



Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



MARCOS JOSÉ SOARES DE SOUSA

**O PROTAGONISMO NEGRO NO BRASIL IMPERIAL:  
PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS  
REPRESENTAÇÕES DO NEGRO COSME, NOS LIVROS  
DIDÁTICOS, NO ESTADO DO MARANHÃO**

MARCOS JOSÉ SOARES DE SOUSA

**O PROTAGONISMO NEGRO NO BRASIL IMPERIAL:  
PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS  
REPRESENTAÇÕES DO NEGRO COSME, NOS LIVROS  
DIDÁTICOS, NO ESTADO DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S725p

Sousa, Marcos José Soares de

O protagonismo negro no Brasil Imperial : proposições pedagógicas a partir das representações do Negro Cosme, nos livros didáticos, no estado do Maranhão / Marcos José Soares de Sousa. -- Maringá, PR, 2021.

116 f.: il. color., maps.

Orientador: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2021.

1. Negros - Brasil Império - História. 2. Ensino de história . 3. Cosme Bento das Chagas, ca.1800-1842. 4. Livros didáticos. 5. Brasil - História - Balaíada - 1838-1841. I. Felipe, Delton Aparecido, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 981.04

Síntese Raquel Eleutério - CRB 9/1641

**MARCOS JOSÉ SOARES DE SOUSA**

**O PROTAGONISMO NEGRO NO BRASIL IMPERIAL:  
PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS  
REPRESENTAÇÕES DO NEGRO COSME, NOS LIVROS  
DIDÁTICOS, NO ESTADO DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe

MARINGÁ, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
Orientador

---

Profª. Drª. Isabel Cristina Rodrigues  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Profª. Drª. Iraneide Soares da Silva  
Universidade Federal do Piauí – UFPI

---

Profª. Drª. Viviane de Oliveira Barbosa  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

## AGRADECIMENTOS

Os caminhos da vida nos levam a lugares que antes pareciam distantes e até inacessíveis, porque os escolhemos como percursos aos objetivos planejados. Os propósitos podem ser orientados por jornadas árduas, com percalços, mas também com vitórias e aprendizagens, se nos permitirmos caminhar.

Assim, concluo este ciclo destacando a contribuição divina e as parcerias familiares e profissionais indispensáveis para vencer os desafios, iniciados na minha trajetória do Maranhão a Maringá, no Estado do Paraná. O momento contou com expectativas, pelas novidades advindas do processo, e trouxe alguns dissabores, resultados do distanciamento da minha família, da minha terra e do aconchego da minha casa.

Nesse momento de finalização desta etapa, com o sentimento superação e de tarefa cumprida com êxito, agradeço a Deus e a Nossa Senhora pela força espiritual, a minha esposa Amanda, companheira e incentivadora, pelo apoio antes e durante o percurso - nas madrugadas em claro e ausências de casa para estudo, pesquisa e escrita - e aos meus pequenos, grandes amores e razão desse retorno ao mundo acadêmico, Marcos Vinicius, João Lucas e Luís Felipe.

Agradeço a minha mãe Mariene, que me proporcionou formação humana e ensinamentos significativos para a vida, a exemplo de não ter medo do novo. Agradeço as minhas irmãs de alma, Roziane e Najla, que sempre me incentivaram, e aos colegas docentes que lutam por uma educação melhor e antirracista. Agradeço ainda aos meus colegas de profissão, em especial Stefanie e Elivelton, que muito me auxiliaram a superar as burocracias que cercam a parte administrativa da educação.

Agradeço ao corpo docente do Profhistória da Universidade Estadual de Maringá-Paraná pelos ensinamentos, compreensão, acolhida e apoio incondicional para que eu concluisse o curso. Aos meus colegas de curso, pelo companheirismo e parceria, durante todo o desenrolar do mestrado.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Isabel Cristina Rodrigues, pela leitura do trabalho, sugestões e acolhida em minha estadia na UEM, a Prof<sup>a</sup>. Dra. Iraneide Soares da Silva, que muito colaborou para o desenvolvimento

dessa dissertação. A Prof<sup>a</sup> Dra. Viviane de Oliveira Barbosa e ao Prof. Dr. Felipe Fontana, por todas as considerações que auxiliaram na estrutura desse trabalho e pelo olhar minucioso sobre o objeto de estudo.

Agradeço ao orientador desse trabalho, Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe, pelo apoio, ideias, sugestões, indicações de leituras e escrita, paciência nas correções e disponibilidade em todos os momentos exigidos. Muito obrigado, Prof. Delton.

*Não sou descendente de escravos. Sou descendentes de pessoas que foram escravizadas.*

*Makota Valdinha*

SOUSA, Marcos José Soares de. **O protagonismo negro no Brasil Imperial:** proposições pedagógicas a partir das representações do Negro Cosme, nos livros didáticos, no estado do Maranhão. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Maringá, 2021.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir o protagonismo negro no Brasil Imperial, a partir da análise das representações de uma figura histórica participante da Balaiada (1838-1841) que ocorreu durante o Período Regencial no Brasil (1831-1840), chamada Negro Cosme, nos livros didáticos utilizados no Estado do Maranhão após 15 anos da aprovação da Lei 10.639/2003. Para isso, questionamos no decorrer da dissertação: Como a história do Negro Cosme é retratada nos livros didáticos após quinze anos da aprovação da Lei 10.639/2003? E se é possível discutir protagonismo negro na História do Brasil Império a partir da narrativa de vida do Negro Cosme nas aulas de história? Acredita-se que as análises dos relatos referentes ao Negro Cosme nos livros didáticos servem como fio condutor para uma discussão maior sobre a representação da população negra no Brasil e como essas representações chegam aos discentes nas salas de aula. Até o momento, desenvolvemos uma discussão teórica com autores e autoras que pesquisam e dialogam sobre a história dos homens e mulheres negras no Brasil, discutimos como o racismo afetou o ensino de história no país e processos de invisibilização da população negra nas narrativas históricas e construímos um panorama biográfico sobre o Negro Cosme e sua entrada no movimento da Balaiada. Seguiremos retratando como a participação de Negro Cosme na Balaiada é retrata nos livros didáticos utilizados nas principais cidades do Maranhão. Apresentaremos como 'produto final' um material didático-pedagógico que consiste em um jogo da memória com figuras negras do Nordeste, que permita que os docentes de história trabalhem com o protagonismo negro na história do Brasil, nosso propósito com isso é colaborar com a efetivação da Lei 10.639/2003 e com a construção de um ensino de história antirracista nas escolas brasileiras.

**Palavras-chaves:** Protagonismo Negro. Ensino de História. Negro Cosme. Livros Didáticos. Balaiada.

SOUSA, Marcos José Soares de. **Black protagonism in Imperial Brazil:** pedagogical propositions based on the representations of Negro Cosme, in textbooks, in the state of Maranhão. 2021. 118 f. Dissertation (Professional Master's Program in History Teaching - PROFHISTÓRIA) - State University of Maringá, Maringá. 2021.

## ABSTRACT

This paper focus to discuss black protagonism in Imperial Brazil, based on the analysis of representations of a historical figure participating in Balaiada (1838-1841) that occurred during the Regency Period in Brazil (1831-1840), named Negro Cosme, in the schoolbooks used in the State of Maranhão 15 years after the approval of Law 10.639 / 2003. For this, we asked in the course of the dissertation: How is the history of Negro Cosme retrated in textbooks fifteen years after the approval of Law 10.639 / 2003? And if it is possible to discuss black protagonism in the History of Brasil Império from the narrative of Negro Cosme's life in history classes? It is believed that the analysis of the reports referring to Negro Cosme in the schoolbooks serves as a guide for a greater discussion about the representation of the black population in Brazil and how these representations reach the students in the classrooms. At the moment, we have developed a theoretical discussion with authors who research and dialogue about the history of black men and women in Brazil, we discuss how racism has affected the teaching of history in the country and the processes of invisibility of the black population in the historical narratives and we have built a biographical overview of Negro Cosme and its entry into the Balaiada movement. We will continue portraying how Negro Cosme's participation in Balaiada is portrayed in the schoolbooks used in the main cities of Maranhão. We will present as a 'final product' a didactic-pedagogical material that consists of a memory game with black figures from the Northeast, which allows history teachers to work with black protagonists in the history of Brazil, our purpose with this is to collaborate with the effectiveness of Law 10.639 / 2003 and with the construction of teaching anti-racist history in Brazilian schools.

**Keywords:** Black Protagonism. History Teaching. Negro Cosme. Schoolbooks. Balaiada.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Protagonistas Homens e Mulheres Negras do Nordeste no Brasil .....	47
<b>Quadro 2</b> - Livros analisados.....	72
<b>Quadro 3</b> - Categorias de análise sobre o Negro Cosme .....	73
<b>Quadro 4</b> - O negro Cosme no livro História, Sociedade e Cidadania .....	77

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - A Balaiada e a sua abrangência territorial .....	53
<b>Figura 2</b> - Livro adotado em São Luís .....	74
<b>Figura 3</b> - Referência ao Negro Cosme .....	75
<b>Figura 4</b> - Referência ao Negro Cosme .....	76
<b>Figura 5</b> - Livro adotado em Imperatriz e São José de Ribamar .....	78
<b>Figura 6</b> - Referência a Balaiada .....	79
<b>Figura 7</b> - Livro adotado em Timon.....	81
<b>Figura 8</b> - Referência ao Período Regencial.....	82
<b>Figura 9</b> - Referência ao Período Regencial.....	82
<b>Figura 10</b> - Livro adotado em Caxias.....	84
<b>Figura 11</b> - Memorial da Balaiada com a estátua do Negro Cosme em frente .....	85
<b>Figura 12</b> - Referência a Balaiada .....	86
<b>Figura 13</b> - Referência a Cosme.....	87
<b>Figura 14</b> - Enciclopédia Negra .....	101

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	11
<b>1 - O ensino de História sobre o Brasil Imperial e os impactos da Lei 10.639/2003 nas práticas pedagógicas em sala de aula</b>	
1.1 - Os livros didáticos e seus impactos sociais	26
<b>2 - A Lei 10.639/03 e o ensino de História do Brasil Imperial</b>	
2.1 - O Racismo, Raça e o Ensino de História no Brasil	34
<b>3 - A população negra na História do Brasil Imperial</b>	
3.1 - A Balaiada e o protagonismo negro na história do Brasil Império: o casodo negro Cosme	50
3.2 - Há protagonismo negro na História do Brasil Império? O Negro Cosme e a Balaiada no Maranhão	59
<b>4 - A representação do Negro Cosme no livro didático no Estado do Maranhão</b>	
4.1 - Livro: História, Sociedade e Cidadania	73
4.2 - Livro: Estudar História: da origem do homem era digital	77
4.3 - Livro: Vontade de Saber	80
4.4 - Livro: Coleção Mosaico	83
<b>5 - Produto Didático-Pedagógico: o negro protagonizando a história através de um jogo de memória</b>	
5.1 - O jogo da memória	93
5.2 - Como jogar	100
<b>Considerações Finais</b>	102
<b>Referências</b>	

## Introdução

O Estado do Maranhão é uma das Unidades Federativas do Brasil localizado na Região Nordeste. Tem atualmente uma população composta por 7.075.181 de habitantes, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2019. A composição desse conjunto, considerando o recorte étnico-racial/cor, é de 12,8% de pessoas que se auto declararam pretos, 17,9% de brancos auto declarados, os pardos somam 68,5% e os demais nada declararam sobre esse recorte. Por sua paisagem, cultura e História, o Maranhão foi inspiração de importantes poetas do século XIX, a exemplo de Gonçalves Dias, que fez parte da primeira geração do Romantismo no Brasil e Ferreira Goulart, considerado pela crítica literária, um dos principais escritores do século XX.

Revisitando a história do Maranhão, no período de colonização brasileira, destacamos as recorrentes incursões europeias com o objetivo de explorar as riquezas do estado. As investidas dos holandeses aconteceram em 1641 e dos franceses entre os anos de 1612 a 1615. Ambos aportaram em terras maranhenses em busca de fortuna e de potencializar o seu capitalismo mercantil nas terras do “Novo Mundo”.

Motivado por essa cobiça, em 1612, um grupo de franceses decidiu fundar uma colônia no Maranhão; apesar das terras ao leste, de acordo com o Tratado de Tordesilhas (1494), serem consideradas portuguesas e as terras ao Oeste serem da Espanha, no chamado Novo Mundo. No século XVII, em terras brasileiras, “pretendiam os franceses fundar a França Equinocial”. Ergueram o forte de Santuário que daria origem a cidade de São Luís, atual capital do estado, fundada por Daniel de La Touche (MARTINS, 2000, p. 23). Em 1615, durante a União Ibérica, os portugueses retomam o território e em 1621 foi criado o Estado Colonial do Maranhão. Segundo Martins (2000):

Em 1654 o Estado do Maranhão e Grão-Pará e em 1751 Estado do Grão-Pará e Maranhão, mudando a capital para Belém. Numa nova divisão política em 1772, a Coroa Portuguesa criou os estados do Grão-Pará e Rio Negro, do Maranhão e Piauí (com a capital em São Luís) e do Brasil (MARTINS, 2000, p. 32).

A província do Maranhão segue, durante o Período Colonial (1530-1822), como importante localidade estratégica para o domínio português até sua adesão à

independência do Brasil, que se encontrava sob os comandos de Portugal. Em 28 de julho de 1823, uma Câmara Geral reunida em São Luís oficializou o alinhamento da Província com o novo *status político* brasileiro, o Império. Galves (2011, p.106) menciona que “Em 28 de julho de 1823, uma Câmara Geral reunida em São Luís oficializou a “adesão” da província ao Império brasileiro”.

No entanto, é fundamental alertar que o alinhamento do Maranhão com a nova situação política não se fez sem uma intensa luta no interior da província e significou uma grande vitória para o Império brasileiro na conclusão da independência. Galves (2008, p. 1) destaca que a “independência do Brasil foi feita aos poucos. Bem depois do famoso Grito do Ipiranga, um bom pedaço do país mantinha-se fiel ao Império português. O Maranhão foi uma das últimas províncias a aderir ao ‘chamado’ de D. Pedro I. E não sem resistência”. Assim sendo, ressalta-se que, tanto nas abordagens da história regional como da história nacional, um dos fatos que marcam os acontecimentos do estado é o movimento da Balaiada. Suas ocorrências são, dessa forma, definidas pelo professor Assunção (1998, p. 67):

A revolta que entrou na historiografia com o nome de Balaiada, foi sem dúvida, uma das maiores insurreições populares ocorridas durante o Brasil-império. Mobilizou pelo menos 12.000 homens contra os governos de duas províncias, controlou extensas faixas do território nacional durante os anos de 1839-40 e requereu a intervenção maciça do governo central para ser finalmente subjugada (ASSUNÇÃO, 1998, p. 67).

