

A INDEPENDÊNCIA DO MARANHÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS: currículo, historiografia e ensino¹

THE INDEPENDENCE OF MARANHÃO IN TEXTBOOKS: curriculum,
historiography and teaching

LA INDEPENDENCIA DE MARANHÃO EN LOS LIBROS DE TEXTO:
currículum, historiografía y enseñanza

Raissa Gabrielle Vieira Cirino

Doutora em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. É bolsista fixação de doutor vinculada ao Departamento de História e ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão – PPGHIST/UEMA.

raissagvc1@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-6868-6972>

Recebido: 24/05/2023; Aceito: 29/08/2023; Publicado: 26/12/2023.

RESUMO

Através da historiografia oitocentista, a independência do Maranhão foi atrelada à história nacional como um evento que confirmava a unidade pregressa, um acordo em que prevaleceu a comunhão de interesses contra o “jugo português” e garantiu a unidade imperial. Essa premissa ganhou materialidade na cultura escolar, principalmente a partir dos livros didáticos. Gradativamente, mudanças curriculares buscaram reformular essa história, ampliando o escopo de lugares e atores sociais. A partir dessa perspectiva, o presente artigo investiga as onze coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (2020) para os anos finais do ensino fundamental a partir de uma abordagem holística. A análise de conteúdo indica a força de cânones historiográficos oitocentistas, mas com abertura às novas perspectivas historiográficas e sociais. À vista disso, buscamos evidenciar que a aula de história é um espaço de grande potencial para refletir sobre a independência do Maranhão como evento histórico marcado pela complexidade da cultura política vivenciada, a violência e a disputa que mobilizou populações subalternas em busca de diferentes ideais e projetos políticos.

Palavras-chave: Independência do Maranhão; Livros didáticos de história; Narrativa histórica; Ensino de história.

ABSTRACT

The independence of Maranhão was linked to national history through nineteenth-century historiography as an act that confirmed the prior unity, an agreement in which the communion of interests prevailed against the "portuguese submission" and secured imperial unity. This idea became materialized in school culture, primarily through textbooks. Gradually, curriculum modifications attempted to reformulate these historical narratives by broadening the breadth of places and social actors. This article examines the eleven didactic collections approved by the Programa Nacional do Livro Didático (National Textbook Program, 2020) for the elementary school from a holistic approach. The power of nineteenth-century historiographical canons is revealed by content analysis, but with openness to new historiographical and social perspectives. In

¹ Esse texto compõe o projeto de pesquisa O Brasil Império nos livros didáticos: história, historiografia e ensino, financiado pela Universidade Estadual do Maranhão, por intermédio de uma Bolsa Fixação de Doutor (Edital n.º 05/2021).

light of this, we hope to demonstrate that history class provides a rich forum for reflection on Maranhão's independence as a historical event marked by the complexities of the political culture encountered, the violence, and the dispute that mobilized subaltern populations in search of different ideals and political projects.

Keywords: Independence of Maranhão; history textbooks; historical narratives; history teaching.

RESUMEN

A través de la historiografía del siglo XIX, la independencia de Maranhão se vinculó a la historia nacional como un evento que confirmó la unidad anterior, un acuerdo en el que la comunión de intereses prevaleció contra el “dominio portugués” y garantizó la unidad imperial. Esta premisa ganó materialidad en la cultura escolar, principalmente a partir de los libros de texto. Paulatinamente, los cambios curriculares buscaron reformular esta historia, ampliando el alcance de lugares y actores sociales. Desde esta perspectiva, este artículo investiga las once colecciones didácticas aprobadas por el Programa Nacional de Libros de Texto (2020) para los últimos años de la enseñanza primaria desde un enfoque holístico. El análisis de contenido indica la fuerza de los cánones historiográficos del siglo XIX, pero con apertura a nuevas perspectivas historiográficas y sociales. En vista de eso, buscamos mostrar que la clase de historia es un espacio de gran potencial para reflexionar sobre la independencia de Maranhão como un evento histórico marcado por la complejidad de la cultura política vivida, la violencia y la disputa que movilizó a las poblaciones subalternas en búsqueda de diferentes ideales y proyectos políticos.

Palabras clave: Independencia del Maranhão; libros de texto de historia; narrativas históricas; enseñanza de la historia.

INTRODUÇÃO

Componente fundamental da cultura escolar, o livro didático de história tem sido objeto de pesquisa há algumas décadas no Brasil, mas continua surpreendendo por sua complexidade. De fato, tais pesquisas contribuíram para garantir a sua importância no âmbito escolar do país ao superar critérios analíticos meramente ideológicos² e considerá-lo um produto cultural gestado na intersecção entre os campos educacional, historiográfico, político, editorial e social.

A difusão dos materiais didáticos, gradativamente consolidada por políticas públicas executadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), também garantiu que os manuais de história se tornassem um dos meios mais acessíveis da narrativa histórica nacional. O mito do nascimento da nação e seus “grande homens” marcaram, por muito tempo, o próprio ofício historiográfico (REIS, 2011).

No Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foi determinante para consagrar uma versão hegemônica sobre a nova nação brasileira, que nascia intimamente atrelada ao Império. Pautado na tríade Estado-coroa-nação, o IHGB implementou uma história nacional a partir das “raças” branca, negra e indígena, mas com

² Isso não significa dizer que os livros didáticos de história deixaram de expressar aspectos ideológicos, mas que estes passaram a ser devidamente equacionados diante de outros elementos (ROCHA, 2020, p. 87-97).

o protagonismo do homem branco e seus ideais “civilizacionais”. Povos originários, africanos e seus descendentes não tinham história e cultura próprias, sendo intencionalmente invisibilizados para legitimar o Estado imperial e seus “artífices” (GUIMARÃES, 2011).

Além de consolidarem a historiografia nacional, os memorialistas e intelectuais do IHGB gradativamente organizaram os currículos escolares e as práticas de ensino no país, especialmente a partir do colégio Pedro II, sediado no Rio de Janeiro. Entre a história e a cultura escolar, a narrativa sobre a independência do Brasil foi consolidada na memória histórica, valorizando o seu caráter “pacífico”, a manutenção da unidade territorial e o fortalecimento da monarquia e do imperador (MACHADO, 2022, p. 7).

