo que compôs o poema Canção do Exílio, cinco anos depois de partir para Portugal, onde fora cursar Direito na Universidade de Coimbra (MARQUES, 2008).

A abordagem recente do tema ressalta o patrimônio natural do Maranhão voltando-se para os apelos propagandísticos do turismo. Os elementos naturais são apresentados com destaque para a beleza e o turismo ecológico enquanto alternativa diante do conturbado cotidiano urbano.

Dentre as belezas naturais, o Maranhão possui o segundo maior litoral do Brasil, atrativos como o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, o Delta do Parnaíba (75% pertence a este Estado, e os 25% ao estado do Piauí), a Baía de São Marcos, a Área de Proteção Ambiental das Reentrâncias Maranhenses (maior concentração de mangues do Brasil), o Parque Estadual do Parcel de Manoel Luís (maior banco de corais da América Latina) e a Reserva Biológica do Gurupi.(...) é possível conhecer o Parque Nacional da Chapada das Mesas, a Área de Proteção Ambiental da Baixada Maranhense e o Parque Estadual do Mirador. Desse modo, quem visita o Maranhão pode verificar um estado rico em belezas naturais, um ótimo lugar para a prática do turismo no Brasil. É uma grande extensão de encantos naturais, cheios de marcos históricos, folclore e culinária diferenciada. Todas essas características e a meiguice de seu povo, fazem do Maranhão um Estado de grandes oportunidades (SANTOS & TEIXEIRA, 2009, p. 229).

O trecho expressa o discurso propalado sobre o patrimônio natural maranhense difundido no imaginário e nas obras didáticas inseridas no contexto escolar. Reis (2002, p. 03) questiona “como uma sociedade ‘miserável’ criou para si uma imagem bela e distinta e aponta os ‘efeitos paralisantes’ daí decorrentes: imagem alicerçada numa escrita da história voltada para si própria, imaginária, refletindo ao inverso os processos em curso”. Assim, a exaltação do natural constituiu-se historicamente, culminando com o uso para o turismo ressaltando a singularidade local e desconsiderando os problemas econômicos do Maranhão.

A abordagem da economia na disciplina História do Maranhão não nega o elemento da pobreza na conjuntura histórica do Estado. Contudo, se fundamenta num discurso desenvolvimentista que aponta as potencialidades do Maranhão em atividades como a agricultura, pecuária, indústria e comércio.

O programa curricular aponta apesar da concentração de riqueza, uma visão otimista quanto ao progresso do Estado e melhoria da qualidade de vida. Tal concepção pode ser notada no capítulo do livro “Terra das Palmeiras” que retrata a economia no Maranhão sob o título: “Somos os tijolos na construção do progresso” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 72). As considerações se pautam na historiografia tradicional que toma como ponto de partida o argumento da extrema pobreza do Maranhão no período da colonização.

Ao lado da falta de escravos negros, e como decorrência dela, a limitação da vida econômica é outro fator marcante das análises sobre a primeira fase da colonização do Maranhão, apresentada sempre como uma economia de subsistência, onde a produção era insuficiente para atender à demanda local (FARIA, 2003, p. 14).

A economia maranhense no primeiro período da colonização é caracterizada pelos cronistas por atividades do setor primário tais como caça, pesca, coleta e agricultura de subsistência. Apesar do crescimento com bases lusitanas, São Luís era considerada um “burgo pobre” até meados do século XVIII.

O quadro da vida econômica do Maranhão durante os primeiros cento e quarenta anos de colonização, cristalizado na historiografia: produção agrícola insuficiente para atender ao consumo local, transações comerciais com a metrópole, restritas a um navio por ano, predomínio da escravidão indígena, ausência de moedas em grande parte desse período e pobreza, apenas pobreza (FARIA, 2003, p. 16).

Apesar das considerações dos cronistas, Abrantes & Santos (2012) referem que a caracterização da pobreza franciscana de São Luís consagrada na historiografia maranhense tem sido revista atualmente. Pesquisas recentes demonstram por meio de documentos como os livros da câmara e os testamentos, a existência de grupos sociais locais que acumularam riqueza na primeira fase da economia maranhense.

O estudo de Ximenes (1995, p. 23-29) permite vislumbrar “uma São Luís com uma vida social bem mais complexa tendo Corporações de Ofício (alfaiates, tecelões, sapateiros, serralheiros, ferreiros, pedreiros e carpinteiros) e trabalhadores forros indígenas e negros”. Corroborando a perspectiva de que a economia maranhense permitiu ainda na fase inicial de colonização a obtenção de fortuna por grupos sociais, surgem as considerações de Mota (2012, p. 95):

Existe uma imagem consolidada na historiografia maranhense de que os proprietários rurais viviam em suas fazendas, vindo à cidade por pequenas temporadas. Essa concepção contrasta com o que dizem os registros [...] acumulada alguma fortuna, logo os proprietários rurais começavam a investir em bens urbanos.

A pobreza no Maranhão na primeira fase da colonização é inquestionável se comparada à prosperidade da segunda fase. Porém, o contexto não pode ser caracterizado por uma perspectiva de pobreza absoluta e homogênea tal como consta na historiografia tradicional. As pesquisas supracitadas mostram elementos

que coincidem para a superação dessa perspectiva. Mesmo assim, o aspecto da pobreza não se restringe ao período colonial sendo enfaticamente mencionado no contexto da primeira década republicana.

Na historiografia e no mundo letrado maranhense, tornou-se praticamente senso comum atribuir a derrocada da economia ao fim do trabalho escravo. No ensino de História, no Ensino Médio e nos cursinhos pré-vestibulares, é frequente a afirmação de que, na primeira metade do século XX, o Maranhão tinha uma economia natural (FARIA, 2012, p. 12).

O argumento em questão se pauta na contraposição das condições econômicas do Maranhão após a abolição da escravatura com o apogeu da agroexportação na metade do século XIX que propiciou focos de desenvolvimento urbano. Contribui, portanto, para o sentimento de decadentismo que em conjunto com as ações políticas e intelectuais busca exaltar a singularidade maranhense.

Um aspecto essencial na seleção de temas da disciplina História do Maranhão é a exaltação dos vultos históricos. Caracterizam nesse sentido, sujeitos que se destacaram nas versões propaladas sobre a formação histórica do Estado, modelos de conduta no que se refere à salvaguarda das tradições maranhenses.

Os professores de história não se cansam de repetir ano-após-ano, geração após geração, o indefectível 'o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral'. O sete histórico lembra Pedro I e a independência, e o oito varonil é marcado pelo *Te Deum Laudamus* que marcou a existência civil desta cidade. Raras nações modernas podem escrever sua história como o Maranhão e se São Luís não está na história geral do Brasil é por pura discriminação dos historiadores oficiais, pois o Maranhão foi, é, e continuará sendo séculos afora, 'pólo cultural do país', pois o Sul-maravilha tem o dinheiro, mas nós somos os criadores, comandando as revoluções estéticas do naturalismo, romantismo e modernismo. Se as personalidades que construíram a nação maranhense são hoje desconhecidas é por culpa dos educadores. (TEIXEIRA, 2001, p. 08).

As considerações do autor indicam a tendência à exaltação de intelectuais, políticos, sujeitos imprescindíveis nas narrativas tradicionais sobre eventos da constituição histórica do Maranhão. O destaque dos vultos históricos atua na modelação de condutas sobre a singularidade maranhense tão propalada no ensino. O discurso enfoca, portanto, o registro de feitos singulares, nomes, datas e locais que ressaltam a defesa dos ideais e das riquezas maranhenses.

A história presente nesses livros é mais do que a narrativa dos feitos políticos do grupo vencedor, na medida em que ela é individualizada nas figuras dos chefes ou governantes. Tem-se, pois, a história dos governantes, segundo uma visão que, conforme já frisamos, simplifica o processo histórico a uma sucessão linear de causas e efeitos (CABRAL, 1987, p. 14).

A abordagem dos vultos históricos surge associada à riqueza econômica e ao desenvolvimento cultural do Maranhão. O período colonial é compreendido a partir da atuação de sujeitos que se destacaram no processo de ocupação do território, nas lutas e exploração das riquezas. O Maranhão no Império conta com um enfoque que considera como vultos mais ilustres os literatos maranhenses, os comerciantes e homens de posse. Em suas ações, as narrativas destacam a construção do belo casario de traços lusitanos que testemunhou a prosperidade econômica maranhense. Ao mesmo tempo, a análise não problematiza a origem da riqueza bem como quem a produzia, apenas quem se beneficiou. A República no Maranhão situa o discurso dos vultos históricos no campo da política englobando os membros das oligarquias que se alternam no governo do Estado (BOTELHO, 2010).

Na seleção de conteúdos da disciplina História do Maranhão, o discurso não contempla as relações entre as classes sociais e seus conflitos. A sociedade Maranhense é caracterizada como uma totalidade harmônica. Desse modo, a narrativa não fomenta a problematização dos eventos históricos. Ocorre o destaque à ação dos governantes, ao mesmo tempo em que se ocultam os conflitos e as contradições, situando a sociedade maranhense como um todo em comum cooperação. A abordagem predominante possui forte teor oficialista, sem crítica, incólume ao debate historiográfico.

No currículo da Educação Básica, a disciplina História do Maranhão evidencia o silenciamento de temáticas imprescindíveis à compreensão e ao debate sobre a formação histórica do Estado. Os temas até aqui apontados ilustram o discurso oficial sobre o Maranhão na historiografia que se prolonga para o ensino de História no sistema educacional. Para além dessa abordagem, cabe ressaltar os elementos da constituição maranhense silenciados na perspectiva oficial.

Grande parte das pesquisas em História do Brasil teve sua elaboração situada a partir de um viés historiográfico tradicional, isto é, tomando como ponto de partida a ocupação do território pelos europeus. Acabam, portanto, desconsiderando os processos sociais desenvolvidos pelos nativos anteriormente à presença

portuguesa em território brasileiro. Nesse sentido, os estudos referentes às práticas sociais dos povos pré-colombianos foram atribuídos à Arqueologia. Esta ciência se tornou responsável pelo estudo dos vestígios deixados por aqueles grupos sociais submetidos à lógica de dominação europeia que os classificou como primitivos pela ausência da escrita e de desenvolvimento tecnológico.

Em função disso, em referência aos indígenas, encontram-se adjetivos como "selvagens", "atrasados", visto como ser inferior e do passado. Dentro dessa ótica, a "catequese" do índio feita pelo branco colonizador, considerado como aquele que detém o saber e a verdade, não é questionada, mas legitimada. Já existem algumas referências ao índio com respeito e sem menos prezo, embora continue sendo tratado de forma generalizada, ocultando-se, por conseguinte, suas particularidades e a dominação que sofreu, ao longo da história, e sofrem, ainda hoje, as poucas tribos existentes no Maranhão (CABRAL, 1987, p. 12).

Desde a descoberta do Novo Mundo, os europeus buscaram entender o novo continente assim como seus habitantes considerando sua natureza exótica e até misteriosa. Percebe-se então a dificuldade em aceitar as diferenças principalmente culturais. Com isso, a estratégia mais prática para o conhecimento do ameríndio e da América constituiu a análise destes a partir da história europeia.

“São os descobridores que inauguram a História do Brasil e tudo que vem antes de sua chegada é pré-história.” (BORGES, 2004, p.14). A atuação nativa foi compreendida, portanto, como diferente, pitoresca, sem existência própria ou dinâmica social, enfim, sem sua própria história.

O repasse desses estudos à Arqueologia ocorre mediante uma perspectiva positivista de História que “trata por documento somente o escrito, deixando os vestígios materiais para outras Ciências” (BORGES, 2004, p.31). Atualmente, com a Escola dos Annalles e o apelo a uma Nova História, o cotidiano, a cultura, as mentalidades ganham novas dimensões e a História se aproxima da vivência humana tornando-se mais “a ciência dos homens no tempo”:

Por trás dos traços sensíveis da paisagem, dos utensílios ou das máquinas, por detrás dos documentos escritos aparentemente mais glaciais e das instituições mais aparentemente mais distanciadas dos que as elaboram, são exatamente os homens que a História pretende apreender (BLOCH, 2001, p.75).

Ao contrário destas novas perspectivas, a pesquisa em Arqueologia tradicionalmente não buscou situar os povos pré-colombianos enquanto sujeitos

históricos com elaborações culturais próprias. Centrada em modelos europeístas, vê-se a tendência à classificação dos nativos na esfera da primitividade em virtude do critério tecnológico.

A pesquisa histórica envolvendo sociedades pré-coloniais surge com a intenção de situar tais grupos humanos enquanto sujeitos ativos no fazer histórico do território brasileiro. A análise histórica dessas populações correlaciona-se diretamente com os estudos da Arqueologia demonstrando a necessária interdisciplinaridade na compreensão das ações humanas.

No Estado do Maranhão, há inúmeras possibilidades de estudos sobre elementos da cultura material pré-colombiana na reconstituição das sociedades humanas. Nesse sentido, destacam-se além da arte rupestre do Sul maranhense, as zonas sambaqueiras⁹⁸ e sítios de estearias⁹⁹. A arqueologia lacustre e litorânea no Maranhão caracteriza evidências da presença do homem pré-colombiano na formação local. Com base numa perspectiva renovada, deve-se buscar a associação da pesquisa histórica às contribuições da Arqueologia visando analisar as representações populares acerca dos vestígios pré-colombianos.