A diversidade dos grupos étnico-raciais que participaram desse movimento até hoje é uma marca do povo maranhense, como vimos nos dados sobre a composição do estado. No entanto, ao trabalhar a história da Balaiada enquanto um conteúdo programático em sala de aula, o livro didático, que se tornou um elemento central na prática pedagógica dos/as professores/as de história no último século, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda apresenta lacunas na abordagem da temática população negra.

Assim, o objetivo da dissertação é apresentar proposições pedagógicas que contemplam a presença negra na população maranhense, já que tanto nos aspectos regionais como nacionais, pouco se estuda sobre a presença desse segmento no contexto histórico de revolta popular ocorrido no Maranhão. Apesar de observarmos, no cotidiano do povo maranhense, uma forte influência africana e de seus diáspóricos

na cultura, na cidade, na comida, entre outros, quando analisamos os conteúdos escolares percebemos uma invisibilidade dessa população na história do estado.

Enquanto professor comprometido com uma educação escolar em que todos/as os/as alunos/as sintam-se representados e se vejam como sujeitos históricos, me preocupa a invisibilidade dessa população e a falta de conteúdo que trata sobre o protagonismo negro nos livros didáticos, em especial, acerca da História Regional e/ou Local. Considerando que o livro didático no Brasil assume uma função central, pois, em muitas instituições de ensino da rede pública, é o único recurso didático disponível para práticas pedagógicas, apresentamos uma proposição pedagógica a partir da discussão sobre como esse material apresenta seus personagens negros/as e suas narrativas.

Ao atuar na Educação Básica, mas especificamente no Ensino Fundamental II (6º a 9º ano), na zona rural no município de Codó, no Maranhão, em que a média da população que se declara negra é maior que a média do estado, 82%, reforço a necessidade de representatividade do povo negro no cenário da educação. Codó é “o município brasileiro com a maior concentração de centros de religião de matriz africana por metro quadrado, sendo 400 terreiros umbandistas concentrados apenas em Codó” (MARANHÃO, 2019). Significa, portanto, a forte presença dos descendentes de africanos no município, refletida no cotidiano da escola. As mesmas características são evidenciadas na cidade de Coelho Neto, no Maranhão, cenário educacional onde atuo também como professor de história, a qual 76% da população é composta por negros. Essas particularidades foram mobilizadores para a escolha do tema desta dissertação.

Em minha prática pedagógica como professor de história, vivenciei no dia a dia as dificuldades de abordar a história da população negra no espaço de sala de aula, para além da discussão da escravização no Brasil Colônia e Império. A maioria das representações apresentadas nos livros didáticos, único recurso didático disponível aos alunos, não me davam subsídios para tratar a história dos homens negros e das mulheres negras em outra posição que não seja a de submissão e de servidão. Quando essa regra é quebrada, associa-se a essa população os rótulos da boemia, da vadiagem e da malandragem.

Desde que comecei a lecionar como professor de história, no ano de 2008, me incomodava a ausência da representatividade dos negros, ou seja, a falta de protagonismo dos homens e mulheres negras nos conteúdos dos livros didáticos,

apesar da promulgação da legislação 10.639/2003, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos afro-brasileiros na Educação Básica. Mesmo com a aprovação dessa Lei e a marcante presença da população negra no estado, o meu cotidiano escolar dialoga com a pesquisa de Felipe (2020), a qual evidencia a carência de práticas educativas que valorizem a história africana e do povo negro do Brasil, para além da escravidão. Assim, faz-se necessária uma proposição pedagógica que considere a superação desse cenário, assim como aprecie a realidade do professor e do aluno e suas particularidades.

Contudo, em meio às evidências relatada, admite-se que, no período de mais de quinze anos de aprovação da Lei 10.639/2003, houve alguns avanços, por exemplo, de iniciativas de formação docente com vistas à execução da lei e o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos preparados pelo governo federal por meio de suas secretarias, cito aqui em especial a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2008), que foi criada em 2003 - e extinta em 2018 -, no intuito de efetivar a lei no cotidiano escolar; a decisão abrangeu também o Estado do Maranhão com algumas iniciativas nesse sentido.

No entanto, devido a invisibilidade dessas discussões em minha formação e de muitos outros docentes, essas ações não foram suficientes para aprimorar a prática profissional. Dessa forma, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos e aperfeiçoar a minha docência em História, busquei a seleção do Mestrado Profissional em Ensino de História (Prohistória).

Em 2018 participei da seleção do Prohistória em terras distantes, na Universidade Estadual de Maringá, no Paraná. Iniciava ali uma nova etapa de aprendizagem, encontros, desafios e descobertas. Ao cursar a disciplina Ensino de História da África e da cultura afro-brasileira, comecei a pensar em algumas estratégias para melhorar a minha prática e amenizar o incômodo que eu sentia ao trabalhar com o conteúdo referente aos africanos e seus descendentes no Brasil. Percebi a necessidade de desenvolver estudos sobre como trabalhar com a representatividade da população negra em sala de aula e como isso é necessário para se construir uma escola mais plural e um ensino de história que realmente converse com a realidade social de meus/minhas discentes.

As indagações sobre qual tema abordar na dissertação foi se apresentando na medida em que as aulas e conversas com outros docentes foram acontecendo em

sala de aula, durante o mestrado. Desses diálogos surgiram diversos questionamentos: Até onde essa população se reconhece de forma positiva nos livros de história? Os protagonistas históricos locais e nacionais também são negros? Quais estratégias eu, professor de história, posso adotar para discutir o protagonismo negro em minhas aulas? Essas indagações, assim como os incômodos na minha prática, me impulsionaram a uma pesquisa exploratória na rede mundial de computadores sobre a presença negra na história do Maranhão.

No decorrer dessa pesquisa, encontrei alguns textos que trabalham a história do Negro Cosme e sua participação/protagonismo na Balaiada, movimento social que marca a história nacional e, de modo especial e específico, a história do Estado do Maranhão. De acordo com Assunção (2012, p. 508) no movimento da Balaiada, “Cosme Bento das Chagas, conhecido popularmente como Negro Cosme, se destacou por conduzir cerca de 3.000 homens e mulheres negras na luta por liberdade”. Natural de Sobral, no Ceará, era homem negro forro, letrado e chegou a fundar uma escola no quilombo da Lagoa Amarela, situada no rio Preto, afluente do rio Munim e comarca do município de Brejo-MA, hoje pertencente ao município de Chapadinha-MA. Diante desse achado, aguçaram-se os questionamentos sobre como acontece a abordagem da história do Negro Cosme nos livros didáticos, após quinze anos de aprovação da Lei 10.639/2003, assim como a possibilidade de se discutir protagonismo negro na História do Brasil Império, a partir da narrativa de vida do Negro Cosme.

No intuito de investigar e solucionar essas indagações, ressalta-se o objetivo geral de analisar a representação dada ao Negro Cosme nos livros didáticos utilizados nas escolas maranhenses. Desenvolve-se, especificamente, em três objetivos: Discutir o protagonismo negro no Brasil Império; Investigar como os livros didáticos de História utilizados no Maranhão tratam da história do Negro Cosme; Elaborar um produto didático pedagógico que amplie o conhecimento sobre protagonismo negro no Brasil Império e com isso colaborar com política de visibilidade da população negra na História do Brasil.

A escolha do recorte temporal de 15 anos após a promulgação da Lei 10.639/2003 se justifica por considerarmos que essa lei foi marco para o desenvolvimento dos estudos sobre a população negra no Brasil e sua narrativa histórica. O que se pretende é perceber se, após esse período, a Lei é contemplada no conteúdo dos livros didáticos de História utilizados em sala de aula. Cabe lembrar que

em 2017 houve um intenso debate sobre os caminhos do ensino de história no Brasil, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o qual incita a indagação sobre qual o lugar a história da população negra ocuparia neste debate. No entanto, considerando-se o recorte histórico dessa pesquisa, sugere-se o desdobramento desta e outras discussões em pesquisas futuras.

Assim sendo, demarcamos essa proposta de pesquisa aos livros didáticos utilizados nas salas de aula maranhenses, considerando-se ainda a Lei nº 10.524/2016, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão e sancionada pelo governador Flávio Dino, em 27 de outubro de 2016, a qual institui o dia 17 de setembro como data comemorativa no estado em homenagem a Cosme Bento das Chagas, o Negro Cosme, Líder da Balaiada, revolta ocorrida no Maranhão e Piauí entre os anos de 1838 a 1841.

A opção pela análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental II adotados no ano de 2018, especificamente do 8º ano, se justifica pela composição do currículo escolar, pois é nesse momento que o conteúdo referente ao Período Regencial (1831-1840) e seus movimentos, como a Balaiada, é referenciado. Para tanto, delimitou-se o espaço do estudo às cinco maiores cidades do Maranhão, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), São Luís, Imperatriz, São José de Ribamar, Timon e Caxias respectivamente.

No levantamento desses objetos da pesquisa, porém, alguns entraves marcaram o percurso, mas não foram suficientes para comprometer o resultado pretendido. Buscou-se, portanto, as Secretarias de Educação como o primeiro e principal canal de acesso, porém estas não disponibilizavam a lista dos livros escolhidos para o trabalho em sala de aula no período abordado. Esse problema só foi sanado após uma busca no Sistema de Controle de Materiais Didáticos (SIMAD), que possibilitou a delimitação das obras e do recorte temporal a ser estudado.

Para melhor entendimento sobre esse universo de pesquisa, é necessário enfatizar que a educação pública do Maranhão implementou a municipalização do ensino, já em debate desde o ano 2000, e aprovou o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão, instituído por força da Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Com o decreto nº 31.247, de 26 de outubro de 2015, iniciou a execução do programa de municipalização, organizado com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sob responsabilidade dos municípios e o Ensino Médio oferecido exclusivamente pela

Rede Estadual de Educação. Essas mudanças estruturais visam um melhor aproveitamento dos recursos destinados à educação.

Assim sendo, fundamentado também nessas considerações, nosso trabalho, no primeiro capítulo, se organiza da seguinte forma: **Livros didáticos em sala de aula: desafios para o ensino de História do Brasil pós Lei 10.639/2003**. Nessa configuração, apresento um panorama sobre o impacto da lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade de se trabalhar, em sala de aula, o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, estabelecidas em 2004. Discuto ainda sobre o ensino de história do Brasil e sua abordagem sobre a história da África e do protagonismo negro no período imperial, marcado por várias lutas, nas quais tiveram em suas bases homens e mulheres negras, em sua maioria invisibilizados.

Nesse capítulo é descrito um breve histórico do livro didático e seu percurso até os dias atuais, descrevemos suas mudanças e permanências, analisando os pressupostos teóricos que transformaram este recurso no material de apoio mais presente no processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. Enfatizamos a sua trajetória histórica no Brasil, desde o Colégio Pedro II, e os caminhos e programas percorridos até chegar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985. Por fim, traçamos ainda, nesse capítulo, um panorama da utilização do conteúdo do livro didático com propósitos políticos e educacionais.

No segundo capítulo, intitulado **A Lei 10.639/03 e o ensino de história do Brasil Imperial**, tenho como propósito problematizar os obstáculos surgidos na implementação dessa norma nas escolas, comentando sobre as ações que a impedem de tornar-se letra morta, visto que os impasses comumente se apresentam diante de uma normativa que visa reparar dívida social com a população brasileira, sobretudo, os direitos da população negra. Trago também, nesse momento, uma análise sobre racismo e raça e sua relação com o início da regulamentação do ensino de história no Brasil, assim como os desdobramentos na cultura nacional em relação ao povo negro.

No terceiro capítulo, notadamente em **A população negra na história do Brasil imperial** discutimos a história de homens e mulheres negros que, devido a invisibilidade e os processos de esquecimento por uma narrativa eurocêntrica, têm suas histórias publicizadas somente na atualidade. Nesse contexto, enfatizamos a

participação de Cosme Bento das Chagas, o Negro Cosme, na Balaiada e nas lutas pela liberdade dos negros escravizados no Maranhão. Em meados do século XIX, durante o Brasil Imperial, a figura de Cosme enquanto guerreiro, forro e letrado é representativa de um período em que pessoas negras, em sua maioria, viviam em situação de escravidão e consideradas, por muitos, somente ferramentas vivas de trabalho, neste capítulo ainda apresentamos aspectos da estrutura social, política e comercial da região maranhense e sua relação com a política nacional. Nesse sentido, para Silva (2017):

É importante ressaltar que, embora seja ampla a produção acadêmica sobre o tema escravidão contra os africanos e seus descendentes no Brasil império, colônia e república, com expressão nacional e internacional, na sua maioria, se limitam às regiões sudeste, nordeste [Bahia e Pernambuco], ficando o resto do país com uma produção tímida ou inexpressiva (SILVA, 2017, p. 51).

A autora dialoga com as ideias dessa dissertação, sobretudo, no contexto dos livros didáticos, do espaço destinado às figuras históricas negras e da ausência de conteúdos sobre a população negra maranhense no período imperial brasileiro. Assim, vai ao encontro da proposta de ampliar o conhecimento sobre figuras ausentes na historiografia brasileira ou silenciadas nas eventuais citações sobre suas vidas e seus feitos.

No quarto capítulo, com **A representação do Negro Cosme no livro didático no Estado do Maranhão**, apresentamos os livros didáticos utilizados nas cinco maiores cidades do Maranhão em termos populacionais. Aproveitamos para construir uma argumentação sobre a centralidade dos livros didáticos no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de História e demonstramos como os livros utilizados no Maranhão são limitados ao tratar a história do Negro Cosme na Balaiada e o protagonismo negro.

No propósito de colaborar com os docentes e ampliar o conhecimento sobre a história de vida desses homens e mulheres negras, no quinto e último capítulo desenvolvemos uma **proposição pedagógica**, que consiste em um jogo de memória composto por cartas ilustradas com figuras históricas negras do Brasil Império, da região nordeste. O recurso didático traz ainda descrição de imagem, local de nascimento e relevância histórica desses personagens. Construímos um jogo

dinâmico, que pode ser utilizado de acordo com as necessidades pedagógicas do docente, interseccionando com questões regionais, nacionais e de gênero. Esperamos, com isso, contribuir de forma prática com mais uma estratégia para efetivação da Lei 10.639/2003 e de uma educação antirracista.