Na esteira disso, a independência no Maranhão foi incorporada à narrativa histórica nacional como um evento que confirmava a unidade pregressa, envolvendo um acordo em que prevaleceu a comunhão de interesses contra o “jugo português” e garantiu a unidade imperial. Buscando se equilibrar entre a história do IHGB e a proposta de uma história a partir da província, Luís Antônio Vieira da Silva (1972)³ escreveu a obra “História da Independência da província do Maranhão (1822-1828)”. Nela, a “adesão tardia” foi explicitada por Vieira da Silva através dos conflitos armados e do antilusitanismo que opôs “brasileiros” e “portugueses”, principalmente nos campos de batalha espalhados pelo interior provincial.

Como um homem da elite letrada e política dos Oitocentos, Vieira da Silva tentou ser “imparcial” com relação às forças em conflito, avaliando o passado recente a partir da “capacidade dessas lideranças (brasileiras ou portuguesas) preservarem a tranquilidade pública e a ordem social” (MENDES; GALVES, 2014, p. 38). Assim, inaugurou uma história da independência do/no Maranhão como uma “história de libertação”, cuja participação das tropas vindas do Ceará e do Piauí foram determinantes.

Muitas décadas depois, em outra obra referencial sobre a temática, Mário Meireles (1972) continuou a abalizar a interpretação de Vieira da Silva, mas agora valorizando um tom cívico-nacionalista conforme os ideais do momento de sua publicação: a comemoração do sesquicentenário da Independência, organizada pela ditadura militar. A interpretação de Meireles evocou uma “adesão” engendrada por forças externas (as tropas terrestres e ameaça marítima do almirante lord Cochrane), que pressionaram pelo apoio a um projeto que ainda não teria adeptos imediatos. Ao fragilizar o projeto independentista, Meireles valorizou o legado português e sua força na sociedade provincial.

³ A primeira edição é de 1862.

Trabalhos posteriores se preocuparam em explicar o “atraso da adesão” por seu caráter “separatista” e “rebelde”, referenciando a revolta de Beckman (1684) e a histórica autonomia do Maranhão em relação aos centros administrativos do Sul do Brasil. Ou seja, a historiografia regional buscava encaixar os eventos do Maranhão na narrativa nacional, mas retificando-os conforme uma perspectiva teleológica, na qual a nação nascia junto com a “adesão” (GALVES, 2010, p. 13-34).

Como afirma Stephanie Anderson (2017), a história nacional é elaborada para estruturar uma história oficial e hegemônica, que valida verdades e identidades pretensamente eternas, enquanto silencia/ignora outros projetos e seus protagonistas. Essa agenda política legitima representações e interpretações não apenas para o passado, mas também para o presente e futuro, que modelam e orientam as identidades coletivas e individuais.

Assim como Anderson (2017), Mario Carretero e Floor van Alphen (2014) observaram que as narrativas nacionais são ferramentas culturais importantes, continuamente mobilizadas através do ensino de história, mas muitas vezes tornam-se obstáculos para o desenvolvimento de uma cognição histórica crítica. Por isso, é fundamental compreender a narrativa-mestra que compõe a história nacional para identificar seus padrões e modelos; para refletir sobre as representações do passado que mobilizam; e avaliar seu impacto na elaboração da memória, das identidades e da cultura histórica da nossa sociedade, incluindo a comunidade escolar.

Gradativamente, a narrativa-mestra nacional tem sido pressionada por uma agenda de pesquisas que, nas duas últimas décadas, ressignificou as visões sobre a independência ao abarcar outros espaços, tempos e atores sociais. Nessa perspectiva, pesquisadoras e pesquisadores no/do Maranhão passaram a revisitar a “adesão” de 28 de julho de 1823, ultrapassando a alcunha de província “rebelde” ou “separatista” ao ressaltar a complexidade da cultura política vivenciada e seus desdobramentos na atuação de diferentes agências sociais. Tais pesquisas ainda prosseguiram as análises sobre a relevância e a violência dos conflitos que mobilizaram as populações subalternas como força armada e abriram espaço para suas reivindicações e interpretações políticas diante da circulação de diferentes ideias e projetos de liberdade.

Marcelo Galves (2010) e Roni César de Araújo (2018), por exemplo, desvelaram o contexto de recepção da convocação das Cortes e como parte da população da capital São Luís passou a vislumbrar soluções para os problemas de impostos, mão de obra escravizada, empréstimos e concorrência comercial com os “ingleses”, ao mesmo tempo em que continuavam a referendar a monarquia. Diante das outras experiências políticas do

Atlântico, era mais do que necessário repensar os moldes do Império português para, assim, evitar maiores ameaças, como a república, a anarquia e o fim da escravidão. Tais ideias eram expressas em periódicos, folhetos e abaixo-assinados que materializavam os variados projetos em disputa entre o Maranhão e a Corte.

Já Edyenne Lima (2009) se debruçou sobre as relações de família e poder que pautavam a elite estabelecida em São Luís (MA). Ao vislumbrar as diferentes estratégias sociais, econômicas e políticas, que expressavam uma visão de mundo típica da sociedade que vivenciava as mudanças do fim do Antigo regime nos trópicos, a pesquisadora evidenciou que a divisão entre “portugueses” e “brasileiros” era muito tênue.

Considerando esses e vários outros trabalhos dinamizados a partir do Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista⁴, assim como em outros polos universitários dentro e fora do estado, constatamos que o processo de renovação historiográfica é crescente, mas ainda concorre com diferentes representações e opiniões sobre o passado que circulam no meio social. Se em 2022 tivemos a comemoração do Bicentenário da Independência, em 2023 temos o Bicentenário da “Adesão” da Independência no Maranhão, efeméride que nos estimulou a refletir como esse evento histórico é trabalhado nos livros didáticos de história. Para tanto, estruturei o meu artigo em dois momentos: no primeiro, analiso, à luz da teoria crítica do currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares para o Território Maranhense (MARANHÃO, 2019), especialmente as indicações para o oitavo ano, série em que está previsto o conteúdo de Brasil Império. O objetivo é refletir como a narrativa sobre a história da independência no/do Maranhão é prevista e trabalhada (ou não) pelas premissas curriculares.