Os sambaquis podem ser encontrados ao longo do litoral nordestino e não constituem aspectos distantes da realidade maranhense. O intelectual maranhense Raimundo Lopes, foi quem localizou o primeiro sambaqui no litoral do Maranhão em 1919, no município de São José de Ribamar, próximo a São Luís:

Os sambaquis do Pindaí e da Maiobinha ficam ambos no interior da Ilha do Maranhão. O da Maiobinha na zona das cabeceiras desse rio e a 8,5 Km da costa livre, a 10 km do alcance da maré no vale do rio e a 3,5 Km da vila do Anil. O do Pindaí, no vale do Rio São João, tem características análogas; são, pois sambaquis mistos de superposição normal, de vestígios arqueológicos a antigo banco ou concha natural (LOPES, 1970, p. 22).

⁹⁸ Os sambaquis são constituídos pelos acúmulos temporais de sedimentos, conchas e artefatos que formam colinas mostrando fatias sucessivas de assentamentos humanos e seus vestígios materiais e culturais. Nesse sentido, as zonas sambaqueiras retratam predominantemente ocupações em regiões litorâneas. “Os sítios mais antigos que conhecemos são construções edificadas com valvas de moluscos chamadas sambaquis. Aparecem entre 57.000 e 5.000 anos atrás, pelo menos. Seus autores eram caçadores e pescadores que também coletavam mariscos. Instalavam-se geralmente em baías entre vários ambientes complementares que forneciam alimentos específicos e recursos em água, madeiras e rochas diferentes.” (PROUSS, 2006 p. 33).

⁹⁹ Dentre os principais vestígios arqueológicos encontrados no Maranhão estão as estearias isto é, ruínas de palafitas, habitações construídas em áreas alagadiças próximas às margens ou no meio de rios ou lagos. A maior parte a desses sítios de estearias está localizada no interior do Maranhão, na região correspondente à Baixada Ocidental Maranhense nos lagos do município de Penalva (LOPES, 1924, p. 12).

Mesmo com o pioneirismo de Raimundo Lopes na descoberta dos sambaquis maranhenses, as pesquisas sistemáticas só foram iniciadas por Mário Simões do Museu Paraense Emílio Goeldi na década de 70. Ao todo foram cadastradas 11 áreas de sambaquis sendo 8 na Ilha distribuídas entre São Luís, São José de Ribamar e Paço do Lumiar e 3 no município de Tutóia no interior do Estado. Os sítios encontram-se destruídos pela ação do mar e exploração de cal, mas neles foi possível encontrar restos de cerâmica e artefato líticos (LIMA, 1989).

Outro estudo de destaque no que se refere a esse tema pode ser encontrado na obra de Prouss (2003). O autor situa as populações em aldeias instaladas nas encostas suaves e nos cursos d'água. Assinala ainda, a ocorrência de instrumentos de pedra lascada e restos alimentares. Sobre a tradição rupestre, o autor realiza uma descrição técnica ressaltando a submersão dos sítios durante as enchentes.

Na ocasião, Prouss faz referência aos ceramistas do Maranhão nos sítios preservados em lagoas pouco profundas com numerosos vestígios de cerâmicas e esculturas. O autor classifica esses sítios como vestígios da ligação entre o Nordeste e Amazônia e ressalta a importância de estudos para compreensão desse processo. No Maranhão, além das zonas sambaquieiras, esses sítios lacustres são conhecidos como estearias pela quantidade de esteios situados nos lagos indicando habitações.

Assim como os estudos de Raimundo Lopes no âmbito da arqueologia local, a obra de Prouss torna-se considerável ao abordar a constituição de sambaquis e estearias na região maranhense. Portanto, deve ser levada mais a sério na pesquisa arqueológica uma vez que tais sítios localizados na região dos Lagos na Baixada maranhense entre os municípios de Penalva e Viana só possuem similares em regiões da Suíça (BALBY, 1988).

O Maranhão, apesar de possuir um acervo arquitetônico valorizado em âmbito mundial e um diversificado patrimônio cultural, ainda é abordado de forma restrita sob o ponto de vista arqueológico. Seu período pré-colombiano ainda é concebido apenas como objeto de curiosidade. Contudo, os vestígios presentes na região atuam como importante fonte de informação para a pesquisa científica na tentativa de reconstituição da trajetória dos diversos grupos participantes na formação da memória, responsáveis pela estruturação dos valores que constituem a herança cultural local. Auxiliam, ainda, na reflexão de como a população atual se relaciona com as marcas deixadas pelos antepassados principalmente no que concerne a elaboração de concepções acerca da presença dos vestígios.

O desconhecimento sobre a importância do patrimônio arqueológico local, seu silenciamento no currículo da Educação Básica e a ausência de uma política efetiva de proteção pelos órgãos competentes colaboram diretamente para o estado de descaso e depredação dos sítios arqueológicos maranhenses. Os estudos demonstram que as condições de preservação das estearias e sambaquis são marcadas pelo descaso tanto das autoridades quanto da própria população que não compreende o valor dos sítios enquanto patrimônio arqueológico. É importante o estímulo a pesquisas que possam analisar os vestígios em correlação com a tradição oral da população sobre concepções lendárias no sentido de detectar os impactos na memória coletiva maranhense.

O estudo sobre as concepções lendárias dos vestígios pré-colombianos no imaginário popular local deve focar a análise do papel dessas “crendices regionais” (MAGALHÃES, 1920) no contexto histórico maranhense. Cabe, portanto, perceber como os vestígios pré-colombianos denotam elementos para a formação cultural maranhense e qual a presença dessa abordagem no ensino de história local.

Outro elemento silenciado na abordagem tradicional é a contribuição do afro-brasileiro na história maranhense. Mesmo com a determinação legal de abordagem da História e cultura afro-brasileira, ainda são notados discursos situados a partir do ponto de vista desenvolvimentista, civilizatório, ou seja, sob a égide do progresso vinculado à economia (PEREIRA, 2013). O percentual dispensado ao tratamento da temática se mostra mínimo diante dos conteúdos vinculados à história europeia.

Não mostram o grande papel desempenhado pelos negros, produtores diretos da riqueza que se concentrou em grande parte, nas mãos de um pequeno número de senhores maranhenses, que por isso mesmo, puderam construir ricas residências e enviar seus filhos para estudar na Europa, vindo a tornarem-se parte dessa elite requintada e ilustrada que conquistou para São Luís títulos como o de "Atenas Brasileira". Os grupos sociais restantes, entre eles os negros, não melhoraram em nada suas condições de vida (CABRAL, 1987, p. 15).

As mudanças na historiografia e a perspectiva pós-crítica de currículo que prevê a abordagem das minorias no ensino formal, fomentaram “tentativas de introdução da diversidade étnico-cultural na produção teórica sobre os processos de formação de professores” (GOMES, 2006, p. 13). As referidas políticas de formação afirmam a importância do estímulo à diversificação do olhar e da superação da explicação causal, determinista e linear dos acontecimentos e processos históricos.

Assim, os recursos à problematização do ensino estão disponíveis, mas nas práticas cotidianas, o currículo escolar pouco fomenta posturas de promoção da igualdade étnico-racial (BRASIL, 2006). No discurso, porém, são percebidas atitudes positivistas, quando as abordagens relacionam a escravidão ao africano. Além disso, mostram a justificativa dessa condição pela religião, que levaria salvação e evolução aos “povos atrasados”. Citam também o europeu, como civilizado, na justificativa da disseminação dessa civilização branca pelo mundo.

Desde o século XVI a presença de povos e culturas africanas é uma das variáveis da gênese da formação histórica do Brasil. A formação cultural brasileira resultou de um complexo processo de aculturação envolvendo a articulação entre os resíduos culturais de povos europeus, africanos e dos nativos da terra, daí porque se fala em diversidade cultural. Ao longo século XX, no entanto, o que se verifica é a quase completa invisibilidade da presença africana e, por conseguinte, do povo negro na formação histórica brasileira. Em geral, a representação destes é feita sob uma única forma – escravos (PEREIRA, 2009, p. 68).

Os relatos enfatizam a exploração dos africanos pelos europeus justificando a necessidade dessa postura pela utilização de mão de obra na obtenção das riquezas do território. O enfoque apresenta elementos de uma visão estereotipada da África, privilegiando somente o viés europeu de “conquistador”. Diante disso, permanecem os estereótipos que caracterizam os afro-brasileiros como escravos. Sua contribuição cultural é geralmente ignorada, reduzindo sua importância ao papel de coadjuvante na formação histórica brasileira, aspecto este também contido nas representações da disciplina História do Maranhão.

Apesar do grande papel que desempenhou e desempenha o negro na dinâmica do processo histórico maranhense, sua presença na produção histórica sobre o Maranhão é representada por uma quase total ausência. Muito pouco existe a respeito do negro nessa história. Esta é ainda marcada por uma visão passadista (da história) e por uma visão linear e europeizada do mundo. Segundo essa ótica, a história do Maranhão se restringe à narrativa dos grandes acontecimentos, valorizando sempre a ação dos grupos vencedores, que impuseram seus projetos de vida, como se fossem em benefício da sociedade em seu conjunto. Os segmentos sociais vencidos, como o negro e o índio, são esquecidos, ocultados. As poucas referências feitas colocam-nos como um objeto sem história. Eles não são vistos, pois, como agentes que atuaram e atuam na construção da sociedade maranhense. Em função disso, seus valores, costumes e tradições são menosprezados. Através da historiografia maranhense não se conhece as origens do negro, suas lutas, aspirações e propostas de vida (CABRAL, 1988, p. 105-106).

Com uma cosmovisão oposta à ocidental, a compreensão dos fenômenos culturais baseada em matrizes africanas foi reprimida pelas concepções eurocêntricas que definiam as práticas de conduta e relações na sociedade brasileira. De acordo com Pereira (2009, p. 68), as linguagens artísticas afro-brasileiras “são lidas como folclore ou cultura popular sugerindo tratar-se de algo de segunda categoria. As concepções e vivências do sagrado, por sua vez, são demonizadas pelo rótulo de macumba e feitiçaria”.

O pensamento ocidental é propalado como superior sob uma perspectiva de verdade que deve ser aceita pelas outras culturas. É preciso perceber, no entanto que há uma forte relação entre a história africana e a brasileira. As diversas populações africanas desterritorializadas participaram da construção das culturas regionais no Brasil. Todavia, conforme Corrêa (2006), propagando uma polarização absoluta entre bem e mal, o etnocentrismo europeu se projeta no espírito proselitista das religiões cristãs que procuram atingir o maior número de adeptos não apenas no âmbito religioso, mas também no político e social.

Aos africanos, os hábitos, suas danças, sua música suas crenças era-lhes negado vivenciá-las, ou reproduzi-las. Sua resistência a essa situação de escravidão, que tenta destruir seu universo cultural, caracterizou-se por inúmeras formas de luta. Todas essas práticas, todo o cotidiano do negro, contudo, são silenciados pela Historiografia Maranhense, de um modo geral. Não se conhece, pois, a história do negro maranhense, história essa que integra e ilumina a história do Maranhão. (CABRAL, 1988, p.106-107).

Um dos aspectos relacionados à participação afro-brasileira na constituição cultural maranhense, silenciados no ensino de História regional caracteriza a religiosidade de matriz africana. Como apresentado anteriormente no corpo desta pesquisa, as noções de cunho religioso, difundidas oficialmente traduzem o referencial católico.

No Maranhão as religiões afro-brasileiras são típicas de ambientes populares (FERRETI, 1996). Dentre as manifestações destacam-se o tambor de mina, a cura ou pajelança e a umbanda. De acordo com as regiões do Maranhão, surgem denominações tais como terecô, vodum, pajé, Santa Bárbara, Barba Soeira. O Estado não possui forte representatividade no candomblé nagô tal como na Bahia. Alguns rituais de candomblé são realizados regularmente em terreiros de tambor de mina sinalizando a predominância desta última manifestação.

No Maranhão, no tambor-de-mina, os tambores são chamados de batá ou abatá, e seus executantes, os abatazeiros. Mina seria designativo de origem geográfica do culto. Os integrantes do tambor-de-mina reconhecem duas modalidades: a mina jêje e a mina nagô. Na primeira, as divindades são os voduns, sendo os cânticos em jêje. Na segunda, são orixás, e os cânticos em nagô. Mas é chamada, também, de mina, uma forma religiosa que incorpora divindades da umbanda e entidades indígenas da região amazônica. Em São Luís, os abatás são utilizados na maioria dos templos à exceção da Casa das Minas. A orquestra ritual conta com dois abatás, o tambor da mata, o “ferro”, e a cabaça (CORRÊA, 2011, p. 05-06).

As religiões de matriz africana constituem temas necessários à discussão no campo do ensino de História regional. Tal constatação se dá pelo fato de que as referidas manifestações constituem parte do contexto social maranhense, sendo vivenciadas pela população, que pouco as compreende em suas características.

A maioria dos aspectos reconhecidos no senso comum se relaciona ao processo do sincretismo das matrizes religiosas africanas com o catolicismo popular representado pelas procissões e festividades de santos católicos. Há ainda a importância de valorização das referidas matrizes religiosas em prol de uma educação antirracista que considere a diversidade cultural e o respeito às diferenças.