## **1 - O ensino de História sobre o Brasil Imperial e os impactos da Lei 10.639/2003 nas práticas pedagógicas em sala de aula**

Em 09 de janeiro de 2003, foi sancionado pelo então Presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639, que se originou do projeto de lei 259/1999, de autoria dos deputados federais Ester Grossi e Benhur Ferreira, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. A referida norma jurídica acrescenta dois artigos, com base nessa orientação, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) a qual regularizou e organizou a educação nacional com base na Constituição Federal de 1988. A Lei 10.639/2003 também estabeleceu o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar. Com as referidas mudanças, o artigo 26 da LDB – 9394/96 ficou da seguinte forma:

Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo 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.

Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art.79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, s/p).

Portanto, faz-se necessário observar que, apesar da regularização do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, em 2003, pelo estado, esse dispositivo jurídico é fruto das demandas sociais e de cobranças por melhores oportunidades e reconhecimento de direitos gestados no movimento negro, por meio de várias ações, de busca de representatividade e protagonismo da população negra que vislumbraram nessa lei o início de um novo olhar sobre o negro e seu legado para a sociedade e a história brasileira. Como afirma a pesquisadora negra e ex-Ministra das Mulheres, Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, Nilma Lino Gomes (2017, p. 24), o movimento negro “constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e

educacional brasileira".

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003, de acordo com os diversos intelectuais negros/as e antirracistas, visa problematizar as representações dessa população negra no Brasil e de seus ancestrais africanos no contexto da colonização brasileira, com intuito de atender os interesses colonialistas da Europa. Um dos objetivos da mesma é ampliar a discussão sobre como os povos africanos são descritos na História, qual papel eles exercem na formação da sociedade nacional e como são representados no espaço escolar por meio dos livros didáticos, conteúdos escolares e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no cotidiano das escolas.

Quando tratamos de representações, nos aportamos também ao raciocínio da pesquisadora negra, Ana Célia da Silva (2007), que, com base nas reflexões desse conceito no Brasil, afirma que as representações sociais são um conjunto de conceitos, proposições de explicações originadas no cotidiano social e no processo de comunicação com outras pessoas. Para a autora, as representações sociais podem ser entendidas como a preparação para a ação, à medida em que guia o comportamento. Nesse sentido, essa normativa jurídica, ao problematizar as relações de poder baseada no pertencimento étnico-racial/cor, na formação social brasileira, se propõe a reparar e reconhecer os anos de invisibilidade e de direitos negados à população negra em nosso tecido social.

Quando se trata especificamente do espaço escolar, que por excelência é um local de trocas culturais e formação de sujeitos sociais, é fundamental discutirmos quais as representações que esse espaço emite, visto que, uma das funções das representações, segundo Moscovici (1978, p. 49), "é contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais". As fundamentações teóricas, a exemplo de Silva (2011), sinalizam que a população negra pouco aparece como protagonista ou sujeitos que narram a sua história. Na maioria das vezes, são representadas a partir da visão eurocêntrica que coloca o branco em posição de destaque.

Assim sendo, a pesquisa de Silva (2007), ao analisar livro didático de Língua Portuguesa para séries iniciais, apresenta que esse material didático descreve e representa o elemento branco de uma forma hegemônica, idealizada positivamente, contribuindo, em grande parte, para a construção de uma autoestima e identidade étnico-racial de representante da humanidade e da cidadania. Assim, os personagens

brancos foram ilustrados e descritos como maioria, com constelação familiar, exercendo os papéis e funções de prestígio na sociedade, com papéis e funções da realeza, como seres divinizados e sem estereótipos.

Em contrapartida, quando se trata da população negra, ela pouco aparece ou é personagem secundarizada ou marginalizada. Dessa forma, justifica-se a necessidade de discutirmos o protagonismo negro nos livros didáticos para o ensino de História. Para tanto, baseia-se em Pereira (2007, p. 7), o qual assevera que “investir a população negra condição de sujeito histórico corresponde a uma mudança conceitual e teórica que impõe severas revisões nas interpretações mais influentes da história do Brasil”.

Assim, observa-se a importância de analisar a representação do Negro Cosme no livro didático, no Estado do Maranhão, e ainda de responder as inquietações que surgiram de minha prática pedagógica no cargo professor de História, tais como: até onde essa população se reconhece de forma positiva nos livros de História? Os heróis locais e nacionais retratados nos livros didáticos são negros? Acreditamos que para responder a essas questões é preciso, não só tratar da aprovação da Lei 10.639/2003, como dos impactos causados por ela no universo escolar nos últimos 15 anos. Por exemplo, em 2008, o artigo 26-A foi alterado novamente pela Lei Federal 11.645, incluído em seu texto a obrigatoriedade do ensino de história da cultura indígena.

Ressaltamos, portanto, que, com o propósito de que Lei 10.639/2003 fosse implementada, o Conselho Nacional de Educação homologou os pareceres CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 001/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana, relatada pela intelectual negra, a professora doutora da Universidade Federal de São Carlos - São Paulo - Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A docente foi uma indicação do movimento negro brasileiro para compor o Conselho Nacional de Educação (CNE) no período entre 2002 e 2006.

No mesmo contexto da aprovação da Lei 10.639/2003, ocorreu a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) originada da medida provisória nº 111, de 21 de março de 2003, sendo depois de um determinado período transferida para o Ministério da Justiça e Cidadania através da Medida Provisória nº 726, publicada no Diário Oficial da União em 12 de maio de 2016. São, portanto, esses dispositivos que baseiam a aplicação da normativa jurídica e dão

instrumentos às instituições para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais. Assim, Silva (2007, p. 490) afirma que:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 490).

Na primeira década da aprovação da Lei 10.639/2003, ficou nítida que uma das funções da Lei era problematizar os estereótipos e as representações equivocadas sobre o continente africano. Outro fator que ficou evidente, com base nas reflexões de Munanga (2015, p. 20), é que “as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que têm essa função reparatória e corretora” surgem no sentido de ampliar a discussão sobre a população africana, diversificando o discurso e as práticas realizadas nas escolas e nos materiais de apoio sobre a real contribuição do povo negro para a formação da sociedade brasileira como um todo. Assim, é importante frisar que:

Os conteúdos e temas referentes à lei, deve sempre ter como base a história da África, visto que parte significativa do racismo vivenciado pela população negra tem como referência os estereótipos e os preconceitos que os povos africanos foram e são alvo ao longo da história (SOUZA; FELIPE, 2019, p. 55).

A partir do que propõe a Lei, a escola deve se organizar como um espaço de reparação, correção e de discussão racial, a qual, na sociedade em geral, foi por muito tempo deixado em segundo plano, devido a crença difundida de que no Brasil existia uma democracia racial, em que as diferentes etnias/raças que compunham a nação brasileira viviam harmonicamente. Nesse sentido, Silva (2018) contrapõe:

Porém, sob a influência de grandes autores, como Sílvio Romero e Gilberto Freyre, criou-se a ideologia de uma nação que vivia em harmonia perante as diferentes raças, um país que, por muito tempo, acreditou na “democracia racial” e ainda conseguiu transmitir esta ideologia a intelectuais estrangeiros. Mais uma vez, a representação do povo negro permaneceu como aquele que convive tranquilamente com os outros povos, não sendo vítima de ações discriminatórias (SILVA, 2018, p. 45).

Dialoga com essa ideia, o trabalho escrito pelo alemão Von Martius, intitulado “Como se deve escrever a história do Brasil”, premiado pelo Instituto Histórico

Geográfico Brasileiro (IHGB), na segunda metade do século XIX, e de destaque, porque lançou as bases para o modelo de ensino de história, ainda hoje utilizado na produção didática do Brasil. Na mescla das três raças apontada por Martius em sua obra, seu destaque para os aspectos civilizatórios inerentes ao branco é o ponto de partida para a construção de um Brasil civilizado, cujo empecilho para o desenvolvimento da nação seria justamente o negro, conforme nota Guimarães (1988, p. 17), ao criticar o trabalho de Martius para o IHGB: “O negro obtém pouca atenção de Von Martius, reflexo de uma tendência que se solidificaria neste modelo de produção da história nacional: a visão do elemento negro como fator de impedimento ao processo de civilização”.

Percebe-se, portanto, que o equívoco contribuiu como base para a produção de material didático utilizado nas escolas, pois constata-se, nessas elaborações, a ausência desses importantes personagens históricos e suas especificidades no ensino de história. Dessa forma, esses materiais, de forma direta ou indireta, reforçam o preconceito existente no Brasil contra o negro e colocam-no em papéis secundários de coadjuvantes, de servidor, descrevendo-o como incapaz.

Assim sendo, preconiza-se que as práticas de sala de aula, desvinculadas dos recortes dos livros didáticos, podem superar as ideologias dessas leituras históricas que são impostas. Porém, há casos em que o fazer pedagógico esbarra na falta de formação, na falta de vontade de romper com um modelo preconizado de ensino que desvaloriza e discrimina os profissionais. Em consequência, não se sentem, como afirma Silva (2007, p. 500), “encorajados a combater as discriminações que se arremetem contra nós: condições de trabalho, baixos salários, desqualificação da profissão e da formação” são algumas das práticas que configuram o descaso do sistema vigente.

Tratando-se ainda da abordagem temática, avalia-se que as escolas, quando dão visibilidade aos negros na história, agem folclorizando a população africana em seus aspectos culturais, sociais, históricos e políticos. Um dos elementos fundamentais da legislação segundo Botega (2011), é que a mesma:

Permite-nos problematizar sobre nossas (não) narrativas em torno das africanidades: quando nos remetemos a África, de que África falamos? O que sabemos desse continente? Será possível uma identidade africana fixa, única, capturável? Naturalmente, o termo africanidades também remete à história dos/as negros/as brasileiros/as, pois a

legislação questiona como a história desses sujeitos foi e está sendo incluída nos conteúdos curriculares das escolas brasileiras, o que tem sido dito e ao mesmo tempo invisibilizado (BOTEGA, 2011, p. 107).

É importante ressaltar de positivo que, no decorrer dos últimos anos, os princípios das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 têm atuado como caminho para a visibilidade do povo africano e seus descendentes no Brasil, desmistificando, assim, as representações oferecidas, durante séculos pela historiografia brasileira, escrita a partir do modelo brancocêntrico em sua maioria, que destina ao negro um plano inferior na história do Brasil e o apresenta sempre como inapto, preguiçoso, bárbaro e, por conseguinte necessitado de ser civilizado (OLIVA, 2009).

Essa legislação é um importante passo para uma ressignificação da história do negro no Brasil e no mundo, pois possibilita discussões sobre racismo, preconceito, visibilidades e protagonismo a partir da escola. Como afirma Felipe; Teruya (2018, p. 262):

Nesse sentido a lei abre caminho para a construção de uma educação antirracista, que rompe com as normas discursivas, centradas no europeu, e no ambiente escolar torna-se legítimo falar sobre a exclusão e marginalização de um segmento.

Por conseguinte, a Lei 10.639/2003, desde a sua aprovação, tem proporcionado um maior debate sobre os silenciamentos e omissões relacionados à população negra nas mais diversas instituições brasileiras, abrindo caminho para os questionamentos sobre o trabalho desenvolvido nas instituições escolares e sobre como o povo negro é apresentado nos conteúdos escolares. Neste contexto, os movimentos negros, os estudiosos e professores comprometidos com uma escola que preze pela diversidade começaram a se preocupar com os livros didáticos utilizados em sala de aula, visto que, em muitos casos, ele é o único ou principal material que guia o trabalho docente na maioria das escolas espalhadas pelos rincões do Brasil.

Para entendermos como o livro didático adquiriu a centralidade atual nos processos educativos no Brasil e a importância de assimilarmos quais as representações que ele traz dos povos que construíram o Brasil: população africana, povos indígenas e população europeia, precisamos entender um pouco sobre a história do livro didático e os seus significados no processo educativo.

### 1.1 - Os livros didáticos e seus impactos sociais

A humanidade, desde a sua origem, sentiu a necessidade de registrar a sua história; no paleolítico, por exemplo, as pinturas rupestres eram uma das formas de expressão e registro dos seres humanos. No decorrer do tempo, as formas de catalogação dos fatos ocorridos foram se transformando e o surgimento da escrita proporcionou o avanço dos métodos desses registros, desde o uso de pedras, tábuas de argila na Mesopotâmia, do papiro no Egito até chegar no pergaminho que facilitava a escrita e o transporte do seu conteúdo. Mello Jr. registra que:

O livro como nós conhecemos hoje, surgiu no Ocidente por volta do Século II D.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do Vólumen pelo Códex. O novo formato permitia 'a utilização dos dois lados do suporte, a reunião de um número maior de textos em um único volume, absorvendo o conteúdo de diversos rolos, a indexação permitida pela paginação, a facilidade de leitura (MELLO JR., 2000, p. 36).

Destacamos que invenção da prensa e dos tipos móveis pelo alemão Guttenberg, no século XV, revolucionou a produção de livros, devido à sua rapidez de criação. Com a prensa de Guttenberg, os livros podiam ser reproduzidos em larga escala facilitando, assim, a circulação de informações. Porém, como instrumento de divulgação de conceitos, ideias, cultura, valores e conhecimento, o livro precisou vencer muitos obstáculos. Obras como a encyclopédia francesa escrita por Denis Diderot e Jean Baptiste le Rond D'Alembert, no século XVIII, foram significativas para a afirmação do livro como guardião do conhecimento naquele período de provocações e transformações trazidas pelo movimento iluminista. Para Nobre:

O momento era de mudanças, tanto no pensamento filosófico como no político, e a *Encyclopédia Francesa* causa impacto por meio dos temas sociais, econômicos, políticos, jurídicos e teológicos que apresenta, figurando como um dos mais importantes símbolos do movimento iluminista na Europa (NOBRE, 2007, p. 39).

Efetivamente, as encyclopédias foram por muito tempo a fonte de pesquisa e disseminadoras do conhecimento, sendo um importante capítulo da história do livro e do seu uso. Sua importância no desenvolvimento da sociedade foi conquistada gradativamente à medida em que ele conquistava espaços como os escolares. Os propósitos de criação do livro didático, por sua vez, dividem opiniões. Autores, a

exemplo de João Batista Araújo Oliveira, defendem que o livro didático surgiu para dar complemento aos ensinamentos contidos na bíblia, esse surgimento se deu no século XIX.

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados (OLIVEIRA et al., 1984, p. 26).

De acordo com Oliveira et al. (1984), o advento do livro didático está diretamente atrelado a uma complementação dos ensinamentos existentes nas obras religiosas, aparecendo para alguns autores como uma espécie de catecismo que auxiliaria na educação religiosa, trazendo em suas páginas os conteúdos que auxiliariam na formação cristã dos estudantes.