No segundo momento, o foco recai sobre as onze coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2020, observando como o currículo oficial é materializado. A partir de uma abordagem “holística”, conforme o proposto por Maria Grever e Tina van der Vlies (2017), a história da independência será analisada considerando a sua disposição nas unidades temáticas; as narrativas principais e secundárias; a intertextualidade visual e os exercícios propostos. A análise indicia a força dos cânones historiográficos sobre a narrativa-mestra nacional, mas sem deixar de abrir espaço para novas perspectivas historiográficas, sociais e políticas. Além disso, o conteúdo de história regional/local aparece submetido à perspectiva “nacional”. À vista disso, busco destacar que a aula de história é um espaço de grande potencial para o desenvolvimento de novas narrativas históricas ao articular o saber docente, a historicidade dos acontecimentos e as demandas e pautas de nosso tempo.

⁴ O Nemo é um grupo de pesquisa que reúne professores, alunos e egressos da Universidade Estadual do Maranhão e do Piauí, e tem ajudado a renovar o campo de estudos dos Oitocentos a partir de diferentes abordagens e fontes. Disponível em: < <https://nemouema.com/> >.

A HISTÓRIA DA INDEPENDÊNCIA DO MARANHÃO NOS CURRÍCULOS

A proposta de uma base curricular nacional para os diferentes níveis de ensino estava prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Um currículo de ampla abrangência não deixava de ser um desafio, mas como enunciaram Margarida Dias e Itamar Freitas (2018), a proposta visava mais uma forma de garantir condições mínimas para potencializar direitos de aprendizagem que sanassem as desigualdades sociais. Por essa perspectiva, a base deveria unificar 60% dos conteúdos ensinados nas escolas, com o resto sendo definido localmente e conforme as especificidades dos níveis de ensino.

Aos poucos, o Estado brasileiro buscou vislumbrar esses objetivos, o que pode ser observado em documentos como o Plano Nacional de Educação (2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, a partir de 2013, com a aceleração dos trabalhos para a elaboração da base, temos a deflagração de disputas sociais, com forças neoliberais e políticas que concorreram para garantir o direito de determinar o que ensinar, como e por quê (MORENO, 2016).

Em uma primeira versão elaborada pelo grupo de trabalho composto por educadores e intelectuais com experiência em diferentes níveis do ensino de história, a base se estruturava por eixos temáticos, que evocavam em primeira instância a história do Brasil para, em seguida, oportunizar o trabalho com diferentes culturas, histórias e identidades. Nessa perspectiva, a proposta educacional saía do âmbito conteudista e tradicional da história, passando a se basear em competências intelectuais e questões específicas sobre o conhecimento histórico, como conceitos e temporalidades.

Nilton Mullet Pereira e Mara Rodrigues (2018) constataram que essa primeira versão buscou repensar os legados do ensino de história do Brasil, uma vez que apesar da oficialização dos estudos sobre história e cultura africana, indígena e afro-brasileira (principalmente a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08), dificilmente estas compunham o repertório de conhecimento histórico nas salas de aula, a não ser como apêndice ou suplemento. A proposta era considerar tais identidades não como hegemônicas ou puras, mas estimular o seu questionamento para pensar as alteridades ao longo do tempo e espaço, enfatizando as relações íntimas entre passado, presente e futuro.

É explícito que o currículo é um documento com potencial de formular subjetividades, como asseverou Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 147). Por isso, é envolto por conflitos. No caso da base, as contendas não demoraram a aparecer. A pretensa ausência de conteúdos “canônicos” – que valorizavam explicitamente as “origens” greco-romanas, a medievalidade e a cristandade ocidentais – foi criticada por setores da

comunidade científica da história e do Ministério da Educação. Um novo grupo de trabalho, que não possuía a diversidade e a experiência do primeiro, elaborou a segunda versão da base, que foi rapidamente oficializada por medida provisória em dezembro de 2017⁵.

Ainda em julho de 2017, o edital do PNLD 2020 foi publicado e já demandava que as editoras e os autores adaptassem as coleções didáticas conforme a base, mesmo que esta ainda estivesse em fase de discussão e elaboração. A partir disso, observamos que se em um primeiro momento o documento deveria unificar 60% dos conteúdos ensinados nas escolas, na prática, o projeto oficial da base normatizou e regulamentou a totalidade do que deveria ser ensinado e aprendido nos sistemas escolares, uma vez que passou a pautar o currículo, a produção dos livros didáticos e, posteriormente, o programa de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Considerando o componente História, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) enquadrou os conteúdos históricos em uma matriz quadripartite, pautada pelo viés cronológico-linear e pela divisão dos tempos em história antiga, medieval, moderna e contemporânea. Ainda assim, a BNCC afirmou valorizar uma história “integrada”, que amplia as análises por diferentes territórios e temporalidades. Não obstante, ao tomar a Europa como referência predominante, continua a invisibilizar/ignorar a diversidade dos povos, culturas, etnias e atores sociais.

A BNCC também afirma a valorização das experiências humanas, por isso pretende trabalhar “toda a história”. Novamente, a importância recai sobre os conteúdos, desconsiderando a complexidade da escrita da história ao longo do tempo e as escolhas políticas a ela intrínsecas. Por essa perspectiva, o passado também deixa de ser problematizado, e assume uma faceta “histórica” e isolada do presente. Como continuidade ou repetição, o passado passa a ser reificado no presente, dificultando a reflexão sobre as identidades sociais e avaliando experiências presentistas (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 11).

Outra importante mudança implementada pela BNCC (BRASIL, 2017) é a pedagogia das competências. Ignorando os direitos de aprendizagem que orientavam os objetivos educacionais em diferentes textos legais brasileiros, a Base afirma o desenvolvimento de competências como a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas “complexas” da vida, da cidadania e do mundo

⁵ Uma consulta pública sobre a segunda versão da base chegou a ser feita no *site* do Ministério da Educação, mas de curta duração. A lei 13.415/2007, assinada por Michel Temer, garantiu a oficialização da Base Nacional Comum Curricular de maneira aligeirada e sem a devida escuta da sociedade (OLIVEIRA; CAIMI, 2021, p. 2-5).

do trabalho, que devem ser visíveis a partir das habilidades (conhecimentos e atitudes em ação).

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2020), a pedagogia das competências desconsidera o conhecimento específico da história para a aprendizagem e o ensino, valorizando em seu lugar atividades pragmáticas destinadas a desenvolver as competências de interesse. Em outras palavras, dentro de uma pedagogia das competências não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, apenas desenvolver as competências “úteis” à vida dos indivíduos.