No campo religioso, na religiosidade afro-brasileira podemos perceber esta aproximação cultural - embora durante muito tempo o tambor de mina tenha sido perseguido pelas autoridades e praticado às escondidas. Hoje continua sendo perseguido pela crescente penetração das religiões neo-pentecostais e eletrônicas, interessadas em substituir crenças e tradições da cultura local, impondo novas tradições (musicalidade, gosto, modo de vida) importadas de outros locais, com o pretexto de acabar com as superstições e a ‘macumbaria’ e de fato criando outras dependências. Como nos disse uma mãe-de-santo, ‘toda hora na televisão há crentes que atacam os terreiros’. A diversidade cultural e religiosa é reflexo do pluralismo. É importante que seja mantida, ao contrário do que costumam pregar os missionários de quase todas as crenças (FERRETI, 1996, P. 03-04).

Ainda sobre os silenciamentos do currículo na abordagem sobre o afro-brasileiro expressa pela disciplina História do Maranhão, cabe ressaltar o reconhecimento das ações deste segmento social na constituição histórica do Estado. As versões propaladas situam o afro-brasileiro sob a perspectiva de ‘escravo’, submisso à condição imposta pelo colonizador europeu. “A imagem veiculada é preconceituosa. O negro é visto como um mero instrumento, incapaz de pensar, de possuir uma consciência histórica, de construir ou fazer História”.

(CABRAL, 1988, p.107). Entretanto, os estudos recentes problematizam a referida questão apontando práticas de resistência no âmbito do escravismo.

Os 'escravos' longe de serem submissos, ou simplesmente rebeldes, criaram formas próprias de integração no mundo da escravidão, procurando espaços de autonomia e de liberdade, por meio não só da fuga, da rebelião ou do quilombo, mas também negociando, barganhando (PEREIRA, 2001, p. 20).

Na conjuntura da sociedade maranhense, não se deve considerar o afro-brasileiro como passivo. Suas ações o caracterizam enquanto sujeito histórico, ou seja, responsável por construções e desconstruções no âmbito da complexidade representada pelo sistema escravista. Com base nessa perspectiva de problematização, é possível fomentar o questionamento da situação dos afro-brasileiros no maranhão, superando silenciamentos de ordem ideológica. A crítica à narrativa tradicional oportunizará ao aluno o respeito pela participação afro-brasileira na constituição da história regional superando versões eurocêntricas.

As representações preconceituosas construídas, por europeus, acerca de povos e culturas africanas atuaram como uma estratégia, cuja finalidade era assegurar a realização de seus interesses econômicos em relação às riquezas (de seu ponto de vista) existentes no continente, pois, uma vez que os configurava como sendo a negação de seu nível cultural, se justificava a ação civilizadora de tirá-los do estágio de barbárie e selvageria integrando-os à civilização impondo-lhes os padrões culturais por meio da evangelização, do modelo de educação formal entre outras formas de dominação. (PEREIRA, 2009, p. 71)

É importante promover a crítica a esse discurso verificando os silenciamentos do currículo em relação ao afro-brasileiro. Isso possibilita o despertar da percepção de mudanças na sala de aula, estimulando a reflexão do conhecimento sobre: África e africanos sem viés eurocêntricos, compreendendo como o afro-brasileiro ajudou na construção da identidade racial brasileira e maranhense. Do mesmo modo, propicia a compreensão do modo como preconceito, as políticas, ou o monopólio da História em função da influência europeia, levou escritores a retratarem os afro-brasileiros com base numa visão eurocêntrica. A problematização da temática permitirá motivar os alunos à análise significativa das representações atribuídas aos afro-brasileiros superando posturas reprodutivistas no que se refere a uma educação antirracista buscando a releitura do discurso iluminista e europeizante.

No campo dos silenciamentos do currículo relacionados à história regional, outro elemento a ser desvendado, se refere às questões de gênero, especificamente, à forma como é retratada a postura feminina na sociedade. De modo geral, o discurso vigente apresenta a mulher no âmbito do determinismo biológico evidenciando sua desigualdade diante do homem. Contudo, é importante frisar o aspecto relacional entre homens e mulheres cada vez mais ressaltado na análise histórica que incorpora a categoria de gênero.

Os estudos históricos voltados para a História das Mulheres e as relações de Gênero compreendem o aspecto cultural. Assim, evidenciam a posição histórica de minorias, isto é, grupos sociais até então, não considerados pelas análises acadêmicas tradicionais. Segundo Abrantes (2012), as pesquisas recentes que enfocam a mulher enquanto protagonista abordam questões referentes à educação, ao trabalho e a saúde feminina. Além desses temas, a abordagem da participação política da mulher surge objetivando a superação da perspectiva fundada na divisão dos papéis sociais que estabeleceu o domínio do espaço público ao homem e do espaço privado à mulher.

No ensino de História do Maranhão destacam-se duas perspectivas de abordagem nas referências à mulher em obras didáticas. Há uma tradicional tendência à vinculação da mulher a questões míticas bem como nos discursos recentes, o destaque da força feminina no campo do trabalho.

Em toda a obra, Meireles faz apenas duas referências a mulheres em momentos distintos da história do Maranhão: invasão dos franceses e invasão dos holandeses. A representação feminina se dá através de uma mulher dócil, que apaziguava os conflitos. A participação efetiva de uma mulher na história do Maranhão, narrada por Meireles é contada por meio da lenda da Batalha de Guaxenduba. A outra mulher citada pelo autor tem um papel secundário quando da invasão dos holandeses no Maranhão, intercede por seu marido para que o mesmo não seja assassinado. Apesar do ato de docilidade por parte da mulher, nem sequer o nome da mesma foi mencionado. As mulheres estiveram esquecidas, ocupando papéis secundários ou como parte do imaginário popular (lendas) na escrita dos livros didáticos do Maranhão [...] Além de textos, destaca-se o desenho de uma mulher quebradeira de coco, quando a fala sobre o babaçu. A mulher encontra-se sentada ao chão dentro de um cocal, de pernas cruzadas, com a cabeça amarrada com um pano, o braço direito em punho, a segurar um cacete que serve para bater fortemente no coco junto ao machado, até que o mesmo seja partido ao meio, para assim, retirar as amêndoas. A imagem é de uma mulher forte, batalhadora que aguenta o sol quente e se dispõe a realizar um trabalho tão árduo. (COSTA, 2008, p. 35-36).

No campo da política, a participação feminina ainda propaga concepções preconceituosas. Strinati (1999, p.193), alerta que “é preciso atentar para a subordinação das mulheres, em seu lugar econômico, envolvendo o patriarcado enquanto dominação masculina e desigualdade de poder entre os sexos”. A partir da desigualdade em relação ao homem, são difundidas visões estereotipadas de mulheres que obtiveram atuação nos espaços de poder. Enquadra-se nessa perspectiva no imaginário maranhense, os discursos sobre Ana Jansen¹⁰⁰.

Por sua atuação na sociedade maranhense em oposição à submissão da mulher, Ana Jansen tornou-se uma lenda. Sua caracterização permeia a seleção de conteúdos regionais na Educação Básica a partir de uma abordagem mítica baseada nas representações sobre “Donana” no imaginário popular. Assim, a referida figura feminina é descrita com admiração à sua garra e temida pela sua crueldade.

O que se sabe é que Donana era uma megera, cruel com os escravos, dominadora. Mandava matar todos aqueles que atravessavam seu caminho. Quando seus negros se revoltavam, ela mandava enterrá-los vivos ou atirava-os no poço de seu sítio no Bacanga. Não satisfeita com os amantes, reunia os melhores negros e dormia com mais de cem, numa mesma noite. Por isso que sua alma penada percorre as noites de lua cheia. Donana teve seus home, por alguns perdeu a cabeça. Açoitava e castigava seus negros, mas era também capaz da maior bondade praqueles que dava vida pelos seus (RIBEIRO, 1995, p. 15).

Enquanto mulher “à frente de seu tempo”, Ana Jansen foi criticada por ultrapassar as determinações vigentes: destacou-se no campo econômico, na vida privada não primou pela monogamia, educação para o casamento e família além de promover intervenções no setor político. “Devido sua personalidade forte, sua forma de atuar levou Donana a possuir inimigos poderosos e vingativos, tais como: Cândido Mendes de Almeida, Francisco Sotero dos Reis e o Comendador Meireles que eram capazes de qualquer coisa para conseguir atingi-la” (NOVAES, 2012, p. 73). Ainda que não tivesse participação direta na vida política da província do

¹⁰⁰ Nascida em São Luís, capital do Estado do Maranhão em 1787, Ana Joaquina de Castro Muller Albuquerque, descendente de holandeses, alemães, italianos e portugueses era filha legítima de Vicente Gomes de Lemos e Albuquerque e de sua mulher D. Rosa Maria Jansen Muller. Após o seu primeiro matrimônio passou-se a chamar Ana Joaquina Jansen Pereira, e posteriormente, Ana Jansen Pereira Leite, em virtude do seu segundo matrimônio. Falecida no dia 11 de abril de 1869, com 82 anos de idade, sendo sepultada no Cemitério dos Passos. Após a Lei nº 294 de 22. jul.1870, que determinava o fechamento do cemitério por motivos de sua localização e questões ligadas a higiene, seus fósseis foram trasladados para Capela do Senhor dos Navegantes anexada à Igreja de Santo Antonio, em São Luís – MA (NOVAES, 2012).

Maranhão, à época constituída por homens, Ana Jansen evidenciou influências políticas de forma perspicaz nos negócios locais provocando ataques de seus adversários e a elaboração de um imaginário popular.

Era muié bastante para enfrentar tudo aqueles home. Eles num gostava disso e tentava acabar com Donana. Num cunsiuro em vida, entonces se vingaram na morte. E a carruagem? Tu já viste? Esconjuro! Num gosto nem de lembrar não. Aquilo é coisa do Demo. A madrugada já vai alta. Nas ruas da estreitas, horas atrás repletas de gente e tomadas dos mais variados sons, não se vê viva alma. Bares fechados, nem mais uma cadeira nas calçadas. As rótulas dos sobradões cerradas. A cidade dorme. Apenas o poeta, sua musa permanecem na Praia Grande, sentados à mesa em frente ao bar. Silêncio é quebrado pelo murmúrio das ondas[...] Ninguém se move. Os olhares estão fixos no final da avenida em frente ao cais, onde surgem duas parelhas de cavalos negros. A lua reflete a luz prata no pêlo reluzente dos animais. Aparece então um corpo de uma carruagem, arreios de prata, portas brasonadas, portinhola dourada, forros de veludo vermelho-escuro, puxada pelo cocheiro de libré, empertigado, chicote na mão, tocando os animais. Os escravos que formam o cortejo estão amarrados por uma mesma corrente, que arrastam lentamente ao se moverem. Estão mutilados! Uns sem perna, outros sem braço, ou mesmo sem cabeça. Decepadós! Seus gemidos são lamentos de dor, que quase não tem forças para expressar. Emitidos em um uníssono, soam como um canto fúnebre. Por entre as cortinas douradas da carruagem, o poeta vê a imagem fugaz de mulher branca, cabelos tão negros quanto o pêlo dos animais. Também negro é o vestido, justo, emoldurando a cintura fina, comprimindo os seios que parecem querer saltar pelo decote ousado. O colo nu tem um único adereço uma fita de veludo negro com um pingente de couro e diamantes, jóia artesanalmente desenhada em forma de brasão. Os cabelos, presos por um pente de madreperlas e ouro, deixando os cachos caírem naturalmente até a altura dos ombros. Arrematando o rosto oval, do lóbulo das orelhas, pedem dois brincos, semelhantes ao pingente. Seu olhar é impenetrável, vazio de qualquer expressão (MARQUES, 2008, p. 19).

Diante do exposto, cabe ressaltar a necessidade de uma análise crítica que englobe a questão do gênero na programação curricular em História do Maranhão. A abordagem problematizante possibilitará superar o silenciamento imposto à parcela feminina da população maranhense e suas ações na formação histórica do Estado. Com isso, desvelará aspectos do imaginário popular ressaltando a caracterização da mulher enquanto sujeito histórico e não somente pela postura de submissão.

Ainda sobre as temáticas silenciadas na disciplina História do Maranhão, pode-se destacar a questão referente à cultura popular. O recente debate sobre tradição local possibilitou o desvelamento da história social da cidade pela compreensão de valores populares e elitistas. A identidade se pauta em

determinado contexto histórico, social, político e cultural, sendo negociada durante a vida toda, por meio do diálogo com os outros. No Estado do Maranhão, a diversidade de manifestações folclóricas vincula à cultura popular o caráter de “identidade” regional.

Se pelo termo cultura entendemos uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma cultura popular basicamente iletrada, que corresponde aos meios materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna (BOSI, 1992, p. 309).

O Maranhão é marcado pela diversidade cultural. Apesar disso, a cultura popular ainda costuma ser identificada como folclore. Nessa conjuntura, reflete a criatividade cultural do povo maranhense pelas contribuições de elementos diferentes: o negro, o índio e o europeu. Isto pode ser percebido em manifestações como o bumba-meu-boi, tambor de crioula, baile de São Gonçalo e outras festas populares.

Sabemos que existe uma cultura erudita, transmitida pelos livros - é a cultura dos letrados e uma cultura popular. Cultura popular é considerada uma cultura de resistência, uma vez que se contrapõe à cultura oficial, dos dominantes. A cultura popular é também considerada um elemento definidor da identidade social e cultural de um povo, pois identifica as pessoas que dela participam. A cultura popular tem a ver com o grupo, com a comunidade, com a classe social, com o bairro, com a região e também com a sociedade como um todo. As tradições populares costumam ser considerados com um dos aspectos mais representativos de uma nação (FERRETI, 1996, p. 03-04).