Por outro lado, existem estudiosos, a exemplo de Décio Gatti Júnior, que corrobora a tese de que os livros didáticos sempre fizeram parte da cultura escolar, até mesmo antes de Gutemberg inventar a prensa e revolucionar a produção dos livros no mundo ocidental. Gatti Junior (2004, p. 36) contesta a ideia de que o livro didático surgiu somente no século XIX ao afirmar que:

Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

Observa-se em Gatti (2004), que a presença do livro acompanha o homem há séculos, ainda que diferente do formato atual, pois desde a sua criação atravessou inúmeras transformações de conteúdos ideológicas. Seus exemplares já foram demonizados, divinizados, proibidos, queimados e até mesmo idolatrados. Assim, o livro didático expressa a relação de uma sociedade de um período histórico com o conhecimento que ela produz. Como argumenta Choppin (2004):

A imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas,

segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é (CHOPPIN, 2004, p. 557).

O livro não só reflete a sociedade de uma época; ele é responsável por transformar as concepções de mundo vigentes, interferindo na história, nas ideias, nas construções do homem e das civilizações. Falar e problematizar sobre como ele é construído ideologicamente é sempre necessário.

Assim sendo, destaca-se que a criação do Instituto Nacional do Livro – INL em 1929, no Brasil, foi o primeiro passo para o surgimento de uma ideia de livro didático no país. Porém, o instituto só iniciou realmente seus trabalhos a partir de 1934, no governo de Getúlio Vargas, quando começou a elaborar um dicionário nacional acompanhado de uma encyclopédia. Quando tratamos do ensino de História, lembramos que desde 1861, Joaquim Manoel de Macedo, professor de história do Colégio Pedro II, escreveu *Lições de história do Brasil* para o uso dos alunos da instituição, provavelmente o primeiro livro didático da história do Brasil (FONSECA, 2006).

Voltando ao contexto de criação do INL, a publicação do decreto lei que iria fiscalizar a elaboração do livro didático proposto pelo então ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, em 1938, coloca o livro didático produzido no Brasil sob a tutela do estado, dando ao governo o poder de controlar o que era ensinado e quais as informações circulavam nas escolas. O uso do livro didático, como difusor de um ideal político do governo vigente, encontra suas raízes, no Brasil, em leis como a de Gustavo Capanema. Ferreira (2008) ressalta que:

A comissão foi criada em 1938 e estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde (FERREIRA, 2008, p. 38).

Como mencionamos anteriormente, o livro didático expressando a política do momento histórico em que ele é produzido é recorrente no Brasil. Um exemplo disso são os livros produzidos no período da ditadura civil-militar (1965-1984) no país. O projeto de estabelecimento de uma formação moral patriótica, que consolidasse as bases da nacionalidade brasileira implantadas no período do Estado Novo, leva o

Estado brasileiro, comandado por Vargas, a buscar o controle dos programas escolares e do material didático-pedagógico utilizado nas escolas na tentativa, mais uma vez, da construção de uma identidade nacional moderna e evoluída:

Nesse sentido, a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime (LUCA; MIRANDA, 2004, p. 57).

A Ditadura Civil Militar de 1964, no Brasil, utilizou o livro didático como recurso que expressasse a sua visão de mundo e estimulava uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva, sobretudo pela perspectiva do civismo que se encontrava presente na maioria dos livros didáticos. Nesse período, houve uma expansão do ensino, aumentando o número de pessoas nas escolas; essa ampliação de acesso, porém, evidenciou a falta de qualidade no sistema de ensino e obrigou o regime a investir na compra de mais materiais didáticos. Como previsibilidade das ações do regime, por consequência, esse investimento significou uma maior intervenção do estado nos conteúdos alocados nas páginas dos livros, que, por ventura, formariam jovens brasileiros.

O acordo firmado entre o Ministério da educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), em 1966, proporcionou a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que visava a coordenação de todas as ações pertinentes que envolvessem a produção, edição e distribuição do livro didático no Brasil. Filgueiras (2015, p. 89) argumenta que a (COLTED) surgiu com “a atribuição de gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico”. A partir de 1970, o Ministério da Educação passa a desenvolver, através do Instituto Nacional do Livro (INL), o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as prerrogativas de gerência e administração que até então eram do COLTED.

Por conseguinte, em 1976 o governo compra uma parte significativa dos livros para distribuição nas escolas públicas brasileiras. Nascimento, Silva e Ávila (2015, p. 103) ressaltam que: “Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos

do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa". Para substituir a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que se tornou responsável pelo programa do livro didático brasileiro, devido a extinção do INL, em 1983, é instituída a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou o PLIDEF.

Em 1985, por meio do Decreto-Lei nº 91.542, foi institucionalizado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa substituía o PLIDEF. O PNLD trouxe várias mudanças para a distribuição do livro didático no Brasil. Sua criação modificou substancialmente a compra, a análise e a distribuição do livro didático, pois ampliou o acesso desse material pedagógico a todo o Brasil. Nascimento, Silva e Ávila (2015), enfatizam as mudanças ocorridas, como:

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> séries das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos Estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (NASCIMENTO; SILVA; ÁVILA, 2015, p.103-104).

Lembrando que, o PNLD fomenta o controle e a distribuição do livro didático para as escolas públicas, sendo de grande auxílio para a transformação das políticas que o envolvem, desde a organização de toda a estrutura, que compreende diversos profissionais nas etapas de consolidação, incluída a produção nas editoras, à utilização por professores e alunos. Após a sua implantação, o PNLD passou por modificações em suas bases estruturais de avaliação e distribuição do livro didático. O surgimento de novas legislações modificou a essência dos materiais didáticos, a exemplo da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade de trabalhar, em sala de aula, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, modificada pela Lei 11.645/2008, que acrescentava o Ensino da História e Cultura Indígena.

A instituição de comissões de avaliadores, constituídas por profissionais atuantes da educação, também serviram para aprimorar a qualidade do conteúdo do livro didático. Essas comissões avaliam as diversas obras e apontam se as mesmas trazem, em seu volume, assuntos pertinentes ao ensino atual, baseado nas mudanças sociais e legislativas.

Ainda acompanhando as transformações desse processo histórico, destacamos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que conceberam mudanças importantes na educação brasileira, fruto das transformações econômicas e políticas existentes no país. Miranda; Luca (2004, p. 126) evidenciam que: “Desde então, estipulou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para a distribuição em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio”.

Para chegar às escolas, entre outros procedimentos, ocorre a escolha do livro didático com a participação do professor, por meio das respectivas secretarias de educação. Atualmente a escolha do livro didático é realizada em ciclos trienais que se alternam. O investimento financeiro, pelo governo federal, para aquisição desse material é considerado alto. O PNLD 2017 gastou o total de mais de 1,23 bilhão de reais e foram impressos mais de 30 milhões de exemplares (SEMIS, 2017). Todo esse investimento gera uma corrida das editoras para que seus produtos atendam o interesse do estado e das comissões avaliativas. O professor que participa da escolha do livro nas suas secretarias de educação, através dos editais, também é assediado pelas editoras para que adotem seus livros. Esse mercado torna o livro didático, também, um produto com forte apelo comercial. Como observa Circe Bittencourt:

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele obedece a inferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização (BITTENCOURT, 2009, p.71).

No Brasil, a abrangência do livro didático é enorme; no entanto, vale ressaltar que nem sempre esse material chega na maioria das escolas, em especial nos colégios de zona rural, ou quando chega é em número insuficiente. Assim, nesses espaços, onde o acesso a outras fontes de leitura é deficitário, o recurso pedagógico do livro didático é imprescindível, conforme reforça Cassiano (2017, p. 87) ao declarar que “há lugares em que o didático é o único livro a que algumas pessoas têm acesso na vida”. Dessa forma, sua centralidade na educação brasileira o coloca como protagonista da formação intelectual de muitos futuros cidadãos brasileiros.

## 2 - A Lei 10.639/03 e o ensino de História do Brasil Imperial

A aprovação da Lei 10.639/03 impôs uma série de desafios para o ensino de história; dentre esses, a problematização das relações de poder que perpassam a organização dos conteúdos no currículo escolar e nos livros didáticos ao longo do tempo; a organização da formação docente inicial e continuada, que considere as relações raciais, além de pensar práticas pedagógicas que auxiliem os docentes na efetivação das orientações da Lei em sala de aula. Apesar de constatarmos avanços significativos nos últimos anos, alguns pesquisadores desse objeto de estudo, a exemplo de Gonçalves (2018), demonstram que o processo de implementação da Lei ainda passa por inúmeros impedimentos. É possível observar, por exemplo, que muitos dos conteúdos programáticos no currículo e nos livros didáticos, ainda difundem representações estereotipadas do continente africano, reforçando as hierarquias sociais como base na etnia-raça/cor, o que afeta diretamente as representações emitidas sobre a população negra no espaço escolar.

Verificamos, ainda, a falta de estudos direcionados ao cotidiano do negro, tanto na esfera nacional quanto regional. Nos cursos de formação de professores, uma série de estudos ainda reitera a posição da população negra em posição subalterna, não lhe conferindo o protagonismo nos eventos nacionais e regionais e quando o faz, o trata como fato isolado na história do Brasil. Apesar dessa persistência, Pereira (2011), tal como outros autores, argumenta que:

[...] com um maior número de pesquisas e uma maior produção de conhecimentos para serem estudados sobre essas histórias, estaríamos contribuindo, como determina a lei, para o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (PEREIRA, 2011, p. 25).

De fato, salientamos que essa contribuição tem sido considerável, principalmente no campo da história de pesquisas que tratam da população negra no Brasil e seus ancestrais. Com certeza, um dos desdobramentos da aprovação da Lei para a história foi o crescimento das produções intelectuais sobre a história do negro no Brasil e da história da África, em uma perspectiva não eurocentrada. Como argumentam Silva e Porto (2012, p. 32), “em decorrência das mudanças na legislação, surgiram diversas e significativas publicações resgatando a história da África e dos afrodescendentes no Brasil, paulatinamente vem incorporando, a partir de então,

essas novas abordagens".

No entanto, quando tratamos do ensino desse tema na educação básica, esses estudos têm chegado de forma tímida apesar de todos os esforços de intelectuais comprometidos com a construção de uma educação antirracista. Nesse sentido, Borges (2018, p. 170) ressalta a importância de estudos sobre o resultado da aplicabilidade da lei que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Sobre a questão das publicações sobre a história africana após a vigência da Lei 10.639/03, entendo ser um tema que merece pesquisa. Uma pesquisa desse porte poderia mapear as obras e proceder a uma análise de conteúdo das mesmas. O objetivo seria mensurar os efeitos da lei na publicação de trabalhos especializados na História da África, assim como apresentado o que de fato existe a esse respeito disponível e acessível para os docentes da educação básica.

Partilhamos da ideia do autor em relação a importância de pesquisas que deem visibilidade ao impacto da Lei 10.639/2003, sobretudo, no sentido de produção nacional de estudos sobre a história do negro em situações positivas, em oposição a representação de submissão e sofrimento nos quais estamos acostumados a vê-lo. Contudo, já é possível constatarmos publicações acadêmicas que relacionam o ensino de história com a história da África e seus diáspóricos no Brasil. Um exemplo disso, é o crescente número de pesquisas que têm a África ou o negro como temática, no banco de dissertações do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) no período de 2016 a 2020. Assim sendo, esse universo de elaboração de conhecimento é destacado por Lana; Moreira (2016, p. 268):

Ressalta-se a importância da universidade como espaço de produção de conhecimento e formação de professores. É mister pensar no espaço universitário alinhado ao cenário de transformação da educação básica, acompanhando as novas demandas por conhecimento acerca desse objeto e tornando-o centro de debates constantes.

O destaque para a historiografia do negro no espaço acadêmico pode ser considerado um reflexo da mudança de comportamento provocada pela Lei diante da história da África e do negro no Brasil e, ainda, de inúmeros pesquisadores/as que têm chegado, muitos pela Lei de Cotas, na pós-graduação com o compromisso de pesquisar temas relacionados com a história de sua ancestralidade. Por fim,

registramos a seguinte pergunta: **como ensinar a história da população negra no Brasil, nesse novo contexto de invisibilidade do protagonismo negro, formulado por uma historiografia eurocêntrica?**

Como mencionamos, até pouco tempo, boa parte da produção historiográfica e o ensino de história atribuíam à população negra um papel secundário na história, sempre protagonizada pelo europeu e seus descendentes no Brasil. A partir desse raciocínio, Felipe (2014) argumenta que só será possível um ensino de história em consonância com a Lei, a partir do momento que a história dos homens negros e as mulheres negras forem contadas através de um viés não eurocêntrico e que questione as relações de poder que atravessaram a formação da identidade nacional e os processos de apagamento das referências negras na história. Segundo Oliveira (2016, p. 16):

Contra as autorrepresentações idealizadoras, caudatárias da crença em uma missão civilizatória do homem branco, o investigador atual precisa remontar de outra maneira ao passado, buscando compreender o surgimento das estruturas de geração de riqueza, desigualdade e expansão territorial daquilo que identificamos como o Brasil.

Assim, as investigações sobre o protagonismo da população negra na história do Brasil se fortalecem quando constatamos que o ensino de História da África e do Brasil, como campo de interesse e investigação nas universidades, tem passado por uma significativa mudança. Podemos perceber que esse avanço é o resultado de um giro epistêmico, ao lidar com as fontes da história e sua narrativa; o que permite questionar as presenças e ausências no palco da história e como essas histórias individuais e regionais se vinculam com a história nacional. Até certo ponto, é isso que propomos nesse material: pensar como a trajetória de Negro Cosme, um personagem da vida real, que viveu no período do Brasil Império, pode nos ajudar a discutir o protagonismo dos homens e mulheres negras nesse país e os processos de invisibilidade, causado por um determinado modelo descritivo.

## 2.1 - O Racismo, Raça e o Ensino de História no Brasil

A discussão sobre racismo e raça no Brasil mobiliza um intenso debate em diversas áreas do saber, motivado, entre outras questões, por pontuações históricas que fomentaram essas temáticas na formação do povo brasileiro. Na literatura, por

exemplo, tem-se o processo de apagamento e embranquecimento de literatos, tais como, Maria Firmina dos Reis e Machado de Assis, respectivamente. Na matemática, registram-se os estudos sobre a história dessa área para demonstrar que muitas das suas formulações existentes hoje vêm dos africanos; nos estudos biológicos, nota-se o intuito de comprovar como as formulações teóricas dessa área, no século XIX, hierarquizou as pessoas de acordo com suas características biológicas, inclusive questionando a ideia de que a humanidade pode ser classificada em raças. Por fim, no campo do direito, identificam-se registros de teorias, tal como, a criminologia lombrosiana<sup>1</sup>, que construiram uma criminalização do corpo negro, a partir do final do século XIX até os dias de hoje.