De maneira específica, as habilidades relativas ao conteúdo de independências focam verbos como: “aplicar” os conceitos de Estado, nação, governo e país para entender os conflitos (EF08HI06); “identificar e contextualizar” as especificidades dos processos nas Américas, relacionando-os aos seus territórios (EF08HI07); “conhecer” o ideário dos líderes e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas (EF08HI08). Para o caso do Brasil, as habilidades demandam “identificar e explicar” protagonismos e atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, Haiti e América espanhola (EF08HI11), além de “caracterizar” a organização política e social do Brasil desde a vinda da Corte (1808) até 1822 (EF08HI12)⁶.

Como observaram Sandra Regina de Oliveira e Flávia Caimi (2021, p. 9-10), esses verbos demandam operações cognitivas de menor complexidade e através de temas generalizantes. Nessa perspectiva, as possibilidades da história regional são reduzidas e simplificadas, mais uma vez, para se adequar à narrativa histórica “nacional”. Esta é mobilizada por uma narrativa-mestra focada em conceitos complexos (estado, nação, território) que não são historicizados, mas tomados como prontos e acabados.

A inclusão das lutas da independência nos conteúdos reflete que as pesquisas historiográficas tem auxiliado a repensar o processo independentista, destacando os conflitos armados e os projetos contrários ao Império. No entanto, o recorte cronológico entre 1808 e 1822 indicia a perspectiva de um evento ainda focado na Corte do Rio de Janeiro e em seus protagonistas, uma faceta tradicional da historiografia oitocentista.

Também destaco o uso do conceito “revolução”, atrelado apenas aos casos das Américas, enquanto o processo independentista brasileiro continua a ser observado como um “acordo de elites”, que foi conjunturalmente dificultado por diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil.

⁶ A BNCC relacionou os objetos de conhecimentos às habilidades a serem desenvolvidas a partir de códigos, que optei por incluir para facilitar sua identificação. Oliveira e Caimi (2021, p. 9) também afirmam que essa proposta corrobora a relação direta entre livro didático (currículo editado) e os testes padronizados, como o Enem (currículo avaliado).

Seguindo de perto as orientações da BNCC, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) também advoga um ensino de história que valorize a diversidade cultural, de forma a estimular a população discente a “construir um passado que lhe seja útil para a compreensão da própria posição na sociedade.” (MARANHÃO, 2019, p. 436). Vemos, então, uma crítica ao eurocentrismo e a busca pela variedade das experiências humanas, de modo a trabalhar com a alteridade e estimular a empatia para entender as diferenças. Ainda assim, a maioria dos marcos históricos mobilizados para explorar a história regional remetem à “tradicional” história política e econômica: a colonização europeia; a revolta de Beckman (1684); a companhia do comércio do Grão-Pará e Maranhão (1769); a Athenas Maranhense; e a estrutura oligárquica da república de meados do século XX.

Em contrapartida, a formação do campesinato livre, negro e mestiço e sua cultura popular; a Balaiada (1835-1841); e o conflito entre Guajajaras e religiosos capuchinhos em Barra do Corda (1901) são as poucas temáticas descritas rapidamente que valorizam a história das populações subalternas e pobres, predominantemente sob o viés do conflito, da violência e da sobrevivência (MARANHÃO, 2019, p. 436-437).

Na seção “Organizador Curricular” do DCTMA (MARANHÃO, 2019, p. 444-459), encontramos tabelas divididas em Unidades temáticas, Objetos de conhecimento, Habilidades e Atividades sugeridas para cada ano do fundamental. Tais categorias indiciam o que, de fato, é valorizado pelo DCTMA: conteúdo, metodologia e avaliação.

A adesão do Maranhão ao processo de independência do Brasil está inserida na Unidade temática “Os processos de independência nas Américas”, e listada após a Independência dos Estados Unidos e da América espanhola; a revolução de São Domingos e os caminhos do Brasil até a independência. Nenhuma atividade é sugerida para trabalhar especificamente com a temática. Apenas uma das habilidades listadas oportuniza trabalhar com a história regional, pois orienta a “Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de Independência do Brasil”, mas não apresenta nenhuma orientação mais detalhada (MARANHÃO, 2019, p. 454).

Mesmo em um documento regional, é patente que a independência sucedida no Maranhão é subsidiada pelo “nacional”. A suspeita é que o DCTMA considere o evento ainda pela perspectiva de Mário Meireles (2001), cujo trabalho é listado nas Referências finais (MARANHÃO, 2019, p. 443), e que considerava a “adesão” como produto de forças externas, ao mesmo tempo em que valorizava o legado português, dificultando a defesa de uma história pré-concebida da unidade da nação. Silenciar sobre o evento, enfocando outras temáticas, torna-se uma opção mais prática do que lidar com a sua complexidade,

que envolve distintos projetos políticos que não se limitavam ao rompimento com a Coroa portuguesa.

Além disso, a pretensão de conhecer “toda a história” em sala de aula dificulta o trabalho com as especificidades regionais. Sandra Regina dos Santos e Yuri Alhadeff Mateus (2021) exploram essa questão a partir do ensino de história do Maranhão, que tem sido relegado nos ambientes escolares desde que houve o estabelecimento do currículo unificado proposto pela BNCC junto à nacionalização do Enem. Esse diagnóstico tem consequências diretas na cognição histórica dos discentes. Uma consequência evidente é a impossibilidade de refletir historicamente sobre as relações entre as escalas local, regional e nacional. Uma segunda consequência, ainda a ser atestada por estudos mais específicos, seria a mudança nas memórias coletiva e individual, efetivada por um paulatino processo de desmemoriamiento⁷.

Deste modo, a análise curricular denota que os objetivos de ensino e aprendizagem de história tem valorizado aspectos pragmáticos, esvaziados de reflexão e criticidade. Embora a crítica ao eurocentrismo e a necessidade da valorização da história e cultura africana, indígena e afro-brasileira sejam lembradas, não são devidamente explicitadas nos programas de conteúdo e nas competências a serem desenvolvidas. A narrativa-mestra nacional oitocentista continua a permear as prescrições curriculares através da ênfase ao trabalho com conceitos como estado, nação e território, além de evocar uma história nacional pré-concebida.

Por sua vez, marcos consagrados por cânones historiográficos continuam a despontar nos textos curriculares, obliterando outras perspectivas históricas. Assim, os manuais didáticos de história são mobilizados a desenvolver valores cidadãos e democráticos para atender demandas do presente, sem questionar de maneira crítica as estruturas e hierarquias que legitimam a narrativa nacional.