O conceito de cultura possui uma complexidade que se amplia para a concepção de cultura popular. As discussões epistemológicas enquadram este último termo, no embate entre folclore e o erudito.

A cultura popular (termo que prefiro a “folclore”, pelas restrições que tem), caracteriza - se por se constituir, basicamente, de um complexo de informações transmitidas de geração a geração, sem ensino formal e nas sociedades gráficas. O ensino formal, metodizado, sistemático, regular, onde se criam situações pedagógicas intencionais, científica e tecnicamente estabelecidas, é o do ambiente escolar. (CORREA, 2010, p.02).

No âmbito desse debate, surge ainda a relação entre a cultura e a indústria cultural. A pluralização do termo culturas populares ocorre enquanto “resultado de uma apropriação desigual do capital cultural, realizando uma elaboração específica das suas condições de vida através de uma interação conflitiva com os setores hegemônicos” (CANCLINI, 1983, p.43).

Outro aspecto importante que envolve a cultura popular é o conceito de tradicionalidade cada vez mais discutido diante dos avanços da sociedade e suas formas de pensamento. Com isso, os estudos acerca da cultura popular têm buscado compreender a dinamicidade das práticas culturais populares perante os processos de transformação das sociedades em suas relações simbólicas. Em relação a esse debate, o antropólogo Corrêa (2010), acrescenta que:

Tradição vem igualmente do Latim: “*tradere*” significa trazer. Tradição, pois, seria aquilo que foi trazido, isto é, transmitido pelos antepassados. Deve-se considerar que cada indivíduo (ou receptor) possui referenciais culturais, idiosincrasias, nasceu e vive e em certas épocas e locais, de tal família, tem determinada visão de mundo. Toda a nova informação recebida não será assimilada mecanicamente, pois os dados vão ser filtrados, relidos combinados com os que já estão em posse do receptor. Deste modo, as ações/reações de dois receptores diversos, mesmo tendo recebido informações idênticas, dificilmente serão idênticas. Isto é, a tradição só muito dificilmente será reproduzida de forma igual, o produto final se constitui numa nova construção cujas semelhanças objetivas com a anterior nem sempre serão muito grandes. (CORREA, 2010, p.05).

As tradições se relacionam à memória coletiva e individual. Nessa perspectiva, possibilitam a construção de valores de identidade e de sentimento de participação em um grupo. No Maranhão, a cultura popular é marcada pela diversidade de matrizes agregadas na constituição das manifestações folclóricas. Dentre elas, destaca-se o bumba-meu-boi assim caracterizado:

Um auto popular dramático que conta a história de um escravo, Pai Francisco, cuja mulher, Catirina, por ‘desejo de grávida’, insiste em comer a língua do melhor touro do patrão. Francisco termina matando o animal. Descoberto, é perseguido e preso pelos vaqueiros e índios, os trabalhadores da fazenda, e condenado à morte. É salvo, entretanto, por um feiticeiro indígena, que ressuscita o animal. Ao se apresentar, o grupo forma um círculo composto pelos vaqueiros, em determinando ponto ficando os músicos. No centro dança o boi, armação de madeira sob a qual se oculta um integrante, o “miolo”. Há outras figuras, como o amo (ou chefe), que canta personagens diversas e, mais recentemente, as “índias”, um grupo seguidamente numeroso de mulheres jovens. (CORREA, 2010, p. 06)

Os grupos de bumba-meu-boi encontram-se divididos em cinco principais sotaques: de matraca ou da ilha, de zabumba, Pindaré ou da baixada, Cururupu ou costa - de- mão e de orquestra. Atualmente, os estudos que abordam o bumba-meu-boi têm provocado intensas discussões acerca da tradicionalidade da referida manifestação folclórica. Segundo Canjão (2003):

O bumba-meu-boi do Maranhão é uma manifestação que articula símbolos e significados, sentidos que se transmitem através dos tempos e que vão constituindo e reconstituindo a história do povo que a produz. Sentidos retirados de uma experiência que faz sempre referência a um passado. Assim, no resgate da memória, evita-se o esquecimento, a negação de uma tradição (...). Ilustra uma condição de elaboração de identificação, de configuração de identidades, apresenta-se como um sistema de referências. Nesse contexto, a identidade é concebida como um elemento que marca fronteiras, que situa o indivíduo em um lugar, no tempo e no espaço, em sua memória (CANJÃO, 2003. P.107).

O destaque local atribuído à manifestação cultural do Bumba-meu-boi possibilita uma abordagem pedagógica centrada no caráter de teatralização da cultura popular. Assim, elementos passados de geração a geração como os sotaques do bumba-meu-boi, ritmo, melodia e indumentária são associados ao trabalho de expressividade, contribuindo para o reconhecimento do interesse social e da história cultural maranhense.

Cultura é a maneira de agir, pensar e sentir de um povo ou grupo com as qualidades ou atributos que lhe são inerentes, seja qual for o lugar onde se situa e o tempo. O saber popular é o que aprendemos informalmente no mundo, por meio do convívio social. A inclusão da cultura popular nos conteúdos de História do Maranhão possibilita o enfoque de práticas sociais atribuindo sentido ao ensino de História regional, tornando o aprendizado significativo e prazeroso.

Na seleção de conteúdos, a abordagem da economia no Maranhão ressalta as oscilações entre surtos de desenvolvimento e discontinuidades. Sem deixar de mencionar o aspecto da pobreza, as narrativas ressaltam apogeu nos quais o Maranhão se destacou em termos nacionais.

Paralelamente, notam-se períodos de crise econômica que evidenciaram o sentimento decadentista da intelectualidade. Nessa conjuntura, surge como atividade de destaque, a industrialização que requer uma análise crítica acerca de seu papel na sociedade local.

No Maranhão, os reflexos da industrialização nascente na esfera nacional, surgiram em meados do século XVI como forma de organizar as atividades de produção centradas no algodão. Antes cultivado para consumo doméstico, surge sua introdução como matéria-prima na indústria têxtil inglesa.

Isso favoreceu a emergência de uma classe de senhores proprietários e comerciantes ricos. Os proprietários rurais, com base nos rendimentos obtidos face à agro-exportação centrada no algodão, lançam investimentos no ramo da atividade industrial, escolhendo a área da tecelagem como alvo da industrialização maranhense.

A criação do Parque fabril maranhense incluiu-se entre as manifestações concretas regionais do crescimento industrial sem industrialização ocorrido no país ao final do século XIX. E resultou, sobretudo da união de capitais investidos por comerciantes importadores – exportadores, fazendeiros e pessoas ligadas a outras atividades com o apoio dos governos central e regional (CALDEIRA, 1988, p. 8-9).

A falta de incentivos e a estagnação das tecnologias de produção fizeram com que o parque industrial têxtil do Maranhão entrasse em decadência fechando gradativamente suas portas. Numa fase mais recente, a industrialização é apresentada como mecanismo para o progresso regional.

O livro “Terra das Palmeiras” ilustra tal argumento ao apresentar a indústria no Maranhão com o seguinte slogan: “Não basta extrair... é preciso transformar. O trabalho associado à técnica tudo transforma” (NASCIMENTO & CARNEIRO, 1991, p. 81). Assim, a narrativa exalta os esforços dos governantes na instalação de novas indústrias no sentido de modernização da economia maranhense.

No entanto, o discurso desenvolvimentista não estimula a crítica aos impactos gerados pela implantação dos grandes projetos no Maranhão. Fatores como os impactos ambientais, o êxodo rural e o crescimento urbano desordenado, por exemplo, não são problematizados na transposição didática.

Do mesmo modo, o jogo político nas representações do Maranhão contidas nos símbolos oficiais não é discutido no cerne do currículo escolar. A abordagem incentiva a reverência aos símbolos estaduais: bandeira, hino e brasão sem todavia, refletir sobre os fatos históricos retratados. A vinculação dos símbolos estaduais à trajetória histórica do Maranhão é ilustrada em Meirelles (1972, p.15-16):

De acordo com o artigo 7º da Constituição do Estado do Maranhão, são considerados símbolos do Estado com seus respectivos significados: a bandeira, o brasão e o hino do Estado. A bandeira foi idealizada pelo poeta Sousândrade. Suas listas em vermelho, branco e preto, representam as três etnias que formam seu povo: o índio, o branco e o negro. A estrela branca, contida no retângulo azul no canto superior esquerdo, simboliza o Estado no céu do Brasil. A bandeira deve ser hasteada em frente aos edifícios públicos e em festas cívicas. O brasão é um círculo dividido em quatro partes, contornado por uma moldura. As duas partes da direita representam as cores nacionais (verde e amarelo), as duas da esquerda retratam na parte superior a bandeira maranhense e na inferior, o emblema da instituição (um pergaminho atravessado por uma pena). Ele é obrigatoriamente impresso em papéis oficiais. O hino com letra de Antônio Baptista de Godóis e música de Reis Rayol canta a história e os atos heroicos de seu povo. Cada uma das cinco estrofes apresenta a seguinte interpretação:

1ª estrofe – Batalha de Guaxenduba contra os franceses;

2ª estrofe – Expulsão dos franceses e vitória do direito em favor dos portugueses;

3ª estrofe – O passado glorioso maranhense e seus heróis;

4ª estrofe – Nos dois primeiros versos cita-se a expulsão dos holandeses, nos dois últimos, a adesão do Maranhão à Independência do Brasil.

5ª estrofe – Esperança de que no futuro o Maranhão tenha as mesmas glórias do passado.

O estudo dos símbolos estaduais na disciplina História do Maranhão se voltou para a modelagem de uma mentalidade na população, destinada ao enaltecimento das figuras políticas e dos registros oficiais, desconsiderando atitudes de oposição ao sistema estabelecido. Para Damatta (1999, p.73), “os símbolos são representações de ideias, sentimentos, objetos, instituições, agrupamentos de pessoas. São objetos materiais que representam noções abstratas”.

As representações da História do Maranhão nos símbolos estaduais dissimulam as tensões existentes na sociedade. O ideário cria a imagem de uma comunidade política unificada em torno da história e de valores culturais comuns. Assim, é necessário problematizar a questão a fim de desvendar os silenciamentos sobre essa temática.

Além dos aspectos apresentados quanto aos silenciamentos da disciplina História do Maranhão, cabe tecer considerações sobre aquele que pode ser considerado um dos mais significativos. Nesse sentido, destaca-se a sobreposição da abordagem referente à história de São Luís enquanto História do Maranhão. A narrativa tradicional privilegiou a história ludovicense no enfoque da formação regional, em relação às cidades do interior maranhense.

O clássico discurso da colonização maranhense centrada na frente litorânea proposto pela historiografia local fortaleceu o argumento supracitado. Fundamentado nessa perspectiva, o conhecimento histórico regional disciplinarizado desconsiderou a diversidade de elementos culturais na constituição histórica do Estado, fomentando uma concepção comum quanto ao Maranhão.

Na capital maranhense, é muito comum as pessoas se identificarem com São Luís do Maranhão. Isso acontece mesmo que elas tenham nascido em outro município da ilha. Até quem nasceu em um município do continente se sente ludovicense [...] A julgar pela forma como a história do Maranhão está sendo apresentada, percebemos uma inserção dos acontecimentos da ilha como sendo os do Maranhão. A história dos outros municípios maranhenses, além de quase não ser analisada, é pouco divulgada na ilha e no próprio Estado (CAMÊLO, 2012, p. 27 e 31).

Os livros e programas didáticos da disciplina História do Maranhão tomam como ponto de partida a ocupação litorânea do território, em especial da capital São Luís. São mínimos os destaques sobre a colonização do sertão maranhense, sendo estes verificados em obras didáticas de lançamento recente. Os temas principais enfocam as invasões francesa e holandesa, a disputa do território pelos portugueses, a Revolta de Beckman, a Balaiada, a adesão do Maranhão à independência e a república no Maranhão com ênfase nas ações da esfera política. Dos aspectos citados, apenas a Balaiada refere a um contexto do interior maranhense. Ainda assim, as narrativas destacam sua organização pelos partidos políticos com sede em São Luís.

O ensino de História do Maranhão precisa focar as divergências da formação cultural e histórica do Estado, ampliando as considerações para além do contexto ludovicense. Tal procedimento possibilitará a discussão de aspectos como o movimento de constituição do Estado do Maranhão do Sul que se organizou a partir do argumento da falta de identificação cultural com São Luís.

O movimento frisa que a identificação do norte do Estado é com as metrópoles europeias francesas, portuguesas. O sul do Maranhão se apresenta influenciado pela 'Revolução Pernambucana' de inspiração iluminista e liberal que sonhou com o estabelecimento da 'República de Pastos Bons', composta por uma população de migrantes do nordeste oriental brasileiro, criadores de gado e lavradores tradicionais. O Estado sonhado se diferencia porque é constituído por uma população migrante, independente do norte, da São Luís francesa, portuguesa integrada com a Europa porque o sul se percebe integrado com o Brasil (FERREIRA, 2007, p. 139).

O desejo de separação revela que a capital não é a expressão política, cultural nem econômica de todo o Estado. Assim, é importante viabilizar um ensino de História que problematize a visão homogeneizante do Maranhão a partir da capital São Luís. Do mesmo modo, cabe realizar a crítica às propostas curriculares que buscam estabelecer um padrão de conteúdos diante de um Estado diversamente constituído em termos históricos e culturais.