Contudo, considerando-se as contribuições dessas áreas, a história e seu ensino, também como uma área de saber, que se constitui no Brasil no século XIX, tem em si a competência de buscar desconstruir conceitos negativos, contributos dos diversos campos do conhecimento, e implantados enquanto racismo e seus desdobramentos no tecido social brasileiro.

Para tanto, é importante nos reportarmos a formulações de conceitos de racismo, raça e ensino de história para entendermos a relação entre essas temáticas. Assim, Schwarcz (1993, p. 63) considera que “a moderna noção de raças e da desigualdade entre elas é uma construção do pensamento científico europeu e americano, surgida apenas e mesmo assim de forma embrionária, em meados do século XVIII”. Essa afirmação vai ao encontro das formulações das teorias raciais europeias que ganharam força no século XIX e adentraram no Brasil na metade desse século, por meio de estudos científicos, os quais objetivavam comprovar a superioridade da população branca europeia em relação aos demais povos, o que podemos chamar de racismo contra os povos indígenas e povos africanos em solo brasileiro.

Essa noção de raça, pautada no racismo europeu, vai se construindo, apoiada por um pensamento com raízes na biologia, notadamente, no darwinismo social, o qual teve na figura do filósofo inglês, Herbert Spencer (COSCIONI, 2018), o apoio

---

<sup>1</sup> Ao longo de seus trabalhos, Lombroso incorporou à sua teoria do atavismo, várias outras categorias referentes às enfermidades e às degenerações congênitas, que ajudariam a explicar as origens do comportamento criminoso, acabando mesmo por considerar igualmente as causas sociais em suas explicações. Mas ele nunca abandonou o pressuposto de que as raízes fundamentais do crime eram biológicas e que poderiam ser identificadas a partir dos estigmas anatômicos dos indivíduos (ALVAREZ, 2002, p. 679).

necessário à elaboração de teorias díspares sobre a evolução humana e sua escala em cada povo. Logo, o objetivo maior dos defensores dessa teoria é justificar positivamente a adoção de políticas desiguais para grupos considerados racialmente inferiores. Schwarcz (2010, p. 22), nesse sentido, afirma que:

Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar povos e culturas, a partir de critérios deterministas, e, mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande exemplo; dessa feita, um "laboratório racial".

Podemos afirmar, portanto, que tanto os discursos sobre o racismo quanto sobre raça são estratégias de dominação utilizadas pelos colonizadores para submissão dos povos colonizados à inferioridade, como afirma Hall (2003, p. 69): “Raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão, ou seja, o racismo”. Nesse sentido, raça é:

Uma categoria social usada para classificar a espécie humana de acordo com seus ancestrais ou descendentes comuns ou em diferenciação por características físicas gerais como cor de pele e olhos, tipo de cabelo, estatura e características faciais (LEE, 1985, p. 12 apud AGRA, 2012).

Nesse contexto, os autores supracitados conceituam raça como uma categoria social, aproximando suas concepções do modelo excludente adotado pela sociedade dominante, a qual se apoderou do direito de classificar hierarquicamente qual grupo racial era superior ou inferior. Podemos afirmar que, no século XIX, com intuito de construir uma identidade nacional baseada em pressupostos europeus e solidificar um projeto de dominação, esse grupo branco, economicamente dominante, afirma a sua pretensa superioridade biológica como forma de dominar outros grupos. Utilizaram, para isso, instituições como Instituto Histórico e Geográfico (IHGB) e Colégio Pedro II na construção de uma história e de ensino, respectivamente, que favorecesse o pressuposto de que esse grupo era superior (FELIPE, 2015).

Por conseguinte, no Brasil o ensino de história baseado no modelo europeu, especificamente no pensamento francês, tem sua inclusão oficial no currículo secundário, segundo Schmidt (2012, p. 78), com o: “Regulamento de 1838 do Colégio

D. Pedro II, que determinou a inserção da história como conteúdo no currículo". Esse momento, considerado o marco inicial da estruturação do ensino de história no Brasil, ainda no período regencial, que tinha à frente Pedro Araújo de Lima, se inicia no anseio de se construir uma identidade nacional, após a recente independência do país em relação a Portugal.

No mesmo período em que o colégio Pedro II foi criado, criou-se o IHGB, que tinha a tarefa de construir a identidade da nação brasileira através da pesquisa histórica. Esse novo Brasil deveria ser concebido nos moldes europeus de "civilização". Para que esse modelo de nação surgisse, os incivilizados deveriam ser assimilados ou ocultados. Sobre essa preocupação e proposta do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), Guimarães (1988) comenta que:

Ao definir a Nação brasileira enquanto representante da ideia de civilização no Novo Mundo, esta mesma historiografia estará definindo aqueles que internamente ficarão excluídos deste projeto por não serem portadores da noção de civilização: índios e negros (GUIMARÃES, 1988, p. 3).

Nessa construção, o pilar central deveria ser o homem branco de origem europeia que, baseado nas teorias racistas desenvolvidas no século XIX, era o homem superior na escala evolutiva proposta por Darwin. Como nos lembra Abud (2011, p. 166), "A produção histórica brasileira herdou seus elementos constitutivos da historiografia francesa e os adequou à necessidade de construção da identidade nacional brasileira". Sobre a influência da teoria evolutiva do naturalista inglês. Santos (2018), afirma que:

Foi imenso o impacto da obra de Darwin sobre as ciências do século XIX e muito de seus conceitos e propostas básicas foram transpostas para o campo das ciências humanas. A psicologia, a pedagogia, a linguística, a sociologia e a história são exemplos de áreas do conhecimento que aplicaram conceitos darwinistas às suas práticas. Nesse período, desenvolve-se o evolucionismo social que privilegia as ideias de civilização e progresso ao estudar as organizações sociais e econômicas de várias sociedades do mundo (SANTOS, 2018, p. 23).

A aplicação das teorias raciais no Brasil Imperial se propõe, em um primeiro momento, a categorizar historicamente a posição social da elite branca diante da população negra escravizada e dos povos indígenas colonizados. Um dos reflexos desse posicionamento de submissão conferido aos homens negros e mulheres negras

na escrita da história brasileira será a construção de uma narrativa historicamente permeada por heróis históricos brancos, descritos nos manuais didáticos da época como virtuosos, voluntariosos e corajosos fundadores da nação brasileira. Cainelli (2004, p. 8) afirma que “a conquista de uma unidade nacional é então alvo de diversos projetos entre eles a construção de símbolos e mitos que a legitimasse”. No entanto, essa concepção de conquista de unidade nacional é excludente, uma vez que não leva em consideração povos que já se encontravam no território brasileiro, tais como, os indígenas e aqueles que aqui chegaram ou foram trazidos, a exemplo dos africanos.

Essa estratégia utilizada pelos intelectuais do IHGB não é nova na escrita da história. O discurso de superioridade, como forma de diferenciação de um povo sobre outro, foi fomentado desde a antiguidade. O próprio Aristóteles corrobora esse pensamento ao afirmar que:

Uma parte dos homens nasceu forte e, resistente, destinada expressamente pela natureza para o trabalho duro e forçado. A outra parte – os senhores, nasceu fisicamente débil; contudo, possuidora de dotes artísticos, capacitada, assim, para fazer grandes progressos nas ciências filosóficas e outras (GRIGULEVICH, 1983, p. 105 apud SANT’ANA, 2005, p. 43).

O famoso filósofo grego contribuiu para o ideário comum na Europa fundamentado na necessidade de que alguns povos tinham de ser conduzidos rumo ao progresso e à civilização. No Brasil esse pensamento serviu como base para a distinção entre a população negra de origem africana e a população branca de origem europeia; o que manda e o que obedece; o comandante e o comandado. Assim se moldou o racismo no Brasil, a partir de ideias difundidas pela a Europa que estratificavam os grupos humanos entre civilizados e não civilizados. Para que esse intento tivesse sucesso, Sant’Ana (2005) nos lembra como:

O racismo tomou-se uma ideologia bem elaborada, sendo fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. E esta ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial europeia (SANT’ANA, 2005, p. 49).

A partir dessa teoria, os europeus ampliaram suas investidas na África e Ásia com o colonialismo e utilizaram o racismo como ferramenta de segregação. A

necessidade de mão de obra para as lavouras brasileiras e o ideário da supremacia racial branca foram as bases para as exclusões sofridas pelos africanos no Brasil, alinhado com o pensamento religioso que defendia a existência de grupos amaldiçoadose e, por isso, suscetíveis a ações pecaminosas. Assim, o racismo foi se consolidando em terras brasileiras onde o contraste entre os brancos e negros foi sendo sedimentado na cultura brasileira, influenciada pelas ideias europeias. Sobre esse aspecto, Mununga (1986) observa que:

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, mais as necessidades econômicas de exploração, predispuaram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p. 9).

A discriminação sofrida pelos povos negros no Brasil, e por extensão pelos povos indígenas, até os dias de hoje, não ocorreu por acaso e pode ser associado a uma política de inferiorização desses seres com o objetivo de exploração de suas riquezas, saberes e fazeres. Pelo menos é essa hipótese que é demonstrada por Sant'Ana (2005), quando diz que:

Tem-se a impressão de que o negro e o índio foram vítimas de uma conspiração bem planejada durante todos esses séculos, onde foram elaboradas doutrinas com falsa base bíblica e filosófica, bem como tentativas de comprovação de teorias com uma falsa base científica, que não resistiram ao tempo. Mas as marcas do racismo e suas maléficas consequências permaneceram, já que estes preconceitos sobrevivem às gerações (SANT'ANA, 2005, p. 49).

Mesmo as bases do ensino de história incorporando em suas formulações, no século XIX, uma estrutura racista e de exclusão do protagonismo negro na história do Brasil, o que veremos na história ensinada em boa parte do século XX é uma negação do racismo como fator que estrutura as relações sociais e institucionais (CARVALHO, 2019). As explicações para justificarem a situação marginal em que a população negra se encontra, por muito tempo, foi feita dentro da perspectiva da meritocracia, o qual postula a existência de oportunidades a todos, sem distinção de etnia/raça/cor. Porém, não é esse resultado que as pesquisas têm mostrado sobre o estudo representativo da população negra nos livros didáticos.

De outro ponto de vista, o que pesquisas como a de Silva (2007) demonstram é que a cor/ pertencimento étnico-racial determina quem tem maior possibilidade de estar presente nas narrativas dos livros didáticos, ainda mais na posição de protagonista. É perceptível que, em boa parte dos livros, a presença do grupo branco se faz enquanto representante da humanidade e enquanto sujeito que move a história; em grande parte, a hegemonia desse grupo se faz por meio de segmentos como a escola e os saberes ensinados através de seus diferentes componentes curriculares da história.

Quando se trata das discussões que relacionam racismo, raça e o ensino de história, é fundamental discutir o privilégio branco e como esse privilégio constrói narrativas únicas e tem ocultado o protagonismo de outros grupos sociais em diversos eventos históricos, como por exemplo, a Balaiada, que estudaremos no próximo capítulo. As representações que nos são apresentadas sobre o negro no decorrer da história não lhes reservam nenhum lugar de destaque, a não ser aqueles que exploram estereótipos, alimentados por uma ideologia do branqueamento, construídos pelas teorias raciais do século XIX e perpetuada, entre outras coisas, por um ensino de história assentado no modelo eurocêntrico no Brasil.

Essa perspectiva eurocêntrica é uma das espinhas dorsais do racismo que afeta o Brasil. Afinal de contas, a hierarquização que colocou a população branca como sujeitos da história e a população negra como sujeitada se estabeleceu como norma da sociedade brasileira. Isto significa que o racismo compõe a regularidade de nossa sociedade, estando presente em todas as suas esferas e foi capaz de excluir, por muito tempo, o protagonismo negro na história brasileira tanto nacional como regional, reservando ao negro o lugar de servidão, do fracasso, do coadjuvante nas ações heróicas; “o racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira”, e o efeito disso no ensino de história no Brasil relegou à população negra o lugar de escravizado, de marginalizado, subversivo (GOMES, 2005, p. 52). Esse fato nos mostra a urgência de se construir práticas pedagógicas, no ensino de história, que evidencie o protagonismo negro como uma das estratégias de efetivação da Lei 10.639/2003.

### 3 - A população negra na História do Brasil Imperial

Antes propriamente de falar um pouco de nosso recorte temporal, que é o Brasil Império (1822-1889), mais especificamente o Período Regencial (1831-1840), é fundamental afirmar que a história da população negra no Brasil não começa na escravidão e sim em Áfricas. Narrar a história dessa população iniciando na escravidão é reduzir esses homens negros e mulheres negras a esse sistema de desumanização, conforme dizem os historiadores negros Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), a escravidão desenraizou esses sujeitos históricos, tentando transformá-los em objeto, o que não aconteceu devido à resistência dos filhos da África.

O regime de escravidão, utilizando homens e mulheres negras, tem início no Brasil no século XVI, devido à necessidade de mão de obra para as lavouras de cana-de-açúcar implantadas por Portugal na recém descoberta Colônia. No Brasil, a população negra foi obrigada a prestar serviços em um regime desumano que coisificava os seres humanos arrancados de sua Terra natal e partiam nos chamados navios negreiros rumo ao desconhecido. Amaral (2011, p. 13) lembra que: “É necessário ressaltar que a coisificação do escravo era uma ideologia senhorial, não refletia a visão de homens e mulheres escravizados”. Para Leite (2017, p. 64):

Entre os séculos XVI e XIX, milhares de homens e mulheres negros perderam sua condição humana ao serem capturados e transformados em mercadoria negociável, através de uma atividade comercial denominada tráfico atlântico, que envolveu sujeitos de três continentes: Europa, África e América, culminando na escravidão negra, da qual o Brasil participou intensamente.

O número de escravizados que chegaram ao Brasil, nos mais de trezentos anos em que esse regime de trabalho persistiu no país, foi exorbitante. Calcula-se que cerca de 40% da população negra traficada para as Américas veio parar nas lavouras, cidades, minas, cozinhas e atividades diversas no Brasil. A sociedade brasileira se fundamentou na mão de obra escrava que crescia cada vez mais com o aprimoramento do tráfico transatlântico, como demonstra Marquese (2006):

Os números do tráfico bem o demonstram: entre 1576 e 1600, desembarcaram em portos brasileiros cerca de 40 mil africanos escravizados; no quarto de século seguinte (1601-1625), esse volume mais que triplicou, passando para cerca de 150 mil os africanos

aportados como escravos na América portuguesa, a maior parte deles destinada a trabalhos em canaviais e engenhos de açúcar (MARQUESE, 2006, p. 111).