O caráter nacional avalizado pela BNCC também uniformizou o ensino de história, desconsiderando as particularidades da história regional. Ao mesmo tempo, o “silenciamento” sobre o evento da independência na província remete à pecha de província “rebelde”, que se submeteu a partir das tropas vindas do Ceará e do Maranhão, bem como da ameaça marítima liderada por Lord Cochrane.

Após essas constatações, cabe avaliar como essas representações do passado regional se apresentam dentro da temática do processo de independência do Brasil presente

⁷ Esse processo de desmemoriamiento já foi observado e problematizado para o caso do processo de independência do Grão-Pará (BRITO, 2021).

nas onze coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2020, e quais as suas implicações para o ensino de história.

A INDEPENDÊNCIA DO MARANHÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS: problemas e possibilidades na construção do conhecimento histórico

As onze coleções didáticas aprovadas no PNLD 2020 para o 8º ano do ensino fundamental estão elencadas abaixo, e serão nosso foco a partir de agora.

Quadro 1 – Coleções aprovadas pelo PNLD 2020

Coleção/livro	Editora
Araribá Mais História	Moderna
Convergências História	Edições SM
Estudar História: das origens do homem à era digital	Moderna
Geração Alpha História	Edições SM
Historiar	Saraiva Educação
História Escola e Democracia	Moderna
História, Sociedade e Cidadania	FTD
História.doc	Saraiva Educação
Inspire História	FTD
Teláris História	Editora Ática
Vontade de Saber História	Quinteto Editorial

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020.

O processo de independência do Brasil está inserido em uma sequência didática, que abarca os movimentos coloniais do final do século XVIII; a transferência/estabelecimento da Corte joanina para o Rio de Janeiro (1808); a Revolução do Porto (1820); as guerras de independência e seus atores; o Primeiro Reinado (1822-1831); a Confederação do Equador (1824) e a Abdicação (1831). Conforme a proposta deste artigo, investigo até o conteúdo referente às guerras de independência.

Vale ressaltar que essa sequência não é nova: seu traçado valida a narrativa-mestra que vem sendo construída desde os Oitocentos, momento em que se pretendia elaborar uma história que desse conta da nacionalidade/nação brasileira. Além disso, as onze coleções seguem o quadro temporal e temático prescrito pela BNCC, no qual a independência do Brasil está inserida no processo de desintegração do Reino Unido português.

Embora a proposta de ensino integrado seja enfatizada, com conexões entre diferentes territórios e tempos, o acontecimento em si continua valorizado, deixando em segundo plano e/ou ignorando outros contextos e temáticas, como as independências da

América espanhola e a relação com o continente africano. Até porque as independências nas demais colônias são caracterizadas como revoluções, com forte influência do ideário francês e norte-americano, enquanto no Brasil esse ideário prevalece no período que antecede a independência, durante as “revoltas coloniais”.

Dentro das unidades temáticas das coleções, essas revoltas remontam ao processo de colonização moderna, como a revolta de Beckman (1684), a Guerra dos Mascates (1710-1711) e a Guerra dos Emboabas (1707-1709), destacadas pelos livros *Teláris* (2018) e *História Sociedade & Cidadania* (2018). Porém, é mais comum que essa sequência didática considere a Conjuração Mineira (1789), a revolta que não se concretizou (1790)⁸, a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817). Já as coleções *História.doc*, *História: Escola e Democracia* e *Teláris*, todas de edição de 2018, ressaltam que tais movimentos se referem a situações específicas em que os atores sociais, insatisfeitos, buscaram modificar suas realidades. Assim, não poderiam ser relacionadas a uma consciência nacional.

De todo modo, boa parte das coleções didáticas trabalham com essas revoltas de maneira superficial, ignorando a complexidade das relações entre as diferentes partes do Império ultramarino português. Apesar da ressalva em alguns textos principais de que as revoltas coloniais não visavam contestar o domínio da Coroa, mas mudar aspectos ou políticas coloniais, a sua inserção nessa sequência didática já evidencia uma estrutura narrativa que gradativamente se encaminha para a independência.

A tentativa de trabalhar com diferentes regiões é materializada pela inserção de diversos mapas do território colonial. No livro *Historiar* (2018, p. 115), um mapa temático sobre os principais conflitos no período colonial indica o local de diferentes revoltas, evidenciando que a maioria ocorreu na região nordeste. No entanto, o texto principal trata apenas das Conjurações Mineira e Baiana. O livro *História Escola e Democracia* (2018, p. 108) também apresenta um quadro com um mapa do nordeste como palco da guerra dos Mascates e do Motim do Maneta, mas o texto principal foca apenas em movimentos do sudeste.

O destaque para as Conjurações Mineira e Baiana podem ser explicadas a partir da perspectiva didática: são movimentos que evidenciaram suas relações diretas com os ideais revolucionários que sacudiram o Mundo Atlântico, tornando-se mais fácil executar as conexões atlânticas demandadas pela BNCC. Além disso, são movimentos considerados diferentes das demais revoltas coloniais por contestarem diretamente o domínio colonial. O

⁸ Também chamada em outros materiais didáticos como “a conjuração que não houve”, ela se refere ao episódio de fechamento da Sociedade Literária do Rio de Janeiro e à prisão dos seus membros devido às desconfianças de que tramavam contra o rei e o domínio lusitano.

livro Teláris (2018, p. 114, grifos nossos) ainda complementa: “[...] Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana e a Revolução Pernambucana, que contestaram o domínio português e queriam obter a independência”.

As atividades propostas pelas coleções corroboram essa perspectiva. No livro Inspire história (2018, p. 107), por exemplo, a atividade da seção “Interpretando documentos” apresenta trechos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e do panfleto Aviso ao Povo Bahiense, exercício interessante para trabalhar com as ideias políticas e suas adaptações em diferentes contextos. Também temos a revisão historiográfica do protagonismo de líderes como Joaquim José da Silva Xavier. O livro Vontade de saber (2018, p. 148-149) trabalha com a história de Tiradentes e a sua construção como herói, propondo a leitura sintetizada das ideias dos historiadores Kenneth Maxwell e José Murilo de Carvalho. A questão proposta aos alunos toca na construção da memória de Tiradentes a partir do período republicano no Brasil. Uma atividade comum nos livros corresponde às habilidades propostas na BNCC: a comparação entre as Conjurações Mineira e Baiana, identificando dados como participantes, ideias defendidas e desfecho.