Na superação do exclusivismo ludovicense na História do Maranhão apresentam papel considerável, os historiadores diletantes. De acordo com Sousa Filho (2013, p. 02), “a produção diletante no Brasil como eminentemente regional, em grande parte se baseia na história dos municípios ou em biografias de determinadas pessoas, tornando-se uma relevante fonte de dados de pesquisa”. Assim, a pesquisa historiográfica tem inovado ao diversificar as abordagens. Mas, ao lado das propostas recentes, no registro da formação histórica dos municípios nota-se a produção diletante, independente de instituições acadêmicas.

No Estado do Maranhão há representativa produção de historiadores diletantes principalmente quanto aos municípios do interior. Apesar disso, não há uma catalogação específica do acervo (SOUSA FILHO, 2013). A produção dos historiadores diletantes caracteriza instrumento significativo para o (re)conhecimento das comunidades locais, na construção de suas identidades históricas.

É preciso fomentar o diálogo do sistema de ensino com os diletantes, de modo a tornar enriquecedora a transposição didática sobre constituição histórica local. A superação dos silenciamentos do currículo quanto à diversidade da formação histórica maranhense requer que se considerem as abordagens diletantes. Tais produções possibilitam o reconhecimento da história regional e a percepção dos aspectos ideológicos pelos quais as narrativas se orientam.

As mudanças curriculares no ensino de História ministrado nos sistemas de ensino requerem o rompimento com práticas homogeneizadoras e acríticas. Para tanto, é preciso valorizar reelaboração do conhecimento por meio de práticas educativas que dialogam com saberes e culturas não escolares.

Os estudos históricos devem se preocupar com a problematização de vários aspectos da produção curricular numa análise atenta as rupturas e descontinuidades curriculares [...] por isso considera-se o currículo como produção/significação cultural em que questões como a negociação entre culturas podem refletir as dinâmicas das relações de poder e constituição de identidades (MONTEIRO, 2014, p.102).

A seleção de conteúdos evidenciada na disciplina História do Maranhão demonstra um enfoque acrítico que não permite ao aluno compreender-se enquanto sujeito histórico. As temáticas são caracterizadas por narrativas distantes do contexto discente, em abordagens memorísticas e não problematizantes que propalam versões oficiais da formação maranhense.

A história do Maranhão, ensinada nas escolas, não deve se constituir, pois, num relato sem vida, que deve ser memorizado pelo aluno, provocando por isso, muitas vezes, por parte deste, descaso e desinteresse. Para isso o professor tem que questionar o livro didático e os guias curriculares. O livro didático é apenas uma, entre tantas outras fontes de consulta, como: informações da família, tradição oral, jornais, filmes, literatura, cantos, documentos históricos, etc, que devem ser utilizados pelo professor e pelos alunos, também de forma crítica e criativa. Estudar história não deve ser, por conseguinte, aprender o que está no livro, mas aprender a pensar e a refletir sobre a vida (CABRAL, 1987, p. 17).

Nota-se assim, a necessidade de se repensar a seleção de conteúdos da disciplina História do Maranhão de modo a evidenciar os silenciamentos presentes no currículo a partir da abordagem tradicionalmente difundida. Por meio desta perspectiva, a homogeneização, o oficialismo e a ausência de crítica fazem parte do ensino. “A sociedade se esforça em construir uma imagem bela de si, de um passado glorioso, diante de uma realidade de miséria social e exclusão”. (SOUSA, 2007, p. 133).

O confronto de diferentes versões atua como possibilidade de ampliação do universo de reflexões em sala de aula. O ensino de história, então, se presta ao seu papel dentro da sociedade na medida em que não mais formata repetidores de datas e verdades pré-determinadas, mas incentiva o aluno a pesquisar seu conhecimento tornando-se autor de sua própria expressão.

A História ocupa um lugar estratégico no currículo, pois, como conhecimento e prática social, pressupõe movimento, contradição, um processo permanente de reconstrução, um campo de lutas. Um currículo de História é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas por alguém ou algum grupo em determinados lugares, tempos e circunstâncias. Assim, os conteúdos, temas e problemas do ensino de História expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos, enfim relações de poder (GUIMARÃES, 2012, p. 61).

Promover considerações sobre as seleções e silenciamentos presentes na definição dos conteúdos vinculados à história regional permite ampliar a abordagem da disciplina História do Maranhão. Assim, possibilita problematizar os temas da cultura, história e política regional selecionados para o trabalho pedagógico no sistema público de ensino. São apresentados elementos da história local negligenciados no trabalho com a disciplina que evidenciam o questionamento de aspectos identitários moldados no corpus do currículo.

De modo geral, este capítulo da pesquisa forneceu as bases para a compreensão e crítica da caracterização atual da disciplina História do Maranhão no contexto do sistema estadual de ensino. Nessa conjuntura, não há mais na proposta curricular, a disciplina História do Maranhão. O enfoque do conhecimento histórico regional ocorre a partir de temas que permeiam o ensino de História nos níveis da Educação Básica. A seleção dos conteúdos permanece privilegiando questões econômicas e políticas com alguma inserção da abordagem cultural. Os discursos sobre a formação histórica local atuam no cotidiano escolar como procedimento de contextualização de temáticas da História geral ou nacional.

CONCLUSÃO

As considerações apresentadas sobre a trajetória da disciplina História do Maranhão permitem evidenciar a importância da postura interdisciplinar na pesquisa em Ciências Humanas. Nessa perspectiva, a História Cultural denota avanços significativos na relação entre a pesquisa histórica e outras áreas de conhecimento. A esse respeito, destaca-se a ampliação dos estudos em História da Educação a partir do intercâmbio entre os pressupostos da historiografia e a investigação de fenômenos educacionais.

Tal postura epistemológica considera o currículo enquanto campo privilegiado de análise das representações sociais e culturais no processo educacional. A abordagem histórica do currículo revela o potencial da História das disciplinas escolares no desvelamento da produção do conhecimento na escolarização.

A História das disciplinas escolares na pesquisa sobre currículo demonstra o interesse e a participação de grupos sociais e instituições na definição do saber escolar. Revela nesse sentido, as relações entre princípios políticos, ideológicos e perspectivas culturais na implantação de uma disciplina no sistema de ensino.

No âmbito desse posicionamento teórico, a História enquanto disciplina escolar possui amplas possibilidades de análise ao focar a ação humana no contexto histórico e social. O estudo apontou que a referida disciplina é compreendida atualmente no cerne da área de conhecimento "Ciências Humanas e suas Tecnologias". Tal denominação atua como elemento que busca uma síntese entre o ideal formativo de cidadãos, das humanidades, e a tecnologia no contexto contemporâneo. A perspectiva da História no currículo educacional brasileiro tem se pautado na necessidade de inclusão dos indivíduos no universo tecnológico que modifica as relações sociais, imprime costume e instrumentaliza informações.

A análise das diretrizes que norteiam o currículo evidencia a crítica às tradicionais listagens de conteúdos factuais mínimos obrigatórios. A partir dessa percepção, as propostas curriculares atuam como parâmetros, abrindo espaço a orientações que têm por função estruturar os conteúdos.

O padrão interdisciplinar constitui também, elemento significativo no direcionamento de um ensino integrado na área das Humanidades. Se por um lado a referida postura constitui a perspectiva evidenciada em termos de ensino-

aprendizagem, por outro é preciso cautela para que a especificidade da História não se perca. Os documentos oficiais não apontam para a fragmentação dos conteúdos em disciplinas, mas para a sua integração em práticas educativas unificadas. Paralelamente, em termos de transposição do conteúdo na prática de ensino, há o destaque para a produção de "condutas de indagação". O ensino de História objetiva assim, o exercício da reflexão e a crítica às versões de eventos históricos.

O trabalho curricular com a disciplina escolar História se fundamenta na perspectiva das competências. O ensino enfoca competências de representação e comunicação, investigação e compreensão, bem como, a contextualização sócio-cultural. O ensino de História na perspectiva atual enfoca o contato com situações reais do cotidiano na sala de aula enquanto princípio útil na compreensão dos conteúdos estudados, instrumentalizando as discussões em nível de práxis cotidiana. Com isso, permite aos alunos compreender o sentido de história como busca de elementos explicativos para a realidade mediante fontes.

Com base nos pressupostos evidenciados pelo campo de estudos da História das disciplinas escolares quanto ao ensino de História, esta pesquisa se direcionou ao estudo da caracterização da disciplina História do Maranhão. Ressaltando o papel da abordagem histórica regional na garantia do trabalho pedagógico com a base diversificada do currículo, foram apresentados os princípios e as perspectivas da referida disciplina no sistema educacional público do Maranhão.

Após ressaltar a fundamentação teórica no campo da História da Educação, a pesquisa enfocou a caracterização do processo de implantação da disciplina História do Maranhão na rede estadual de ensino. Desse modo, abordou-se o contexto de implantação da referida disciplina, situando-o no ano de 1902. A inserção da História regional no currículo foi compreendida a partir das ações intelectuais empreendidas no período da primeira década republicana. A estratégia se pautou na exaltação da identidade regional pelo sentimento decadentista no cenário de crise econômica. Assim, objetivou difundir concepções sobre o Maranhão enquanto celeiro intelectual, utilizando para tanto a herança de gerações passadas no âmbito da cultura erudita.

Nesse processo, destaca-se a atuação do intelectual Barbosa de Godóis como protagonista da implantação da disciplina História do Maranhão no programa da Escola Normal. Aliado a essa estratégia, Barbosa de Godóis tornou-se o primeiro professor da disciplina. A partir do registro de suas aulas, propiciou a elaboração da obra didática pioneira para o trabalho didático com a História do Maranhão.

Desde o período de implantação, a referida disciplina demonstra conformação aos pressupostos da historiografia. Inicialmente, propalou a colonização portuguesa do Maranhão. Com a renovação do ideário relacionado à identidade maranhense pela intelectualidade, a disciplina acomodou-se ao discurso da fundação francesa de São Luís. Foram ressaltados elementos da singularidade maranhense com relação aos demais Estados brasileiros ilustrados na publicação de obras didáticas pautadas nessa fundamentação. As elaborações teóricas da disciplina além da expansão para o ensino primário passaram a ser contextualizadas em desfiles e festividades cívicas enquanto representações públicas do conteúdo escolar.

No movimento de permanências e rupturas, a disciplina História do Maranhão evidenciou o enquadramento às reformas curriculares nacionais. Em seguida, caracterizou os Estudos Sociais propalando discursos do desenvolvimentismo. Apesar das bases construtivistas que estimulavam a aproximação do aluno ao conteúdo, manteve-se narrativa tradicional, acrítica e pautada na memorização.

Na segunda metade do século XX, amplia-se a produção de obras didáticas. De início, os estudos partiram de iniciativas no contexto maranhense, atingindo com o tempo, o controle da abordagem pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, destacaram-se as políticas educacionais, medidas no campo do currículo e da avaliação sobre modelos de transposição didática para os conteúdos regionais. Nota-se diante desse movimento, a constituição inicial de livros didáticos centrados numa concepção tradicional de História, progressivamente substituída por abordagens que enfatizam a renovação historiográfica e a postura reflexiva diante dos conteúdos.

A caracterização atual da disciplina História do Maranhão na rede estadual de ensino é retratada na pesquisa a partir do impacto das políticas curriculares nacionais na seleção de conteúdos. Constatou-se que a História do Maranhão não mais constitui uma disciplina do currículo regional. Sua abordagem compõe parte do programa das séries iniciais do Ensino Fundamental cuja transposição didática conta com provimento de obra didática pelo MEC.

Nos demais níveis da Educação Básica, a abordagem se restringe ao tratamento de temas da formação histórica maranhense, aliados à contextualização de conteúdos da história Geral e nacional. Além disso, é evidente a interferência das avaliações externas no processo de seleção de conteúdos uma vez que os exames apontam competências a serem alcançadas para caracterizar o desempenho

discente. A permanência da História do Maranhão é notada apenas no programa do processo seletivo da UEMA enfocando uma postura problematizante dos conteúdos selecionados englobando ainda, elementos culturais da formação local.

A seleção de conteúdos em História do Maranhão aponta para uma perspectiva de sobreposição dos aspectos políticos e econômicos permeados por princípios ideológicos. Diante disso, no corpo da pesquisa, evidenciou-se uma série de conteúdos silenciados no âmbito do currículo no sentido de ressaltar a necessidade de problematização do conhecimento histórico regional disciplinarizado.

Alguns enfoques sobre a disciplina História do Maranhão requerem estudos posteriores. Dentre eles, pode-se destacar a abordagem da referida temática nas propostas vigentes na Educação Infantil do município de São Luis. Cabe ainda discutir os pressupostos relacionados ao trabalho com a disciplina na Educação de Jovens e Adultos. Outra perspectiva de estudo, prevê a análise da abordagem de História e cultura afro-brasileira relacionada à História do Maranhão no sistema estadual de ensino. As referidas propostas de estudo encontram-se em andamento por meio da produção de artigos.

Enquanto possibilidade de ampliação desta pesquisa, surge a análise do processo de recepção da História do Maranhão pelos professores. A esse respeito, torna-se necessário focar se o posicionamento docente se orienta com base no debate ou na acomodação em relação aos conteúdos. Após caracterizar a trajetória da referida disciplina, é importante analisar por meio de pesquisa de campo, os padrões de transposição docente, refletindo sobre os princípios e contradições que norteiam a relação entre o discurso educacional e a prática pedagógica.