Esse número só aumentou, pois o tráfico humano se tornou um negócio lucrativo, que criou muitas fortunas e destruiu muitas vidas nas travessias atlânticas. O apogeu do tráfico de escravizados negros pode ser situado entre 1701 e 1810, quando provavelmente 1.891.400 africanos foram desembarcados nos portos da América portuguesa Garaes (2012). O período da história do Brasil que ficou conhecido como Brasil Império durou de 1822 a 1889, um pouco mais de 67 anos, e teve à sua frente as figuras de D. Pedro I, um período regencial e a coroação de D. Pedro II, cujo reinado foi rompido pela Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. A população brasileira durante o Império era composta por brancos, negros e indígenas, sendo na sua maioria de negros. Mattos (1994, p. 32), relata que:

Estimava o estatístico brasileiro F. Nunes de Sousa, em artigo publicado no diário do Rio de Janeiro em fins de 1847, que a população do Império do Brasil alcançava o total de 7.320.000 indivíduos. Estimava também que, deste total, 2.120.000 eram brancos; 1.100.00, mulatos livres; 3.120.000, negros, escravos; 180.000, libertos africanos; e 800.000 índios.

Isso se deve principalmente ao fato de Portugal ter adotado o regime de escravização de africanos como força motriz para o desenvolvimento de sua agricultura na Colônia brasileira, que, por sua vez, viria a ser a base da sua economia, após a independência. O grande número de negros arrancados de sua Terra natal, à força, em condições sub-humanas e trazidos para o Brasil é impressionante; segundo Vellozo; Almeida (2019), dos cerca de 12 milhões de escravizados trazidos para a América mais de 5 milhões vieram para o Brasil.

Dentre esses milhões que aqui chegaram, pode-se destacar o protagonismo de alguns nomes que lutaram por melhores condições de vida, liberdade e direitos; seja através das armas, das letras, das artes, das fugas, da formação de quilombos e das mais variadas formas de resistência. Protagonismo negro esse que Santos (2018, p. 1), define como:

A capacidade da autoconfiança que desenvolvemos enquanto movimento negro e dentro das comunidades negras. Capacidade de analisar e intervir na realidade a partir das formas de resistência cultural, religiosa e política mantida por escravizados, nossos

antepassados, contribuindo pra continuidade de uma visão de mundo e de modo de vida.

São exemplos de lutas regionais que tiveram os negros como mentores e protagonistas durante o Império, a revolta dos Malês na Bahia, em 1835; a Balaiada no Maranhão, que teve na figura de Cosme Bento das Chagas um de seus protagonistas na luta por liberdade e o quilombo de Palmares de Ganga Zumba e Zumbi, que é referência na construção simbólica da liberdade do povo negro.

O protagonismo negro vem sendo objeto de pesquisas principalmente no período pós-abolição, quando os pesquisadores procuram analisar quais caminhos o negro “liberto” reverberou após a Lei Áurea e como a sociedade escravocrata se posicionou diante do fim da servidão escrava no Brasil. Porém, anteriormente à abolição, muitos negros pavimentaram o caminho da futura liberdade, que veio com a assinatura da Lei Áurea, mas que teve na sua edificação muito sangue negro de várias origens. Esse protagonismo negro, que nem sempre aparece nos livros didáticos ou na historiografia, foi o responsável pela desconstrução da imagem do negro submisso, intelectualmente incapaz, condenado ao trabalho braçal devido a sua falta de aptidão cognitiva.

Durante o império, o negro precisou utilizar várias estratégias de sobrevivência em uma sociedade preconceituosa e racista que o via somente como mão de obra a ser explorada. Para que essa realidade mudasse, muitas vozes se levantaram e foram silenciadas, muitas vidas foram ceifadas e muitas histórias não foram contadas. Essas histórias precisam emergir, pois não podemos mais conceber que o protagonismo negro seja reivindicado pela elite branca e escrito pelas matizes da invisibilidade.

No Brasil a população negra sofre um processo de invisibilidade desde a chegada dos primeiros africanos a essa terra. A perda da identidade que aqui já se apresenta na adoção de um novo nome, na obrigatoriedade da adoção de uma nova religião, na absorção de uma nova língua e na adequação de novos costumes e posturas sociais são os primeiros passos para a descaracterização identitária desse povo.

Uma vez que, apesar de pertencerem a várias nações em África, aqui eram vistos, a priori, como pertencentes a um único povo ou nação, já configurando um processo de padronização desses indivíduos. O objetivo maior dessa ação é a

coisificação, pois assim a inserção do negro ao trabalho escravo era facilitada. Sendo o objetivo maior amansá-lo. Garcia (2007) traduz essa realidade ao comentar que a tendência foi a formulação de um pré-conceito acerca de cada indivíduo.

Essa invisibilidade se estendeu durante a história, com o negro sempre alijado do papel de sujeito e caracterizado como inapto intelectualmente e por extensão incapaz. Na maioria das narrativas históricas do período imperial brasileiro, o negro é representado em segundo plano, em especial nas revoltas populares onde a descrição feita nos documentos referentes a ele vem carregada de racismo. Destaca-se assim, a recomendação feita pelo Exército Brasileiro no combate aos negros comandados por Cosme na balaiada, que ordena, como ressalta Araújo (2008, p. 115), que se faça: “a extinção daquela malvada nuvem preta”

Na guerra do Paraguai, que se estendeu de 1864 a 1870, o Brasil lançou mão de negros escravos ou não para completar suas fileiras nas trincheiras. Esse papel do negro se deu na guerra, em grande parte, como forma de substituição ao alistamento de membros da elite, que em troca cediam seus escravos para a batalha. Toral (1995, p. 292) destaca que: “a compra de substitutos, ou seja, a compra de escravos para lutarem em nome de seus proprietários, tornou-se prática corrente”. O mesmo autor descreve em seu artigo a diferenciação racial sofrida pelo negro no front ao dizer que “além de convocados de forma compulsória, escravos ou seus descendentes libertos, sofriam com a discriminação racial dentro do próprio exército”.

Portanto, observa-se a invisibilidade do negro no cenário histórico da guerra mais longa do continente sul americano. São raros os relatos sobre o cotidiano desse personagem nas batalhas; assim, mais uma vez a branquitude toma para si os feitos mais relevantes do contexto histórico e escreve a História no modelo eurocêntrico vigente na época, conforme analisa Pedro (2001, p. 19):

É possível perceber que a invisibilidade dos negros nos textos sobre a Guerra do Paraguai (1864 - 1870) não se dá apenas em função do pequeno número de autores negros que escreveram sobre o conflito, mas também pela força das teorias raciais e do projeto de “branqueamento”, dos quais a literatura não poderia deixar de receber as suas marcas (PEDRO, 2001, p. 19).

A construção da imagem do negro foi baseada por muito tempo na sua condição de escravizado, ou seja, partiu da premissa de que os mesmos não seriam

capazes de responder por si. Mesmo com os avanços dos direitos atribuídos aos negros durante o império, essas pessoas ainda sofriam o estigma da cor. Para o branco, o negro sempre estaria em um degrau abaixo na escala da evolução humana; sendo assim, passivo de uma tutoria que lhe mostrasse o caminho da civilização.

Direitos civis a todos os cidadãos brasileiros livres, exceto aos escravos. O negro livre não conseguia usufruir desse direito, pois a manutenção da escravidão ainda colocava a cor como fator, mesmo após a promulgação da Constituição de 1824, a qual reconheceu os determinantes para a condição de escravo ou não, como descreve Mattos (2009, p. 359):

Apesar da igualdade de direitos civis entre os cidadãos, reconhecida na Constituição, os brasileiros não-brancos continuavam a ter até mesmo o seu direito de ir e vir dramaticamente dependente do reconhecimento costumeiro da condição da liberdade. Se confundidos com cativos ou libertos, estariam automaticamente sob suspeita de ser escravos fugidos – sujeitos, então, a todo tipo de arbitrariedade, se não pudessem apresentar a carta de alforria (MATTOS, 2009, p. 359).

Apesar de todos os percalços, a população negra, no período do Império, encontrou brechas no preconceito social para construir patrimônios e ascender financeiramente. A criação de escolas, em determinados períodos, voltadas para esse grupo de pessoas ou para aqueles que abrigavam, em seus bancos, os grupos afros descendentes é uma demonstração da busca do negro por visibilidade e diferenciação na elitista sociedade imperial vigente e, portanto, mesmo diante de vários obstáculos, a comunidade negra não se acomodou à margem dos acontecimentos e da sociedade.

Assim, contribuindo para essa superação, a Lei 10.639/2003 abre caminho para que a história dos negros seja revisada e, principalmente, reapresentada sob o prisma de novos personagens que, com suas ações particulares ou não, contribuíram para a mudança de sua comunidade e de seus grupos de vivência, ao dar visibilidade a histórias como a da escola do professor Pretextato dos Passos e Silva apresentada por Silva (2002), o qual expõe que:

Tratou-se de uma escola primária particular, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e urbana (na freguesia de Sacramento), destinada a atender meninos “pretos e pardos” – cuja maioria dos pais não possuía sobrenome e nem assinatura própria –, criada em 1853 por um certo professor que se autodesignou “preto”. Ele requereu, em 1856, ao então inspetor geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (Eusébio de Queirós), algumas concessões

para a continuidade do funcionamento dessa escola (SILVA, 2002, p.149).

Demonstra, portanto, que a comunidade negra também buscava o letramento, e, dessa forma, o fortalecimento da sua participação na busca por direitos, que durante o Império foram se ampliando, principalmente a partir do Segundo Reinado, quando as pressões internas e externas para o fim da escravidão proporcionaram o surgimento de algumas leis, que, gradualmente, previam alguns benefícios aos negros. A Lei Eusébio de Queiroz, por exemplo, promulgada em 1850, extinguiu o tráfico de escravos africanos para o Brasil e serviu como base para novas reivindicações, que seriam conquistadas sob duras penas e lutas.

A visibilidade dos personagens negros do Império e de outros períodos é uma tarefa sob a responsabilidade daqueles que escrevem a História na contemporaneidade. É importante trazer a tona, nesse recorte, as histórias de vida desse povo sofrido, mas guerreiro, que não esmoreceu diante das grandes atrocidades vividas e se reinventou, criando mecanismos de sobrevivência em uma terra estranha e hostil a seu povo que aqui foi rebaixado a condições precárias e degradantes. Garcia (2007, p. 28) diz que para isso:

É preciso resgatar, mesmo que de forma panorâmica, a luta que vem sendo empreendida, ao longo da história do Brasil, pela população negra pela liberdade, pela família, pela dignidade no trato, por educação, por salários dignos etc., considerando historicamente, essa ordem nas reivindicações. Torna-se fundamental para que se estabeleça outra imagem sobre o negro – que não a paradoxal representação, do ora pacífico/submisso ou brutalizado/agressivo (GARCIA, 2007, p. 28).

A história do Brasil nos apresenta vários personagens fictícios e reais. Dentro do imaginário popular, figuras heróicas edificantes foram inculcadas pelo sistema. O objetivo dessa manipulação foi semear uma ideologia da superioridade branca em detrimento do coletivo negro existente no Brasil e que, muitas vezes, cansado dos desmandos sofridos, lançava mão de vários mecanismos de sobrevivência ou contestação do sistema escravista vigente.

Assim, vivendo em uma sociedade escravista que não permitia à maioria do povo negro uma ascensão social ou muito menos um papel de protagonista dos acontecimentos, por muito tempo os feitos realizados pelos negros e seus contributos

ficaram restritos a aspectos como a culinária, a dança e a música. Aspectos muitas vezes associados à vadiagem e a pouca inteligência. Porém, mesmo com todos os problemas enfrentados pelos negros, muitos foram protagonistas de momentos marcantes para a historiografia brasileira no período do Império. Os abolicionistas negros, por exemplo, foram responsáveis por grandes conquistas, apesar do apagamento a que muitos nomes foram submetidos por quem escreve a história oficial.

Contudo, historiadores contemporâneos destacam as trajetórias de homens e mulheres negras que participaram ativamente da abolição, se encarregando de lançar luz sobre essas pessoas que, dentro das suas possibilidades, foram responsáveis direta ou indiretamente pelos avanços que culminaram com a Lei Áurea. Dessa forma, tem-se a historicidade da experiência negra evidenciada, por exemplo, por meio do quadro abaixo, em que buscamos sistematizar personagens históricos negros/as na história da região nordeste. A representação pode ser utilizada para se trabalhar com o protagonismo negro, por meio de uma proposição pedagógica, como fazemos em nossa dissertação ao propormos um jogo de memória.

**Quadro 1 - Protagonistas Homens e Mulheres Negras do Nordeste no Brasil**

ESTADO	NOME	PERÍODO	BIOGRAFIA
Sergipe	João Mulungu	1851-1876	Organizou a libertação de milhares de homens e mulheres escravizados nos engenhos sergipanos, foi preso e condenado a morte.
Rio Grande do Norte	Auta de Sousa	1876-1901	Foi de Horto e pertence a segunda geração romântica. Escrevia poemas influência simbolista, segundo Luís da Câmara Cascudo, é "a maior poetisa mística do Brasil.
Bahia	Tia Ciata	1854-1924	Foi uma cozinheira e mãe de santo brasileira, considerada por muitos como uma das figuras mais influentes para o surgimento do samba carioca.
Ceará	Francisco José do Nascimento (Dragão do mar)	1839-1914	Foi um líder jangadeiro, pratico mor e abolicionista, com participação ativa no Movimento Abolicionista no Ceará, Estado pioneiro na abolição da escravidão,
Piauí	Esperança Garcia	1751- ?	Mulher negra, escravizada é considerada a primeira mulher advogada do Piauí. Em 6 de setembro de 1770, Esperança enviou uma petição ao então presidente da Província de São José do Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, onde denuncia

			maus-tratos e abusos físicos contra ela e seu filho, pelo feitor da Fazenda Algodões.
Alagoas	Dandara	? - 1694	Foi esposa de Zumbi dos Palmares e uma grande guerreira.
Paraíba	Eliseu Elias César	(1871- 1923)	Intelectual negro e diaspóricos poeta, escritor e orador.
Pernambuco	João Batista (Malunguinho)	? - 1835	Último chefe do quilombo do Cacutá (1814 a 1837), nesse quilombo implementaram diversas ações contra o poder local constituído.
Maranhão	Negro Cosme	1800/02 - 1842	Na Balaiaada comandou mais de 3.000 homens mulheres e negras, era forro, letrado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ressalto que o **Quadro 1** é o fio condutor da proposição pedagógica sugerida por essa dissertação e, portanto, permite a inserção de novos personagens e suas histórias na composição das cartas do jogo de memória apresentado nesse trabalho. Para além dos nomes citados no **Quadro 1**, e com intuito de dedemonstrar que o protagonismo de Negro Cosme não é uma exceção na história do Brasil Imperial, apresentamos outros atores históricos, igualmente significativos, do protagonismo negro no Império brasileiro em outras regiões do país.