A transferência da Corte joanina para o Brasil é um dos principais marcos dentro da sequência didática dos livros aqui analisados. A importância do estabelecimento político e social da Coroa portuguesa no Rio de Janeiro concretizou o enraizamento dos interesses e projetos da elite luso-brasileira na região centro-sul, eclipsando as aspirações das demais regiões. O livro História Escola e Democracia (2018, p. 136) resumiu da seguinte maneira:

A Corte portuguesa transferia-se para a América e o Rio de Janeiro tornava-se, a partir de 1808, a capital de todo o Império Lusitano. Como veremos a seguir, esse fato inesperado e inédito acabou se tornando a solução para o impasse em que vivia a elite colonial. Tinha início um processo que acabaria resultando na construção de um novo Estado independente.

Algumas obras ainda indicam que houve tentativa de negociação para a instalação de d. João em outros locais, como o livro Historiar (2018, p. 118), que narra o desembarque da Corte na Bahia por breve momento no início de 1808, para em seguida seguir viagem. A convergência de conteúdos se dá pelas medidas administrativas e políticas, que concretizaram a sede do governo português no Rio de Janeiro. Deste modo, introduzem um argumento importante para compreender o processo independentista: a “continuidade” das relações e hierarquias sociais desde o período colonial e que atravessam o Império. A escravidão é uma das mais importantes e, como veremos, é mobilizada como fundamental para o “acordo de elites”.

O estabelecimento da Corte também teve fortes impactos para a população da colônia. Nesse momento, os textos principais abordam as dificuldades para os setores subalternos, tanto no Rio de Janeiro como em outras localidades. O aumento dos preços, as desapropriações, a concorrência com os produtos “íngleses” e a alta dos impostos deixaram a vida cidadina ainda mais difícil na nova sede do Império português, especialmente por conta das altas taxas cobradas para manter a Corte. Esse, inclusive, será um dos motivos levantados para a principal revolta do período, como veremos mais à frente.

As desigualdades sociais compõem o cerne da questão levantada, e devem ser analisadas especialmente a partir da validação dos privilégios de uma elite luso-brasileira que passa a comandar o centro administrativo. As coleções didáticas dão ênfase a grupos sociais como os povos indígenas, que são submetidos às “guerras justas”, e aos trabalhadores (livres e escravizados) urbanos, que ganhavam a vida nas ruas do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, o livro *Vontade de saber* (2018, p. 156) traz a seção “Explorando o tema”, no qual relaciona a exploração sistemática dos povos indígenas e africanos ao preconceito e à discriminação social. A partir de uma reportagem sobre um caso de preconceito sofrido por indígenas Kayapó e de uma campanha do Abril Indígena de 2017, feita pela Funai, a atividade busca levar os alunos a refletir sobre preconceitos raciais.

Mas o principal fato relativo às mudanças ocasionadas pela Corte trata-se da Revolução Pernambucana (1817), que evoca a insatisfação da elite agrária, submetida a altos impostos, aliada a setores populares. Baseada em ideais iluministas e republicanos, o movimento conseguiu tomar o poder e organizar um governo provisório, que lutou para ser reconhecido como independente. A participação popular e a defesa pelo fim da escravidão são comentadas nas narrativas didáticas. A obra *Historiar* (2018, p. 121) afirma que: “Para alguns historiadores, a Revolução Pernambucana foi a única revolta anterior à independência do Brasil que ultrapassou a fase de conspiração.”

Já no livro *História Escola e Democracia* (2018, p. 139), há o balanço de que

[...] A revolta demonstrava, também, a possibilidade de fragmentação da América portuguesa, como ocorrera no lado espanhol do continente. Esses foram alertas importantes para o jogo político que se estabelecia no Brasil às vésperas da independência.

Nessa perspectiva, a Revolução do Porto (1820) é introduzida como o momento no qual as elites luso-brasileiras confrontaram o projeto de recolonização das Cortes lisboetas. Como um efeito do descontentamento da população portuguesa diante do abandono de seu rei, diversos setores sociais convocam as tradicionais Cortes para reformular as

premissas monárquicas, especialmente para elaborar uma constituição que delimitasse direitos e deveres de cada instância governativa, incluindo os cidadãos.

A ampliação da participação política no Mundo Atlântico foi determinante para as experiências políticas que passaram a ser vivenciadas. Além da independência dos Estados Unidos, da Revolução do Haiti e da Revolução Francesa, as Cortes de Cádiz (1810-1814) compuseram esse arsenal de ideias, expectativas e projetos, que poderiam dinamizar as relações de poder. Por isso, é válido ressaltar as concepções de ruptura e descontinuidades que não deixaram de ser consideradas por aqueles que vivenciaram esses eventos.

Ainda assim, os livros didáticos, seguindo as prescrições curriculares, continuam a trabalhar com a polarização entre “portugueses” e “brasileiros”. Estes passam a se confrontar nas Cortes, buscando diferentes interesses: de um lado, a “recolonização” do Brasil como forma de retomar a força política e econômica de Portugal; do outro, a busca por conservar e ampliar as conquistas conseguidas desde 1808, além de garantir mais direitos e privilégios às elites assentadas no Brasil. A obra *Sessão das Cortes de Lisboa* (1922) é comumente mostrada nas coleções didáticas para visualizar esse momento de polarização e diferenciação que, em última instância, motivou o apoio de um projeto independentista liderado por Pedro I.

Embora importantes por seu simbolismo diante dos “novos tempos”, o “grito do Ipiranga” e a aclamação do Imperador são eventos que confirmam um acontecimento que, para a narrativa didática, já estava encaminhado. A obra *Geração Alpha história* (2018, p. 125) afirma que “[...] apesar das resistências no Brasil e em Portugal, entende-se que a declaração da Independência representou a formalização de um rompimento que já estava em processo desde a primeira década do século XIX”.

As lutas pela independência são motivadas pela resistência “interna” ou “portuguesa”. Nas narrativas didáticas, as identidades “brasileira” e “portuguesa” são automaticamente incorporadas para explicar os conflitos que aconteceram em diferentes províncias, sendo as mais comentadas a Bahia e o Piauí. Grão-Pará, Maranhão, Ceará, Pernambuco e Cisplatina são apenas citadas e raramente detalhadas. A hipótese é que as batalhas nos territórios da Bahia e do Piauí foram consagradas na historiografia, tanto por sua violência, como pela capacidade de mobilização popular.