A pesquisa amplia a historiografia educacional maranhense ao aprofundar a compreensão sobre a disciplina História do Maranhão no sistema público de Educação Básica em nível estadual. Assim, permite desvelar elementos identitários presentes nessa trajetória, abrindo espaço para discussões sobre a relação entre escola e cultura local.

Em relação a essa postura, destaca-se, por exemplo, o desvelamento da elaboração de imaginários, como o da singularidade ludovicense por meio do resgate de peculiaridades da formação histórica da popularmente proclamada “única capital brasileira fundada por franceses” diante do restante do país. Portanto, o estudo permite perceber como os intelectuais utilizaram o currículo do sistema público escolar na construção de sentimentos identitários.

O ensino de História do Maranhão na rede pública estadual apresenta, em mais de um século, uma crise identitária vinculada aos contextos curriculares de seu funcionamento. A implantação da referida disciplina se pautou na perspectiva de abordagem no sistema escolar, de padrões identitários atribuídos à sociedade maranhense. Desde então, seu panorama de desenvolvimento tem sido marcado por continuidades e rupturas, adequadas às necessidades do contexto histórico e os aspectos políticos e sociais que interferem no setor educacional.

A partir dos aspectos apontados pela pesquisa, compreende-se que a disciplina História do Maranhão em sua trajetória, se fundamentou no processo de “invenção da tradição” ao instituir os conteúdos curriculares a serem abordados no âmbito da História Regional. Caracterizando a parte diversificada do currículo, a referida disciplina escolar foi permeada pela condução problemática da relação entre identidade e diversidade.

No currículo da rede estadual, a organização do ensino de História do Maranhão vinculou-se ao estabelecimento de um padrão quanto à seleção de conteúdos. Nesse sentido, privilegiou fatos, narrativas, sujeitos, elementos identitários, ou seja, versões da História construída por uma parcela da sociedade em detrimento de toda a diversidade étnica e cultural maranhense.

É necessário, portanto, que seja redefinido o papel social da disciplina História do Maranhão no currículo da Educação Básica. O ponto de partida para esse processo consiste na reestruturação dessa disciplina enquanto valorização da parte diversificada do currículo, superando a concepção que restringe o ensino à base nacional comum.

Assim, a História Regional possibilitará um ensino problematizante, não apenas como instrumento de contextualização dos aspectos da História nacional. O conhecimento histórico local disciplinarizado numa concepção crítica surge como abordagem potencial para o trabalho sobre as múltiplas identidades do Maranhão direcionado a uma formação cidadã.

FONTES

CAMPOS, Humberto de. Os novos atenienses. **A Pacotilha**, São Luís, 16 jul 1909. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

CARVALHO, Domingos Américo de s. Dóses de Critica. **Diário do Maranhão**, São Luís, 30 set 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

CARVALHO, Domingos Américo de. Dóses de Critica. **Diário do Maranhão**, São Luís, 27 set 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

CARVALHO, Domingos Américo de. Dóses de Critica. **Diário do Maranhão**, São Luís, 28 set 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

CARVALHO, Domingos Américo de. Dóses de Critica. **Diário do Maranhão**, São Luís, 01 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 21 ago. 2013.

CARVALHO, Domingos Américo de. Dóses de Critica: pontos. **Diário do Maranhão**, São Luís, 12 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

CARVALHO, Domingos Américo de. Dóses de Critica: pontos. **Diário do Maranhão**, São Luís, 13 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

CARVALHO, Domingos Américo de. Dóses de Critica: pontos. **Diário do Maranhão**, São Luís, 14 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

CARVALHO, Domingos Américo de. Dóses de Critica: pontos. **Diário do Maranhão**, São Luís, 15 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 12 jun 1880. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 13 abr 1905. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 13 mar 1902. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 13 nov 1906. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

- DIARIO DO MARANHÃO, São Luís, 15 maio 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 05 jan. 2014.
- DIARIO DO MARANHÃO, São Luís, 22 ago 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 22 jul. 1890. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 13 abr 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 12 mar. 2014.
- DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 23 nov. 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 24 jul. 1890. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- DIARIO DO MARANHÃO, São Luís, 26 set 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 18 ago. 2013.
- DIARIO DO MARANHÃO, São Luís, 3 ago 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 14 ago. 2013.
- DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 8 mar 1900. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- DIARIO DO MARANHÃO, São Luís, 8 set 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 12 ago. 2013.
- DIÁRIO DO MARANHÃO, São Luís, 9 abr 1900. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.
- FERREIRA, Manuel Jansen. Dozes de Critica. **A Pacotilha**, São Luís, 04 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 ago. 2013.
- FERREIRA, Manuel Jansen. Dozes de Critica. **A Pacotilha**, São Luís, 06 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 ago. 2013.
- FERREIRA, Manuel Jansen. Dozes de Critica. **A Pacotilha**, São Luís, 08 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 ago. 2013.
- FERREIRA, Manuel Jansen. Dozes de Critica. **A Pacotilha**, São Luís, 10 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 ago. 2013.
- FERREIRA, Manuel Jansen. Dozes de Critica. **A Pacotilha**, São Luís, 11 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

GODOIS, Barbosa de. A instrução pública. **Diário do Maranhão**, São Luís, 15 jan 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

GODOIS, Barbosa de. A instrução pública. **Diário do Maranhão**, São Luís, 19 abr 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

GODOIS, Barbosa de. A questão de livros da Escola Modelo. **Diário do Maranhão**, São Luís, 15 maio 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

GODOIS, Barbosa de. A questão de livros da Escola Modelo. **Diário do Maranhão**, São Luís, 10 jun 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

GOVERNADOR (Dr. João Gualberto Torreão da Costa). **Mensagem apresentada ao Congresso do Estado em 15.02.1900**. São Luís: Typ. Do Frias, 1900.

IDEB de escolas maranhenses. **G1 MA**. São Luis, 05 set. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/ideb-de-escolas-maranhenses.html>>. Acesso em 06 set. 2014.

LOBO, Antonio. A contestação do Bacharel Godóis. **Diário do Maranhão**, São Luís, 19 maio 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

LOBO, Antonio. A contestação do Bacharel Godóis. **Diário do Maranhão**, São Luís, 27 maio 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

LOBO, Antonio. A contestação do Bacharel Godóis. **Diário do Maranhão**, São Luís, 29 maio 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

LOBO, Antonio. Parecer da Inspeção Geral da Instrução Pública: sobre os compêndios Escripta Rudimentar e História do Maranhão. **Diário do Maranhão**, São Luís, 17 abr 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

LOBO, Antonio. Parecer da Inspeção Geral da Instrução Pública: sobre os compêndios Escripta Rudimentar e História do Maranhão. **Diário do Maranhão**, São Luís, 22 abr 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

LOBO, Antonio. Parecer da Inspeção Geral da Instrução Pública: sobre os compêndios Escripta Rudimentar e História do Maranhão. **Diário do Maranhão**, São Luís, 28 abr 1911. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

LOBO, Antonio. Sobre a História do Maranhão. **Diário do Maranhão**, São Luís, 17 jun 1908. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

MADUREIRA, A. Doses de Crítica. **Diário do Maranhão**, São Luís, 10 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

MADUREIRA, A. Doses de Crítica. **Diário do Maranhão**, São Luís, 11 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

MADUREIRA, A. Doses de Crítica. **Diário do Maranhão**, São Luís, 12 out 1904. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

MATOS, Marcos Fábio B. Da Atenas Brasileira. **O Estado do Maranhão**, São Luís, 24 jul 2001. CP. p. 06.

O JORNAL, São Luís, 10 jul, 1916. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

REIS, Flávio. O Maranhão bárbaro e sua miséria historiográfica. **O Estado do Maranhão**, São Luís, 07 set 2002. Caderno “Alternativo”, p. 03.

RELATORIO DA ESCOLA NORMAL DO MARANHÃO, 1899. In: **Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros - 1890 a 1930**. Disponível em: <<http://www.hemerotecadigital.bn.br>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

TEIXEIRA, Ubiratan. Antes que a onda chegue. **O Estado do Maranhão**, São Luís, 07 set 2001. Caderno “Alternativo”, Coluna “Hoje é Dia de”, p. 08.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth S. & SANTOS, Sandra Regina R. dos (org). **São Luís do Maranhão: novos olhares sobre a cidade**. São Luís: EDUEMA, 2012.

ABRANTES, Elizabeth S. “**O dote é a moça educada**”: mulher, dote e instrução em São Luís na Primeira República. São Luís: EDUEMA, 2012.

ABREU, J. Capistrano de. **Capítulos de História Colonial (1500-1800)**. 5. ed. Brasília: Editora da UNB, 1963.

ABUD, Katia Maria et al. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALVES, Júlia Falivene. **Avaliação educacional: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

ALVIM, Yara Cristina. A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNLD. In: XXV Simpósio Nacional de História ANPUH. **Anais**. Fortaleza, jul 2009.

AMARAL, José Ribeiro do. **História do Maranhão** – edição para escolas. São Luís: Typ. M. Silva & Filhos, 1926.

AMARAL, José Ribeiro do. **O Estado do Maranhão em 1896**. São Luís. Typ do Frias, 1897.

AMARAL, José Ribeiro do. **O Maranhão histórico**: artigos de jornal (1911 – 1912). (1912). São Luís: Instituto Geia, 2003.

AML. Academia Maranhense de Letras. **Antologia da Academia Maranhense de Letras**, 1908-1958. São Luís: Academia Maranhense de Letras. 2008.

ANDRADE, Beatriz Martins de. **O discurso educacional do Maranhão na Primeira República**. São Luís, UFMA, Secretaria de Educação, 1984.

ANDREOTTI, Azilde L. et al. (org). **História da administração escolar no Brasil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ANDREOZZI, Maria Luiza. **Piaget e a intervenção psicopedagógica**. 5 ed. São Paulo: Olho d'água, 2005.

ARANHA, Maria Lucia de A. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3.ed. São Paulo: moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da Cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BALBY, Raimundo Balby. **A cultura neolítica de Penalva**. Penalva- MA: Prefeitura Municipal de Penalva, 1988.

BARROS, Carlos et al. Manifiesto de Historia a debate. In: ACTAS DEL CONGRESO INTERNACIONAL HISTORIA A DEBATE. **Actas...**, Santiago de Compostela, 1993.

BARROS, José D'Assunção. **A Expansão da História**. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARROS, José d'Assunção. **Teoria da História**. vol. II. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENTIVOGLIO, Julio. Cultura Política e Historiografia Alemã no século XIX: A Escola Histórica Prussiana e a *Historische Zeitschrift*. **Revista de Teoria da História**. Ano 1, nº 3, jun 2010a.

BENTIVOGLIO, Julio. História e narrativa na historiografia alemã do século XIX. **Anos 90**. Volume 17, nº 32, dez 2010b.

BERREDO, Bernardo P. de. **Annaes Históricos do Estado do Maranhão**. (1905). 4. ed. Rio de Janeiro: TipoEditor, 1988.

BERUTTI, Flávio et al. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BETTENDORFF, João Felipe. **Crônica dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão**. 2. ed. Belém: Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves, 1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As humanidades no ensino. In: **Educação e Pesquisa**. vol. 25, nº 2. São Paulo. July/Dec 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**. 1993. 369 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses>>. Acesso em: 11 jan 2014.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

BITTENCOURT, Circe. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M.A.T. de; RANZI, S.M.F. (org). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista, EDUSF, 2003.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BLANCK & CORRÊA (orgs). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

BLOCH, M. **A Sociedade Feudal**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BORGES, Jóina Freitas. **A história negada: em busca de novos caminhos**. Teresina: FUNDAPI, 2004.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. São Paulo: brasiliense, 1993

BORRALHO, José Henrique de Paula Borralho. **Terra e Céu de Nostalgia: Tradição e identidade em São Luís do Maranhão**. Assis-SP. Programa de Pós-Graduação em História da UNESP. Dissertação de Mestrado. 2000.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e Debatendo** a História do Maranhão. São Luís: Fort Gráfica, 2010.

BOURDÉ, Guy, MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. S.l: Publicações Europa América, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

BRASIL, **Lei nº. 10.639.**, de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/2003.

BRASIL, **Lei nº. 11.645.**, de 10 de Março de 2008. D.O.U. de 11/03/2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL, **Parecer CNE/CEB nº 4**. de 29 de janeiro de 1998. D.O.U. de 30/03/1998b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 38.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013a.

BRASIL. **Decreto nº 91. 542** de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**: Textos teóricos e metodológicos. Brasília: MEC/INEP, 2009.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: 1ª a 4ª séries: PNLD 2000/2001. Brasília: MEC, CEALE, CENPEC, 2000.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: 1ª a 4ª séries: PNLD 2004. Vol 3 História e Geografia. Brasília: MEC/ SEF, 2004.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2007 : História. – Brasília : MEC/ SEF, 2007.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010 : História. – Brasília : MEC/ SEF, 2010.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013 : História. – Brasília : MEC/ SEF, 2013b.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** ciências humanas e suas tecnologias - 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História - 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia - 1ª a 4ª séries. Vol 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURGUIÈRE, André. **Dicionário das Ciências Históricas.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BURKE, Peter. **A Escrita da história.** São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia:** a Escola dos *Annales* 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural.** Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2000.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. O ensino de História do Maranhão. **Cad. Pesq.** São Luis, UFMA, jul./dez. 1987.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. O papel do negro na historiografia maranhense. **Cad. Pesq.** São Luis, UFMA, jan./jun. 1988.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão.** São Luís: SIOGE, 1984.