Assim sendo, destacamos o jovem advogado nascido no Rio de Janeiro, José Ferreira de Meneses, que em sua viagem para São Paulo, com o intuito de ingressar na faculdade de direito, é caracterizado por Pinto (2014) da seguinte forma: O filho do “preto” José Joaquim Ferreira de Menezes viajava sob seus próprios cuidados, enquanto outras pessoas negras iam naquele barco na condição de escravas, acompanhadas de seus senhores e senhoras ou, quem sabe, como “objeto” de alguma transação do tráfico interprovincial. Percebe-se que o adjetivo preto serve de diferencial pra o viajante e mostra, como particularidade da época, um filho de preto, pobre, indo ingressar na faculdade.

A seguir, evidenciamos as presenças históricas dos irmãos André e Antônio Rebouças, negros pertencentes à família de classe média em ascenção que protagonizaram momentos importantes na luta abolicionista durante o Império, e, ainda, exemplos de superação com a formação em engenharia numa época extremamente estigmatizada pelo sistema escravocrata.

Outro personagem igualmente importante é o engenheiro Teodoro Sampaio, baiano, filho de um padre branco e uma escrava. Evidencia-se deste, por meio de

Albuquerque (2015, p. 83), a luta, durante muitos anos, para alforriar os irmãos. Para tanto, “atravessou a década de 1880 buscando arregimentar recursos financeiros e políticos que garantissem a compra da alforria dos seus três irmãos e a consolidação da sua carreira de engenheiro”. O fato de um negro ter cursado a escola politécnica de engenharia, durante o Império, demonstra uma pequena mobilidade social, que não se aplica a maioria dos negros, segregados à subsistência em uma sociedade excludente e ainda escravista.

Por fim, marcando o cenário, porém, sem esgotar a lista de significativos protagonistas dessa história, ressaltamos as presenças das mulheres negras representadas por Adelina charuteira e pela escritora maranhense Maria Firmina dos Reis, primeira romancista brasileira, autora da obra *Úrsula*, publicada em 1859, romance precursor da temática abolicionista no Brasil. Nela a escritora narra a condição da população negra no Brasil utilizando elementos tradicionais africanos. O pioneirismo de Maria Firmina dos Reis ao retratar as agruras da escravidão, sendo mulher, nordestina e negra, demonstra o quanto ela foi especial. As condições de embate dessa militante das causas sociais, a discriminação e denúncia são apontadas por Tolomei (2019, p. 157) nas seguintes considerações:

Marginalizada pela historiografia literária brasileira, ela rompeu com o princípio constitutivo do racismo e do sexism nas relações sociais do período para denunciar o sistema-mundo moderno/colonial/patriarcal e a escravidão do sujeito negro.

A importante presença de Maria Firmina na luta contra os males da escravidão é um exemplo singular de resistência, mas também, de invisibilidade das ações do povo negro. O fato de ser mulher e negra, em uma sociedade escravista e racista, a manteve no esquecimento e desvalorizada. Conforme relata Mendes (2016, p. 62), “mesmo sendo destaque na educação, na literatura e no jornalismo maranhense, faleceu em 11 de novembro de 1917, com 92 anos, cega, pobre e sem a valorização merecida”. Porém, diante do recorte histórico conferido a essa e demais atores sociais desse período discriminatório, é finalidade deste trabalho ressaltar a devida notabilidade da resistência e luta destes protagonistas históricos contra a escravidão no Maranhão.

Assim, nesse embate, exemplifica-se também a presença de outra mulher negra que se destacou contra a servidão, a jovem Adelina charuteira, assim nominada

por vender charutos nas ruas de São Luís no século XIX. A vendedora de charutos usava sua livre circulação para facilitar a espionagem e manter informados os abolicionistas e negros fugidos das ações autoritárias. Schumaher (2000, p. 23) menciona que “sua facilidade em circular pelas ruas tornou-se seu maior trunfo na luta contra a escravatura, pois possibilitava que os ativistas do movimento se antecipassem às ações da polícia e articulassem fugas de escravos”. Adelina, portanto, contribuiu significativamente com o movimento contra a escravidão, usando seu ofício como forma de resistência e protagonismo durante o Brasil Império.

A mulher negra, nesse período histórico, invariavelmente, tinha sua condição de vida atrelada à escravidão. Assim os casos de mulheres guerreiras que pegavam em armas e lutavam por liberdade não são poucos; infelizmente, muitas dessas personalidades tiveram a sua história esquecida. Figuras históricas, como a quilombola Zeferina, reforçam o panorama do protagonismo das mulheres nas pelejas empreendidas pelos quilombos. Zeferina segundo Schumaher (2000, p.126) “participou de uma revolta de escravos ocorrida em 16 de dezembro de 1826 nas cercanias de Salvador (BA)”. Na luta por liberdade e direitos, Zeferina se destacou pela bravura e coragem.

Mulheres e homens negros durante o Brasil Império travaram, cada um, a sua luta por melhores condições de vida, por liberdade, por reconhecimento social, político e cultural e, principalmente, por respeito a sua história, enquanto povo que resiste e constrói um futuro melhor. Os casos de protagonismo aqui elencados ratificam como o negro, dentro da sua comunidade e do seu espaço, foi sujeito ativo da história.

Essas histórias, portanto, precisam ser registradas nas diversas visões, contadas, esmiuçadas e compartilhadas para que sejam perpetuadas nas explicações e entendimento dos fatos presentes. Um desses heróis, cuja história de vida merece ser contada e discutida sempre, é Cosme Bento das Chagas, vulgo negro Cosme, figura ímpar da história do Maranhão e do Brasil, na maior revolta desse estado, ocorrida no período regencial e do qual falaremos com mais profundidade a seguir.

### **3.1 - A Balaiada e o protagonismo negro na história do Brasil Império: o caso do negro Cosme**

O período regencial (1831-1840) é narrado nos livros didáticos de história como um momento em que a história do Brasil perpassou por inúmeras conturbações

espalhadas pelo país, ocorridas simultaneamente ou não. Devido aos diversos levantes desse período, uma história pautada em um olhar mais eurocêntrico descreve o período como de grandes revoltas, devido às disputas políticas e sublevações. No entanto, a historiadora Jannotti (2005), propõe um outro olhar a esse período.

Em síntese, penso que o período regencial (1831-1840), sempre identificado como de ‘triste memória’ pelo elevado número de levantes, insurreições e revoluções que nele ocorreram, talvez seja um dos mais importantes para o estudo da formação social brasileira (JANNOTTI, 2005, p. 50).

Marco Morel (2003), por sua vez, afirma que esses movimentos expressavam os anseios locais dos seus habitantes, vinculados aos desdobramentos políticos nacionais. Muitos desses movimentos tiveram cunho popular, como a Cabanagem no Pará e Amazonas, a dos negros Malês na Bahia e a Balaiada no Maranhão e Piauí. O envolvimento da população pobre nesses conflitos tinha um caráter comum de luta contra a opressão social, os desmandos das autoridades locais e a miséria.

Quando tratamos especificamente sobre esse movimento da Balaiada, parte da historiografia nacional afirma que ele ocorreu somente em terras maranhenses não se estendendo, portanto, para outras províncias; no entanto, esse fato encontra discordância na fala de Dias (1995), o qual amplia o alcance da revolta e confirma a participação de diversas classes sociais.

A Balaiada foi um movimento social ocorrido no Piauí, Maranhão e Ceará, do final de 1838 a fins de 1841. De um lado, grandes proprietários de terra e de escravos, autoridades provinciais e comerciantes; de outro, vaqueiros, artesãos, lavradores, escravos e pequenos fazendeiros (mestiços, mulatos, sertanejos, índios e negros) sem direito à cidadania e acesso à propriedade da terra, dominados e explorados por governos clientelistas e autoritários formados pelas oligarquias locais que ascenderam ao poder político com a “proclamação da independência” do país (DIAS, 1995, p. 73).

O movimento também atingiu outras províncias, de forma indireta como “Bahia, Ceará, Pernambuco, só para citar algumas, seja fornecendo armamentos, munições e tropas, ou pela presença de grupos “rebeldes” que buscam refúgio e apoio para escapar da repressão das forças governistas” Veras (2003, p. 5). Dessa forma, percebe-se a amplitude geográfica da Balaiada, que não se restringiu somente a uma

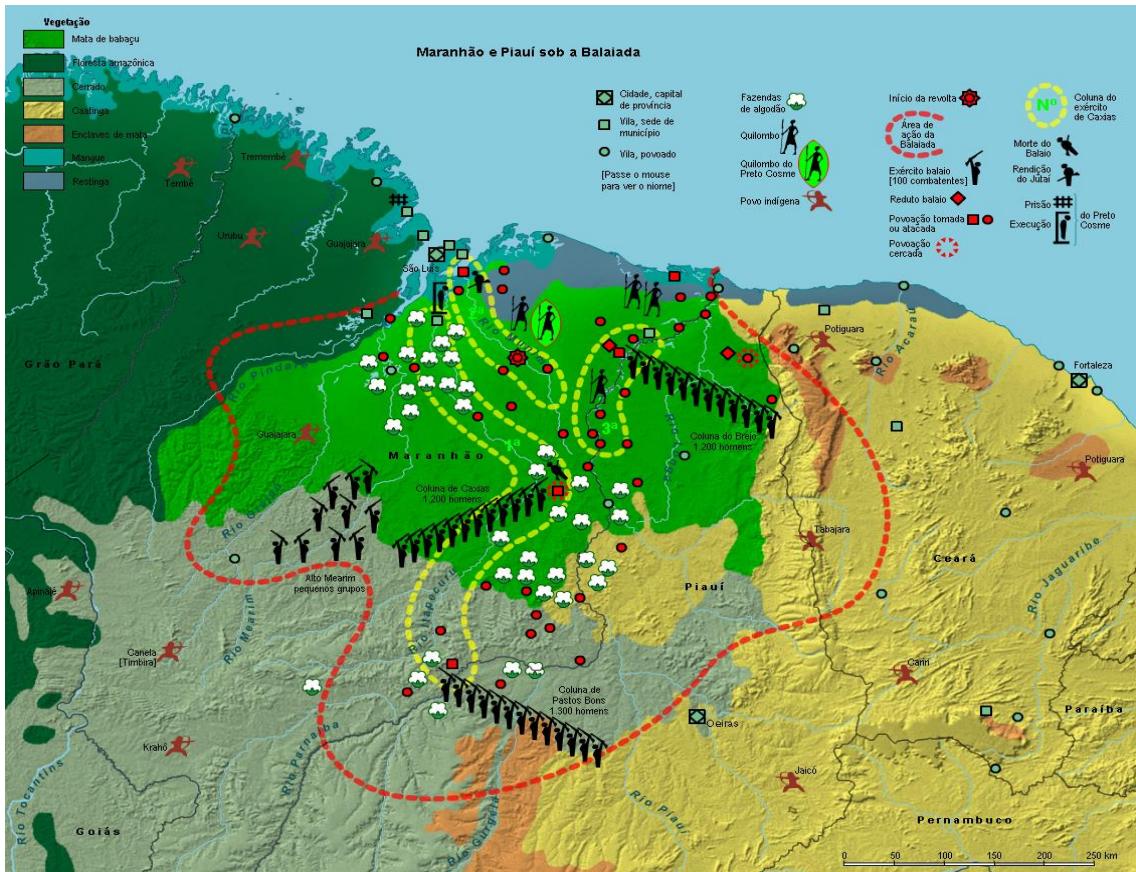
determinada região, mas alcançou áreas com características diferentes do seu núcleo inicial.

Os estudos de Assunção (1998), por exemplo, demonstram que a Balaiada se destaca no cenário nacional por suas peculiaridades que a diferencia das demais revoltas ocorridas no país durante a regência. Foi um movimento que teve desde o seu início uma liderança popular e pode ser considerada, ainda, uma das primeiras revoltas camponesas de grande magnitude do Brasil.

A abordagem sobre esse movimento que uniu, em determinado momento, camponeses, sertanejos e negros escravizados é de grande importância para o ensino de história, pois parte do contexto histórico local para o geral, servindo de parâmetro para novos estudos sobre aspectos regionais, que nem sempre são percebidos pela historiografia nacional.

Segundo Mateus (2018, p. 56), “estudar História Regional é essencial para constituir indivíduos com senso crítico em relação ao mundo no qual estão inseridos, sobretudo ao observarem as atuações das camadas populares”. Esse raciocínio nos faz entender que a Balaiada maranhense foi um movimento das camadas populares, apesar da apropriação indevida realizada por setores da elite da época, no intuito de ascender ao poder. Em sua essência, ela tinha como pauta valores das camadas populares, composta por brancos empobrecidos, indígenas, negros livres, mestiços entre outros sujeitos possíveis na composição da região do período, que ultrapassa a territorialidade do Estado do Maranhão de hoje, como podemos ver na Figura 1.

**Figura 1 - A Balaiada e a sua abrangência territorial**



Fonte: [atlas.fgv.br/o-imperador-menino-e-os-regentes/mapas/maranhao-e-piaui-sob-balaiada](http://atlas.fgv.br/o-imperador-menino-e-os-regentes/mapas/maranhao-e-piaui-sob-balaiada).  
Acesso em: jun. 2020.

Os estudos de história regional demonstram, por meio da imagem, que a Balaiada ocorreu simultaneamente no Maranhão e Piauí, estendendo-se pelo Ceará. Portanto, em oposição à historiografia brasileira, que enfatiza apenas o espaço geográfico Maranhão e tão somente uma repercussão dos acontecimentos no Piauí. A Balaiada se destaca por sua amplidão, duração, composição social e a eficácia da repressão, formas de organização, mobilização, táticas, reivindicações e lideranças, e ao buscar sua especificidade, depara-se com uma variada classificação: rebelião, revolta, sedição, insurreição, revolução e sublevação. Não é, certamente, tarefa simples, esboçar uma classificação da Revolta Armada como um dos diferentes movimentos sociais do século XIX no Brasil e uma das inúmeras lutas pela independência do Brasil. Tudo isso, portanto, denota um autêntico movimento popular, “um dos mais sérios e notáveis que o Brasil conheceu” (SODRÉ, 1978, p. 243).

No cenário da liderança, estavam homens que trabalhavam, cotidianamente, no serviço braçal; entre eles, o vaqueiro Raimundo Gomes, o artesão de balaios Manuel dos Anjos Ferreira e um negro forro, que no início da revolta, se juntaram a

outros homens de cor, em grupos armados distintos, e, quando necessário, somavam forças na batalha.