Na Bahia, as intensas batalhas envolveram diferentes setores populacionais e as tropas vindas de Portugal. Homens e mulheres livres, pobres, libertos e escravizados compuseram as tropas que conseguiram expulsar definitivamente os “portugueses” contrários à emancipação em 2 de julho de 1823. A obra *História Escola e Democracia* (2018, p. 143) destacou que a diversidade dessas forças sanou o “o caráter popular ausente

no ‘Grito do Ipiranga’ de 7 de setembro de 1822.” Figuras ilustres também ajudam a consolidar o evento da independência a partir da Bahia: a soldada Maria Quitéria de Jesus Medeiros é usualmente comentada e apresentada a partir da obra feita por Domenico Failutti (1920). Maria Felipa e Joana Angélica, outras importantes mulheres que fazem parte da memória baiana sobre o 2 de julho, também são citadas na obra *Araribá mais* (2018, p. 123), mas sem maiores detalhes.

Para o caso do Piauí, é destacada a batalha do Jenipapo, uma “resistência sertaneja” formada por “piauienses, maranhenses e cearenses”, que armada de instrumentos agrícolas, forçou a retirada das tropas “portuguesas” ali estabelecidas. Nas obras *Araribá mais* (2018, p. 124) e *Estudar história* (2018, p. 129), ambas da editora Moderna, temos maiores detalhes do desdobramento desse confronto, marcado por vitórias e derrotas das tropas comandadas pelo governador português João José da Cunha Fidié, que foi finalmente preso no interior do Maranhão.

De maneira tímida, a obra *História Sociedade e Cultura* (2018, p. 138) afirma em seu texto principal: “Em São Luís, a independência foi aclamada pela população local, que teve o apoio de uma esquadra inglesa.” Vale indicar que a questão dos impostos não é aventada, sendo que para o caso do Maranhão, foi um dos principais argumentos elencados por diferentes indivíduos que defenderam via imprensa a manutenção dos laços com Portugal (GALVES, 2010).

Também são raros os exercícios que propõem retomar o conteúdo sobre as guerras de independência. A preferência é dada a conteúdos relativos à organização política e administrativa do Império, a reflexão sobre direitos constitucionais, e os movimentos políticos que levaram à abdicação imperial, com destaque para a Confederação do Equador (1824).

Ao fim e ao cabo, as lutas de independência são vencidas pelos representantes de d. Pedro I, principalmente os britânicos lord Cochrane, John Taylor e John Grenfell e o francês Pierre Labatut. A mobilização popular é controlada, mas também submetida à nova ordem, como afirma a narrativa contida na obra *Teláris* (2018, p. 178): “Quanto aos pobres livres e os escravizados que tinham ajudado a derrotar as tropas fiéis a Portugal, acabaram excluídos das decisões políticas regionais e da nova nação independente.” O livro *Inspire história* (2018, p. 124) reflete como as lutas pela independência fomentaram um “sentimento de identidade entre parte da população nativa”, que desembocaria no nacionalismo.

Por sua vez, o manual *Historiar* (2018, p. 125) argumentou em seu corpo de texto que independência não poderia significar, tampouco significou, liberdade para boa parte da

população, uma vez que as elites escravistas cuidaram para evitar que “a independência chegasse às senzalas”. Ainda assim, vários escravizados se associaram à causa política do Brasil, em busca de sua liberdade. A partir de uma perspectiva diacrônica, o texto didático relaciona os problemas de preconceito e desigualdade raciais com os dias atuais, afirmando que até hoje a população brasileira luta por sua cidadania plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras aqui analisadas evidenciam que, embora as lutas de independência, incluindo a independência do/no Maranhão, tenham sido incorporadas à história dos livros didáticos, ainda evocam perspectivas limitadas para a construção do conhecimento histórico e, por conseguinte, para a inserção desses fatos na cultura histórica.

Como busquei indicar ao longo do texto, tais dificuldades são pautadas por duas vias: a primeira trata da força dos cânones oitocentistas, que privilegiam uma narrativa-mestra focada no nascimento da nação junto com o Estado imperial. Os projetos que desafiaram esse modelo de história nacional, concebido pelo IHGB e diferentes memorialistas, foram qualificados como “rebeldes”, dificultando até mesmo o desenvolvimento de suas próprias histórias regionais. O caso do Maranhão é exemplar disso.

A narrativa-mestra nacional também mobiliza conceitos acabados, como “portugueses”, “brasileiros”, “liberdade”, “estado”. As “resistências internas” encobrem as diferentes ideias e projetos de poder, liberdade e identidades que estavam em plena construção. Tal narrativa dificulta a apreensão sobre o processo independentista, visto que não há espaço para reflexão sobre a historicidade dos conceitos.

Essa falta de espaço se relaciona diretamente à segunda via, que trata da entrada da história da independência do/no Maranhão: as prescrições curriculares. A BNCC (BRASIL, 2017) e o DCTMA (MARANHÃO, 2019) priorizam conteúdos de história que ratificam a história nacional oitocentista, sequenciando os conteúdos em temas generalizantes e legitimando habilidades e metodologias avaliativas que focam operações cognitivas de menor complexidade. Mesmo o DCTMA (MARANHÃO, 2019) não prioriza a independência do/no Maranhão, denotando uma dificuldade (ou resistência) de incorporar as variadas pesquisas universitárias feitas por pesquisadores do/no Maranhão, que tem renovado o tema conforme uma agenda historiográfica mais ampla. Porventura, as produções historiográficas devem ser melhor publicizadas para além dos limites da universidade, mas também pondero que os âmbitos político, curricular e acadêmico devem

obrigatoriamente convergir para garantir um currículo regional coeso com sua realidade social, bem como que respeite os direitos de aprendizagem e valorização do pensamento crítico e democrático previamente oficializados na legislação educacional brasileira.

Apesar dos limites impostos pela BNCC (BRASIL, 2017), determinadas premissas dessa renovação historiográfica aparecem nos livros didáticos de história. Em várias passagens das narrativas principais e secundárias, imagens e exercícios abordam, mesmo de maneira superficial, o ensino de história e cultura africana, indígena e afro-brasileira. Quando se trata das lutas de independência, a mobilização popular tem forte apelo, mas ainda é restrita aos conflitos na Bahia e no Piauí. Talvez porque nessas regiões as tropas populares “apoiavam” o projeto independentista e conseguiram submeter, a muito custo, os “portugueses”. No Maranhão, a “adesão” foi garantida por essas tropas vindas do Ceará e Piauí, além da repressão feita por lord Cochrane via mar. Assim, nossa independência foi marcada por seu caráter “externo”.