CALDEIRA, José Ribamar Chaves. **Origens da indústria no sistema agro-exportador maranhense – 1875/1895:** estudo micro-sociológico da instalação de um parque fabril em região do NORDESTE brasileiro no final do século XIX. Tese de doutoramento. USP, 1988.

CAMÊLO, Julia Constança P. **Fachada da inserção:** a saga da civilidade em São Luís do Maranhão. São Luís: Café&Lápis/ EDUEMA, 2012.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito.** São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANCLINI, Néstor García. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CANJÃO, Isanda. **O lugar da memória no bumba – meu – boi**. In: Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão. São Luís: CMF, 2003.

CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2012.

CARDOSO, Maurício E. **Por uma história cultural da educação: possibilidades de abordagens**. Cadernos de História da Educação, v. 10, n. 2, jul/dez. 2011.

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

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

CASSIANI, Suzani et al (org.). **Olhares para o ENEM na educação científica e tecnológica**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

CASTRO, César Augusto (org). **Leitura, impressos e cultura escolar**. São Luís: EDUFMA, 2010.

CASTRO, César Augusto et al. Cultura escolar e material: primeiras investigações a partir dos relatórios e ofícios da Inspeção de Instrução pública no Maranhão entre 1850 – 1900. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v.20, n. especial, julho, 2013a.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão Provincial: uma história da casa dos educandos artífices (1841 – 1889)**. São Luís: EDFUNC, 2007.

CASTRO, César et al (org). **Objetos, práticas e sujeitos escolares no Norte e Nordeste**. São Luís: EDUFMA: UFPB: Café & Lápis, 2011.

CASTRO, César. Fontes e percursos para uma história da educação maranhense. In: CAVALCANTI, M. J. M; et al. **Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

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

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002.

CHERVEL, Andre. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. N. 2, 1990.

CÍCERO. **Das Leis**. Tradução de Otávio T. de Rito. São Paulo: Cultrix, 1967.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002.

CORRÊA, Norton F. **A Cosmovisão batuqueira: a cruz e a encruzilhada**. In O Batuque do Rio Grande do Sul: antropologia de uma religião afro-riograndense. 4ª parte. 2. ed. São Luís: Editora Cultura & Arte, 2006.

CORRÊA, Norton F. **Os tambores iorubá no Brasil**. Apresentado no Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, 11 a 14 de junho de 2009. Publicado na Revista ERAS (European Review Of Artistic Studies), setembro de 2011.

CORRÊA, Norton Figueiredo. Bumba – meu – boi do Maranhão: Um desafio ao olhar. Comunicação Oral; In: Reunião Brasileira de Antropologia. **Anais**. Belém, PA, ago 2010.

CORRÊA, Rossini. **Atenas brasileira: a cultura maranhense na civilização brasileira**. Brasília: Thesaurus; Corrêa & Corrêa, 2001.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República – momentos decisivos**. 7a. ed. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Odaléia Alves da. **A produção da disciplina escolar e os escritos em torno dela: os estudos sociais do Maranhão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008. Disponível em: < www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged > Acesso em: 23 ago 2013.

COSTA, Odaléia Alves da. **O livro do povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861 - 1881)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses>>. Acesso em: 11 jun 2014.

COUTINHO, Milson. **A Revolta de Bequimão**. São Luis: Instituto Geia, 2004.

COUTINHO, Milson. **Memória da Advocacia no Maranhão**. São Luis: Clara, 2007.

CUESTA, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A., 1997.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

- DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DIAS, Gonçalves. **Primeiros cantos:** Poesia. Coleção "Nossos Clássicos". São Paulo, Agir, 1969.
- DOSSE, François. **A história.** Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação.** Rio de Janeiro: Edições Antares/ Nobel, 1986.
- ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Escola, currículo e avaliação.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FALCON, Francisco J. C. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
- FALCON, Francisco. **História Cultural:** uma nova visão sobre a sociedade e a cultura. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de & LOPES, Eliane Marta Teixeira (orgs). **Pensadores Sociais e História da Educação II.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2012.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). **Pensadores sociais e história da educação.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.
- FARIA, Regina Helena Martins de. **A Transformação dos Trabalhos nos Trópicos:** propostas e realizações. Dissertação. Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2001.
- FARIA, Regina Helena Martins de. **Mundos do trabalho no Maranhão oitocentista:** os descaminhos da liberdade. São Luís: EDUFMA, 2012.
- FARIA, Regina Helena Martins de; MONTENEGRO, Antonio Torres (org.). **Memória de professores:** histórias da UFMA e outras histórias. São Luís: Universidade Federal do Maranhão / Departamento de História; Brasília: CNPq, 2005.
- FARIA, Regina Helena Martins. **Repensando a Pobreza no Maranhão.** In: Ciências Humanas in Revista. São Luís, UFMA, 2003.
- FARIA, Regina. Memória, Patrimônio imaterial e identidade cultural. Mesa Redonda Patrimônio Histórico e Imaterial, In: 5º Encontro de História Oral do Norte e Nordeste. **Anais.** São Luís, set 2005.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: EDUSP. 2008.
- FERMIANO, Maria Belintane. **Ensino de história para o Fundamental 1:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014

FERNANDES, Henrique Costa. **Administrações maranhenses 1822-1929**. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. Ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA, Wilson Alves. **Maranhão do Sul: o estado da integração nacional**. Imperatriz: Ética, 2007.

FERRETTI, Sérgio. **Querebentã de Zomadônu** – Etnografia da Casa das Minas do Maranhão. 2. ed. rev. atual. São Luís: EDUFMA, 1996.

FIGUEIREDO, Antonio M. de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica à apresentação do texto final**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **Historia & Ensino de Historia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. Martins Fontes. São Paulo, 2007.

FRANCO JR., Hilário. **As Cruzadas**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FRANCO JR., Hilário. **A Idade Média, nascimento do Ocidente** – Nova ed. rev.e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FRAZER, James G. **O Ramo de ouro**. São Paulo: Círculo do livro, 1982.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

FRIAS, J. M. **Memória sobre a tipografia maranhense**. São Paulo: Siciliano, 2001.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu, SILVA, Glaydson José da. **Teoria da história**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO MARANHÃO. Biblioteca Pública “Benedito Leite”. **Jornais Maranhenses**; catálogo compilado pela bibliotecária Celeste Amancia Aranha e Silva. São Luís: SIOGE, 1981.

GAIOSO, Raimundo José de Sousa. **Compendio Histórico Político dos princípios da lavoura no Maranhão**. São Luís, SUDEMA, 1970.

GALVES, Marcelo C; COSTA, Yuri (orgs.). **O Maranhão Oitocentista**. Imperatriz – Ética/ São Luís: Editora Uema, 2009.

GASPAR, Carlos. **O Sr. Antônio Lobo: a fogueira da agonia.** São Luís: Edições AML, 2009.

GASPARELLO, A. M.. **Construtores de identidade: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira.** São Paulo: Iglu, 2004.

GATTI JR., Décio e INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações** Campinas/SP: Autores Associados, Uberlândia/MG: EDUFU, 2005.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GODOIS, Antonio Baptista Barbosa de. **Os ramos da educação: escola primária.** São Luís: Imprensa Oficial, 1914.

GODOIS, Antonio Batista Barbosa de. **História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal.** II tomos. São Luís: Typ Ramos d'Almeida, 1904.

GOMES, Nilma Lino et al. **Experiências étnico -culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONTIJO, Rebeca. Historiografia e ensino de história na Primeira República: algumas observações. Ins: **Anais do XII Encontro Regional de História.** Niterói, Rio de Janeiro: ANPUH, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GREIVE, Cynthia Veiga; FONSECA, Thais Nivia de Lima (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUIMARÃES JR, Ademar C. (org.). **Enem por habilidades.** São Paulo: SAS, 2013.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados.** 13.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

HERÓDOTO. **História.** Tradução: J. Brito Broca. São Paulo: Ediouro, 2001.

HOBSBAWN, E. & RANGER, T. (Orgs.) **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

HOBSBAWN, E. **Sobre a História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do paraíso: os motivos edênicos do descobrimento e colonização do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural.** São Paulo. Martins Fontes, 2000.

IGLÉSIAS, Francisco. **A industrialização brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

IHGM, Instituto Histórico Geográfico do Maranhão. Curso de Estudos Maranhenses. In: **Geographia e Historia:** revista trimestral do Instituto Histórico Geográfico do Maranhão. Anno 1. Num.1.Typ. Teixeira. São Luís, 1926.

JAPIASSU, Hilton et al. **Dicionário básico de Filosofia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação,** São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun, 2001.

KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado.** Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

LACROIX, M^a de Lourdes L. **São Luís do Maranhão: corpo e alma.** São Luís, 2012.

LACROIX, Maria de Lourdes L. A criação de um mito. **Outros Tempos,** v. 2, p. 54-80, 2005. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

LACROIX, Maria de Lourdes L. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos.** 2. ed. São Luís: Lithograf, 2002.

LAGO, Antonio Bernardino Pereira do. **Estatística histórico-geográfica da Província do Maranhão.** São Paulo: Siciliano, 2001.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LE GOFF, Jacques. **O Homem Medieval.** Lisboa: Presença, 1989.

LEME, Dulce Maria P. Camargo et al. **O ensino de estudos sociais no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

LIBÂNEO, J. C et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LICAR, Ana Caroline Neres Castro. **“Escripta rudimentar”**: uma polêmica entre Antonio Lobo e Barbosa de Godois. São Luís: café & Lápis, 2012.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1981.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão: A República**. São Luís: Instituto Geia, 2010.

LIMA, Olavo Correia. Duas Controvérsias Científicas. **RIHGM**, LXIII, n. 16, abril, 1993, p. 77-88.

LIMA, Olavo Correia. **Pré-história maranhense**. São Luís: Gráfica escolar S/A, 1989.

LIMA, Oliveira. **Formação Histórica da nacionalidade brasileira**. 3.ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

LIMA, Carlos de. **Lendas do Maranhão**. São Luís: [s.n.], 2006.

LISBOA, João Francisco. **Jornal de Timon**: apontamentos, notícias e observações para servirem á história do Maranhão. São Luís: Alhambra, 1990. Tomo 2. v. 1.

LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. **História, cultura e educação**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

LOPES, Raimundo. **Uma região Tropical**. São Luís: Cia Fon-Fon e Seleta, 1970.

LOPES, Raimundo. Civilizações Lacustres do Brasil. **Boletim do Museu Nacional**. v 1. n 2. Rio de Janeiro, 1924.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1959.

MAGALHÃES, Celso. Um estudo do temperamento. **Revista Brasileira**. 2ª fase, ano III, Rio de Janeiro, 1920.

MANZKE, José Fernando. **Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de la Reforma Agrária**. São Luís: Edufma, 2009.

MARANHÃO, Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres (Frei). **Poranduba maranhense ou relação histórica da Província do Maranhão**. 3.ed. São Luís: Edições AML, 2012.

MARANHÃO. Adjudicação nº 533/ 2006. Inexigibilidade de Licitação, celebrado com a SÃO LUIS DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA. **Diário Oficial [do] Estado [do] Maranhão**. São Luís (MA), 20 out 2006. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>> Acesso em: 12 jul 2014.

MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares**. São Luís: SEEDUC, 2013.

MARANHÃO. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental**. 1ª a 4ª série/1º ao 5º ano. São Luís: SEEDUC, 2010a.

MARANHÃO. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental: História**. 5ª a 8ª série/6º ao 9º ano. São Luís: SEEDUC, 2010b.

MARANHÃO. **Referencial Curricular do Ensino Médio**. São Luís: SEEDUC, 2010c.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário histórico e geográfico da Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Fon-Fon & Seleta, 1970.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário histórico e geográfico da Província do Maranhão**. Notas e apuração textual de Jomr Moraes. 3ª Ed. Revista e ampliada. São Luís: Edições AML, 2008.

MARQUES, Wilson. **Quem tem medo de Ana Jansen?** ilustrações Kirlley Veloso: São Luís, 2008.

MARTINS, Ana Luiza. **República: um outro olhar**. São Paulo: Contexto, 1989.

MARTINS, Ananias Alves. **Carnavais de São Luís: Tradição e mudança**. São Luís: SANLUIZ, 2000.

MARTINS, Dayse M. **Das trevas da ignorância à civilização: os capuchinhos e a educação pela fé na França Equinocial (1612-1615)**. Monografia. (Graduação em História). Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2008.

MARTINS, Manoel Barros. **Operários da saúde: Os Novos Atenienses e a invenção do Maranhão**. São Luís: Edufma, 2006.

MARTINS, Manoel de Jesus Barros. Missas Negras na Nova Aurora: tradição, decadência e renovação no Maranhão na República Velha. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, EDUFMA, v. 2, n. 2. p. 101-122, 2004.

MCNEELY. Ian F et al. **A reinvenção do conhecimento: de Alexandria à internet**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MEIRELES, Mário Martins & MARTINS, José Maria Ramos. **Veritas liberabit nos**. Jubileu de Prata da Faculdade de Filosofia. 1953/1978. São Luís: UFMA, 1978.

MEIRELES, Mario. **História do Maranhão**. 2.ed. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1980.

MEIRELES, Mario. **O Maranhão e a república**. São Luís: SIOGE, 1990.