Por isso, concordamos com Dayse Martins (2014, p. 14) quando afirma que embora algumas mudanças curriculares e políticas já tenham valorizado as novas perspectivas historiográficas, ainda urge a redefinição das propostas curriculares atuais no que se refere à história do Maranhão. Trata-se não apenas de trabalhar com um enfoque em diferentes escalas históricas, mas de asseverar que a independência no/do Maranhão possa ser uma via para modificar o modelo de história nacional que tem se perpetuado e, recentemente, sido mobilizado para promover ideais reacionários, antidemocráticos e preconceituosos.

Diante de um quadro em que o próprio estado democrático de direito é constantemente questionado e ameaçado, devemos oportunizar um debate que recupere a historicidade dos conceitos e a variedade de experiências que disputaram espaço no momento de conflagração da independência. É patente que os livros didáticos de história precisam de melhores orientações curriculares, mas também é opção do docente como mobilizá-lo para a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Entre apropriações, representações e tensões, devemos escolher tal como elaborou Maria Auxiliadora Schmidt (1998 *apud* Schmidt, 2020, p. 133): “[...] de um lado, [...] ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro, a opção de tornar-se apenas um eco do que os outros já disseram.” É possível, desta forma, reafirmar o papel da História como disciplina escolar formativa e sua importância para questionar as estruturas hierárquicas que continuam a pressionar a realidade e abrir perspectivas de futuro conforme ideais democráticos e transformadores.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Stephanie. The stories nations tell: Sites of pedagogy, historical consciousness, and national narratives. **Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation**, v. 40, n. 1, p. 1-38, 2017. Disponível em: <<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2143/2405>>. Acesso em: 4 jul. 2023.

ARAÚJO, Roni César Andrade de. **Entre a Província e a Corte: Brasileiros e Portugueses no Maranhão do Primeiro Reinado (1823-1829)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BRITO, Adilson J. I. Identidade fraturada: o desmemoramento da “adesão do Pará” no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 93-122, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/36354>>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez Editora, 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história: das origens do homem à era digital**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2020**. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2020: história – guia de livros didáticos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2019. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/13410-guia-pnld-2020>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jul. 2023.

CAMPOS, Flávio; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. **História: escola e democracia**. São Paulo: Moderna, 2018.

CARRETERO, Mario; ALPHEN, Floor van. Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. **Cognition and Instruction**, v. 32, n. 3, 2014, p. 290-312. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

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

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DIAS, Adriana Machado; GRINBEG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de saber: história**. São Paulo: Quinteto editorial, 2018.

DIAS, Margarida; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTE, Erinaldo [et al.]. **História: demandas e desafios do tempo presente – produção acadêmica, ensino de história e formação docente**. São Luís: EDUFMA, 2018. p. 49-63.

FERNANDES, Ana Cláudia (Ed.). **Araribá mais: história**. São Paulo: Moderna, 2018.

GALVES, Marcelo Cheche. **“Ao público sincero e imparcial”**: Imprensa e Independência do Maranhão (1821-1826). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

GREVER, Maria; VLIES, Tina Van der. Why national narratives are perpetuated: a literature review on new insights from history textbook research. **London Review of Education**, Londres, v. 15, n. 2, p. 286-301, 2017. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159992.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e nação no Brasil, 1838-1857**. Trad. Paulo Knauss e Ina de Mendonça. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2011.

LEE, Peter. Literacia história e história transformativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDVCVz6J8DJCKwbqcT/?lang=pt>>. Acesso em: 02 jul. 2023.

LIMA, Edyenne Moraes dos Santos. **Honradas famílias: poder político no Maranhão do século XIX (1821-1823)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MACHADO, André Roberto de Arruda. Um acordo impossível: o papel das guerras na independência e na definição do Estado no Império do Brasil (1822-1825). **Almanack**, n. 31, p. 01-32, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/alm/article/view/13622>>. Acesso em: 15 maio 2023.

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

MARTINS, Dayse Marinho. **Currículo e Historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013)**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio; SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. O Enem e o ensino de história local: uma abordagem sobre os seus efeitos no ensino de história do Maranhão. In: MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio; MATEUS, Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio; RODRIGUES, Jesse Lindoso. **Debates sobre educação no**

Brasil [livro eletrônico]: olhares inter-disciplinares. Tutóia, MA: Diálogos, 2021. v. 3. p. 10-25.

MEIRELES, Mário Martins. **História da independência no Maranhão**. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.

_____. **História do Maranhão**. São Paulo: Siciliano, 2001.

MENDES, Felipe Ucijara Guimarães; GALVES, Marcelo Cheche. Luís Antônio Vieira da Silva: O IHGB e a questão da independência. In: BITENCOURT, João Batista; GALVES, Marcelo Cheche (Org.). **Historiografia Maranhense: dez ensaios sobre historiadores e seus tempos**. São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2014. p. 35-55.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. **História & Ensino**, 2016, v. 22, n. 1, p. 7-27. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/26158>>. Acesso em: 4 jul. 2023.

NEMI, Ana Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. **Geração Alpha história**, 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2019.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de história entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/>>. Acesso em: 4 jul. 2023.

REIS, João Carlos. A escola “metódica” dita positivista. In: _____. **A história entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 11-25.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire história**. São Paulo: FTD, 2018.

SILVA, Francisco José Balduino da; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; FERNANDES, Márcia Frota. BNCC e o currículo de História: interpretações docentes no contexto da prática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1011-1025, 2019. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-santos-fernandes.html>>. Acesso em: 4 jul. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris história**. São Paulo: Ática, 2018.

Como citar:

ABNT

CIRINO, R. G. V. A Independência do Maranhão nos livros didáticos: currículo, historiografia e ensino. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 9, n. 03 (ed. esp.), e2023.14, 2023. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.e2023.14>>. Acesso em: 26 dez. 2023.

APA

Cirino, R. G. V. A Independência do Maranhão nos livros didáticos: currículo, historiografia e ensino. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 9, n. 03 (ed. esp.), e2023.14, 2023. Recuperado em 26 dezembro, 2023, de <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.e2023.14>



This is an open access article under the CC BY Creative Commons 4.0 license.

Copyright © 2023, Universidade Federal do Maranhão.