MEIRELES, Mario. **Os holandeses no Maranhão: 1641 – 1644**. São Luís: EDUFMA, 1991.

MEIRELES, Mario. **O Brasil e a partição do mar-oceano**. São Luís: Edições AML, 1999.

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

MEIRELES, Mário. **Símbolos nacionais do Brasil e Estaduais do Maranhão**. Rio de Janeiro: CEA, 1972.

MELO, Jeane Carla Oliveira de. **Lembranças de Professoras**: memórias, histórias de vida e ensino de histórias nas séries iniciais. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012. Disponível em: < <http://caxias.ufma.br:8080/pgcult/dissertacoesdoc> > Acesso em: 11 jun 2014.

MELO, Jeane Carla Oliveira de. O Maranhão em preleções: a escrita do livro didático de história local nas primeiras décadas republicanas. In: CARVALHO, Claunísio Amorim et al (orgs). **Pergaminho Maranhense**: estudos históricos. São Luís: Café & Lápis, 2010.

MONARCHA, Carlos. **História da educação brasileira**: formação do campo. 2ed. ver. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria (org). **Pesquisa em ensino de história**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/ Faperj, 2014.

MORAES, José de. **História da Companhia de Jesus na Extinta Província do Maranhão e Pará**. Rio de Janeiro: Editora Alhambra, 1987.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORENO, Diogo de Campos. **Jornada do Maranhão por ordem de Sua Majestade feita o ano de 1614**. São Paulo: Siciliano, 2002.

MORIN, Edgar. **Cultura e barbárie europeias**. Tradução de Daniela Cerdeira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

MOTA, Antonia da Silva. **As famílias principais**: redes de poder no Maranhão colonial. São Luís: EDUFMA, 2012.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 10. ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, Maria Nadir & CARNEIRO, Deuris Moreira Dias. **Terra das Palmeiras: geografia e história do Maranhão**. Edição renovada. São Paulo: FTD, 1991.

NETTO, A. Ribeiro. O vestibular no sistema educacional brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**. 24. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, ago 1997.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História Regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local**. Feira de Santana/ Salvador, UEFS/ ed. Arcádia, 2002.

NOVAES, Irlane Regina Moraes. **Ana Jansen: empreendedorismo feminino no século XIX**. Tese (Doutorado). Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. Fundação Getúlio Vargas Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace>. Acesso em: 07 ago 2014.

OLIVEIRA, Eduardo Gomes de. Os Novos Atenienses: saudade e poesia como invenção do Maranhão. **Ciências Humanas em Revista** - São Luís, v. 5, número especial, junho 2007. Pp. 135-144, 2007.

OLIVEIRA, Margarida M. D. de. **História: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

OMS, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985

PACHECO, Felipe Condurú (D.). **História Eclesiástica do Maranhão**, São Luís: SENEC, 1969.

PANSANI, Clóvis. **Pequeno dicionário de Sociologia**. Campinas: SP: Autores Associados, 2009.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PEREIRA, Josenildo de J. A lei 10 639/03 e as representações da África na cultura ocidental. **Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia**. V 2, N 2, abr 2009.

PEREIRA, Josenildo de J. Africanidades nos subterrâneos da formação do Novo Mundo. In: SOUZA FILHO, Benedito. (Org.) **Entre dois mundos: escravidão e a diáspora africana**. São Luís: EDUFMA, 2013.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. **Na Fronteira do Cárcere e do Paraíso: um estudo sobre as práticas de resistência escrava no Maranhão Oitocentista**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança e o ensino de História. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.). **Sobre a pedagogia** Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PILETTI, Nelson. **Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. São Paulo: Ática, 2010.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira & MADEIRA, Maria das Graças de L. (orgs). **Instituições escolares e escolarização no Nordeste**. São Luís: EDUFMA/UFPB, Café & Lápis, 2011.

PINSKY, Jaime. **O Brasil que os europeus encontraram**. São Paulo: Contexto, 2002.

PINSKY, Jaime. **Por que gostamos de história**. São Paulo: Contexto, 2013.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2005.

PROUSS, André. **Arqueologia Brasileira**. Brasília: UNB, 2003.

PROUSS, André. **O Brasil antes dos Brasileiros: a pré-história do nosso país**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

REGO, Teresa Cristina (org). **Currículo e política educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: inovação em história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

RIBEIRO, Arilda I. M; MANZKE, José Fernando & VASCONCELOS, Maria Celi C. (orgs). **Mulheres, professoras, artistas e intelectuais: ensaios biográficos**. São Luís: EDUFMA, 2011.

RIBEIRO, Rita. **Ana Jansen**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

RIBEIRO, Vania Mondego. **A implantação do ensino secundário público maranhense**: Liceu Maranhense. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. São Luís: UFMA, 2006. Disponível em: <<http://www.tedeabc.ufma.br>>. Acesso em: 20 abr 2014.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RUSSEL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental**. Livro 3º. 2. Ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1967.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

SALVADOR, Frei Vicente do. **História do Brasil**: 1500-1627. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

SAMPAIO, Francisco Coelho et al. **História do Maranhão**. São Paulo: Scipione, 2011.

SAMPAIO, Francisco Coelho. **História do Maranhão**. São Paulo: Scipione, 2008.

SANTOMÉ, J. Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica**: a História e os Estudos Sociais. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011.

SANTOS, Saulo Ribeiro dos. TEIXEIRA, Maria Gracinda carvalho. Análise do plano de desenvolvimento turístico do estado do maranhão: potencialidades e entraves na gestão de pólo turístico. 2009 In. **Revista Turismo Visão e Ação** - Eletrônica v. 11, nº 2, p. 218 – 241, maio/ago. 2009 Disponível em: www.univali.br/revistaturismo. Acesso em: 01 ago. 2014.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e História da Educação**. O debate teórico-metodológico atual. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SEED, Patrícia. **Cerimônias de posse na conquista europeia do Novo Mundo (1492 – 1640)**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

SIEBERT, Célia et al. **Maranhão: história e geografia**. São Paulo: FTD, 2007.

SILVA, Kalina V. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Simão Estácio da. **Relação sumária das cousas do Maranhão: dirigida aos pobres deste reino de Portugal**. 8. ed. São Paulo: Siciliano, 2001.

SKINNER, Quentin. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SOARES, Magda Becker. **A escrita no currículo e o 'efeito Mateus'**. In: LOPES, Alice Casimiro e outras (Orgs.). *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

SOLÀ, Pere. El estúdio diacrônico de los fenómenos educativos y las tendencias historiográficas actuales. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "HISTÓRIA A DEBATE". **Actas...**, Santiago de Compostela, 1995. Tomo II.

SOUSA FILHO, Raimundo de Jesus. **Historiadores diletantes: um estudo sobre motivação, metodologia e a relação entre o discurso e a construção de identidades locais**. Projeto de pesquisa. (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira. Os estilhaços: debate intelectual sobre a fundação francesa de São Luís do Maranhão. **Outros Tempos**, v. 4, p. 111-134, 2007. Disponível em: <<http://www.outrostempos.uema.br>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol II – Século XIX. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

STRINATI, Dominic. **Cultura popular: uma introdução**. São Paulo: Hedra, 1999.

TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru: SP. EDUSC, 2000.

TUCÍDIDES (c. 460 - c. 400 a.C). **História da Guerra do Peloponeso**. 4.ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

UEMA. Paes 2014. **Manual do candidato**. São Luís: DOCV, out 2013a.

UEMA. **PPGHEN**: Apresentação. Disponível em <<http://www.ppghen.uema.br/>>. Acesso em: 14 nov 2013b.

UEMA. Processo seletivo jul 2000. **Manual do candidato**. São Luís: COPERSE, jul 2000.

UFMA. **Cursos**. Disponível em <<http://www.ufma.br/graduacao>>. Acesso em: 12 set 2013a.

UFMA. **Pós-Graduação**. Disponível em <<http://www.pppg.ufma.br/posgraduacao>>. Acesso em: 19 out 2013b.

UFMA. Processo seletivo 2000 segundo semestre. **Manual do candidato**. São Luís: COPERSE, jul 2000. DEC/FSADU, jul 2000.

VASCONCELOS, José Gerardo. **História da educação do Nordeste brasileiro**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 4ª ed., Brasília: Editora UNB, 2008.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO, Antonio. História das Disciplinas Escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**. N. 18, p.174-216, 2008.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. In: **Revista de geografia e história**. São Luís: IBGE, dez 1954.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Benedito Leite: um verdadeiro republicano**. Rio de Janeiro: Indústrias Gráficas Tavira, 1957.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XIMENDES, Carlos Alberto. **O século esquecido: subsídios para o entendimento da economia de São Luís no século XVII**. Monografia. (Graduação em História). Centro de Estudos Básicos. Universidade do Maranhão: São Luís, 1995.

ZANTEN, Agnès van. **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Infográfico: obras didáticas da disciplina História do Maranhão

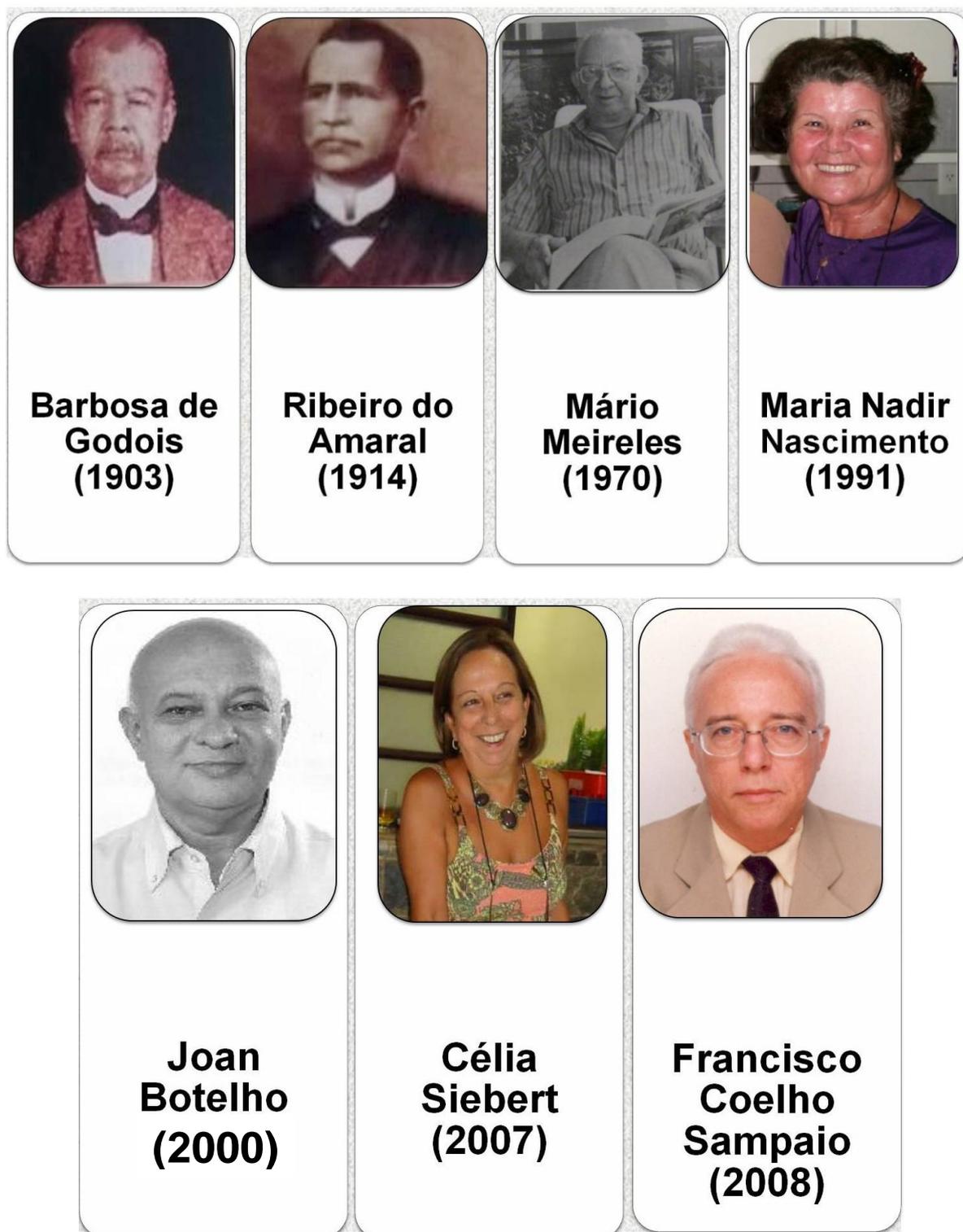
FIGURA 1 – Principais obras didáticas de História do Maranhão (1903 – 2011)



Fonte: Elaborada pela autora

Apêndice B – Infográfico: autores de livros didáticos de História do Maranhão

FIGURA 2 – Fotos de autores das obras didáticas de História do Maranhão (1903 – 2011)



Fonte: Elaborada pela autora

Martins, Dayse Marinho

Currículo e Historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013)/ Dayse Marinho Martins. - São Luís, 2014.

263 f.

Impresso por computador (Fotocópia)

Orientador: Prof. Dr. José Fernando Manzke

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, 2014.

1. Educação – História Cultural – Maranhão 2. Educação – Currículo – Maranhão 3. Ensino – Maranhão I. Título

CDU: 316(722:37) (812.1)