Quanto à presença feminina no movimento da Balaiada, praticamente não é mencionada na bibliografia pesquisada para esse trabalho. A exceção se dá na menção à prisão de Merenciana relatada no jornal *Publicador Oficial*, de janeiro de 1841, que segundo Araújo (2008, p.131), “vivia com o Cosme e intitulava-se rainha”. Outros relatos sobre a ação feminina não aparecem nos escritos sobre esse movimento popular e, portanto, significa mais um dos temas que a historiografia atual precisa dar transparência. De modo que, o movimento dos balaios surge da necessidade individual, ganhando contornos coletivos com seu avanço. Como é descrito por Engel (2008, p. 72):

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

A Balaiada, por conseguinte, não foi um movimento centralizado. Vários líderes compunham suas frentes, em tropas de 200 a 400 homens que hora se uniam em um ataque ou se separavam devido a alguma divergência. O nome do movimento, por sua vez, se justifica na representatividade de seu líder, Manuel dos Anjos Ferreira, fabricante de balaios. Por se tratar de uma revolta popular é defendida a tese de que esse nome foi dado à revolta devido a remissão ao trabalho braçal exercido por quem fabrica esses cestos, sendo, assim, o trabalho realizado com as mãos associado aos pobres. Nesse sentido, Luz (2016, p. 16) considera o seguinte aspecto:

Acredita-se que seu apelido (Balaio) foi usado de forma genérica para os envolvidos no conflito, e também com o sentido desclassificador, por se entender que artesãos de balaios fosse referência ainda mais

inferior que a de vaqueiro, associada ao trabalho manual, em uma sociedade atravessada pelo preconceito contra as atividades braçais. Ou então, mais provavelmente, pelas descrições de atuação do Balaio serem indicadas como de maior残酷 e, nesse aspecto, serviria melhor para referenciar a “ferocidade” típica dos sertanejos incivilizados, como foi a significação atribuída à atuação popular no conflito a historiografia oitocentista e também pelas que lhe sucederam (LUZ, 2016, p. 16).

As barreiras sociais profundas, existentes na sociedade maranhense, são evidenciadas nas correspondências oficiais, nas quais se evidencia o caráter preconceituoso dos governantes da província, conforme relata Santos (1983, p. 76), ao destacar a descrição feita pelo presidente Manuel Felizardo de Sousa e Melo de um dos líderes da revolta. “Manoel Francisco dos Anjos Ferreira Balaio, homem sem fortuna, nem reputação, e de cor”. A mesma autora ainda cita no mesmo tipo de documento a seguinte referência “[...] comandados por três chefes sem influência política de baixa extração e de cor [...]”

Ratifica-se, dessa forma, a hostilidade e desprezo conferida a esses comandantes do movimento, cujo início é atribuído ao vaqueiro Raimundo Gomes, que revoltado com a prisão do irmão, na Vila da Manga do Iguaçá, junta alguns homens e seguem até a vila onde arrombam a cadeia, soltam o irmão e outros que se encontravam detidos e juntos fogem em bando. O desafio ao poder vigente provoca perseguição e disputa entre opressor e oprimido. Em seu percurso, Raimundo Gomes, vulgo cara preta, vai cooptando mais gente para o seu grupo.

O ápice do movimento foi a tomada de Caxias, segunda mais importante cidade da província, pelas tropas rebeldes de Raimundo Gomes e Francisco Ferreira que se encontravam reunidos na ocasião. Segundo Araújo (2008, p. 87), “Cosme, quando houve o cerco e ocupação da cidade de Caxias em julho de 1839, ainda não havia surgido no cenário da guerra, por encontrar-se preso na capital”. O fato de Cosme não fazer parte do grupo nesse evento não descaracteriza a presença de negros escravizados nas tropas balaia. Eufóricos, os negros cantavam comemorando, pelas ruas de Caxias através dos seguintes versos (CORREA apud ARAÚJO, 2008, p. 87):

O Balaio chegou!  
O Balaio entrou!  
Cadê branco?  
Não há mais branco!  
Não há mais sinhô!

Os versos demonstram a participação ativa da população negra nas fileiras da Balaiada, seja por meio do recrutamento forçado ou voluntário, pois, para eles, a única oportunidade de se verem fora do poder dos escravocratas era se engajar no movimento. Poemas como esse nos leva a perguntar qual foi a participação da população negra nesse movimento e por que essa participação não é relatada quando estudamos a Balaiada nas escolas? Para tanto, é fundamental mencionar as reflexões feitas no primeiro capítulo dessa dissertação, a partir de intelectuais que demonstram que a História do Brasil, por ser construída a partir de uma perspectiva eurocêntrica, ocultou a presença e mesmo o protagonismo da população negra, em diversos momentos da história brasileira; o ensino de História foi um dos espaços onde essa ocultação ocorreu.

Esses versos não só reforçam a presença da população negra na Balaiada como questiona a presença branca, ao entoar: O Balaio chegou! O Balaio entrou! Cadê branco? Pode-se aferir na fala dos escravizados que compunham o movimento um forte tom de desafio lançado à elite branca. A comemoração pela bem-sucedida invasão à cidade de Caxias tinha o significado de uma vitória sobre os grilhões da escravidão.

Ao afirmar: Não há mais branco! Não há mais sinhô! Os negros em sua euforia acreditavam que ali se encerrava um ciclo perverso de submissão, humilhação e violência. Nesse poema, que não possui referência à autoria, se percebe o quanto o movimento da Balaiada significava um caminho para a tão sonhada liberdade para a população negra escravizada no Maranhão. Assim, retomamos um de nossos objetivos específicos de discutir o protagonismo negro no Brasil Império, a partir da representação do Negro Cosme em relação aos outros líderes balaios, contidos no livro didático. Com isso, atende-se um dos pressupostos da Lei 10.639/2003, que é demonstrar como o ensino de história é narrado a partir do viés eurocêntrico nas práticas educativas ocultas e/ou marginalizada na presença negra na história do Brasil e, no caso especificamente na história do Maranhão. Nesse contexto de protagonismo negro, o ensino de história tem o papel fundamental de visibilizar esses homens e mulheres que pouco são representados nos estudos das revoltas ocorridas durante a regência.

O ensino de história, em sua narrativa, nem sempre concede representatividade

às ações do povo negro. Segrega-lhes o papel de coadjuvantes, porém, caracterizando-os como seres que tinham uma necessidade de tutela para que alcançassem a evolução e uma possível proximidade com o branco. As representações negativas sobre o negro fazem parte de uma ideologia disseminada pelo modelo brancocêntrico, cujo objetivo era manter privilégios que se alicerçam em mecanismos, criados ao longo do tempo, para tipificarem homens e mulheres negras como seres excluídos. Silva (2007, p. 93) afirma que:

Esse grupo para manter a hegemonia política e econômica construiu ideologias e representações sociais etnocêntricas e hierárquicas, utilizando os aparelhos ideológicos de estado para reproduzi-las. A saturação dessas ideologias e representações converteu-as em hegemônicas e em consequência as mesmas foram internalizadas, em grande parte, pelos mesmos e por outros grupos subordinados na sociedade e representados de forma recalculada no livro didático, na mídia, entre outros.

O protagonismo negro é deveras encoberto pela narrativa histórica realizada pela mão branca, a qual não carrega em si somente a caneta, mas também o racismo e o sentimento de superioridade, constituído no contexto do século XIX e alimentado até os nossos dias. Os mecanismos que se apoiam na ideologia do branqueamento, com o intuito de inibir a exigência dos direitos perdidos pelo povo negro, ao longo de sua história, se configura como uma das ferramentas de manutenção da desigualdade de oportunidades evidenciada entre brancos e negros no Brasil, desde que a população negra foi trazida para cá, na condição de escravizado.

Conforme argumenta Mateus (2018), as rebeliões ocorridas no Maranhão que antecederam a Balaiada, como as guerras de adesão à independência do Brasil e a setembrada (1831-1832) exigiram do governador da província algumas medidas, tais como:

A expulsão dos oficiais portugueses, a suspensão de algumas autoridades judiciais, a demissão dos empregos públicos de todos os que não fossem brasileiros natos, o banimento de uns sacerdotes inimigos da independência e a anistia para os revoltosos (LIMA apud MATEUS, 2018, p. 124).

A lei dos prefeitos, que ampliava o poder desses políticos, foi determinante para aumentar o sentimento de revolta da população pobre. O Maranhão atravessava também uma grave crise econômica nas lavouras de algodão, aumentando a miséria

dos excluídos. Para Assunção (1998, p. 73), o motivo da grande mobilização da população pobre e livre “se deu por causa da exclusão da política, da discriminação das pessoas “de cor” pelas autoridades e do recrutamento para o exército ou marinha nacional”. Esses desvalidos, então, viram na Balaiada uma oportunidade de luta por melhores condições de vida. O jogo de poder entre os partidos políticos dos cabanos (moderados), que estavam no poder durante a revolta e os bem-te-vis (liberais), que se apropriaram do movimento balaio, com o intuito de tomarem o poder, foi uma das particularidades dessa revolta. Janotti (2005) ressalta o oportunismo do partido, destacando que:

A cúpula do partido dos bem-te-vis pretendeu manipular os revoltosos, transformando-os em instrumentos de suas ambições através de hábil campanha jornalística, na qual divulgou vários manifestos dos chefes do movimento, veiculando as razões que os moviam, sem, contudo, hipotecar-lhes solidariedade (JANOTTI, 2005, p. 54).

A elite política maranhense alijada do poder, representada pelos liberais bem-te-vis, viu na revolta uma oportunidade de retorno ao comando da província, através de manobras políticas, dando voz aos líderes revoltosos, por meio de seus escritos, contra os conservadores representados pelos cabanos. Muitos membros do partido liberal aderiram ao movimento balaio, pegando em armas e indo ao combate no sertão da província. O oportunismo político dos bem-te-vis levou alguns historiadores a minimizar o protagonismo dos líderes da Balaiada, pois os mesmos defendiam que o fato de ser do povo, teria a capacidade intelectual limitada.

Outrossim, dentre os líderes da Balaiada, a libertação dos escravizados só foi bandeira de luta de Cosme Bento das Chagas. Os demais não demonstraram, em um primeiro momento, o sentimento de aliar-se ou lutar ao lado dos negros, na busca por liberdade. Coube a Cosme o engajamento nessa luta por liberdade do seu povo. Luta essa que já era constante antes da Balaiada e, assim, a mesma só serviu de apoio aos propósitos dos negros devido ao ambiente propício, como nos afirma Serra (2008, p. 207).

Quando a Balaiada surgiu, agitando os mais afastados rincões da velha Província nortista, já a revolta de negros alastrava por todos os municípios. Caxias, Codó, Itapicuru, principalmente Itapicuru, sofriam as maiores rebentinas dos negros (SERRA, 2008, p. 207).

As insurreições escravas no Maranhão já eram uma constante, desde que os negros foram trazidos a essas terras na condição de escravizados. A busca do povo negro no Maranhão por melhores condições de vida já existia, desde muito antes da Balaiada. Como ressalta Santos (1983, p. 67), “as fugas de escravos e a formação de quilombos no Maranhão datam de longo tempo, podendo ser localizados os mais antigos agrupamentos de negros fugidos no início do século XVIII”. As fugas e outras formas de resistência dos escravizados serviram de base para o aumento da consciência política e da belicosidade dos negros escravizados no Maranhão, pois os mesmos só enxergavam na luta armada um caminho para a liberdade. Na história do Maranhão a presença negra é significativa na formação da sociedade; suas histórias se entrecruzam com a história da formação política, social e cultural do estado<sup>2</sup>.

Portanto, o movimento da Balaiada serviu ao propósito de ampliar o alcance da luta dos homens e mulheres escravizados, comandados por Cosme, Raimundo e Manoel. Os negros, assim, lançaram mão dos distúrbios provocados pela revolta para buscarem um futuro melhor, com liberdade. Cosme, o grande líder negro dessa revolta, merece ser revisitado, pois sua história nem sempre aparece nos livros de ensino de história; quando aparece, ainda vem carregada de preconceito e de limitações. Conhecer Cosme é conhecer a história de um Brasil que segue ainda negando que temos heróis das mais variadas etnias e, se alguns preferirem, das mais variadas cores.

### **3.2 - Há protagonismo negro na História do Brasil Império? O Negro Cosme e a Balaiada no Maranhão**

Para compreendermos a importância do negro Cosme e discutirmos a Balaiada e o protagonismo negro nesse movimento, precisamos nos atentar que, até o estabelecimento da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, em 1775, o trabalho escravo nessa região tinha como base os povos indígenas que, segundo a argumentação do intelectual Dias (1970, p. 164), no Maranhão “o indígena mostrou-se incapaz de ativar a produção e de transformar a economia de subsistência numa economia de exportação”. Nesse contexto, os lavradores maranhenses ansiavam pelo envio regular de africanos para a província, com o objetivo de

---

<sup>2</sup> A tese de doutorado da pesquisadora negra Profª Iraneide Soares da Silva intitulada “É preta, é preto em todo canto da cidade : história e imprensa na São Luís/MA (1820 - 1850)”, discute os percursos de figuras negras maranhenses durante o período imperial.

incrementar a lavoura de arroz e algodão.

O aumento de negros escravizados trazidos para o Maranhão não só dinamizou a agricultura, mas também repercutiu no aumento das fugas para os quilombos. Como ressalta Santos (1983, p. 67):

À medida que aumentava o tráfico africano para o Maranhão e expandiam-se as lavouras do arroz e do algodão, os quilombos multiplicavam-se, aparecendo em Viana, Pinheiro, Alcântara, Itapicuru, no Alto Mearim, em Maracassumé, nas matas de Codó e até na própria ilha de São Luís.

Essa fuga dos escravos se dá, segundo Santos (1983, p. 67), em consequência das “terríveis condições de vida impostas aos negros, a perversidade e a ignorância da maior parte dos seus senhores e feitores”, que mantinham os negros em condições de não humanidade e os tratavam com um rigor extremo. Nesse cenário de disputa de forças entre o senhor e o escravo, permeado por disputas políticas entre os cabanos - do partido português - e os bem-te-vis, como eram conhecidos os liberais. Esses dois partidos se alternavam no poder da província maranhense durante a regência.

Além do mais, desde a guerra de independência, os escravizados e o povo livre conspiravam pela liberdade. Segundo Assunção (2012, p. 504), “Os escravos em nenhum momento estiveram isentos das influências revolucionárias do seu tempo, que se combinaram com suas práticas e ideias anteriores”. Nesse contexto, surge Cosme Bento das Chagas, conhecido como Negro Cosme. Acreditamos que o conhecimento sobre a sua história de luta por direitos, enquanto um homem negro no Brasil Império, período histórico em que uma significativa parte da população negra ainda vivenciava a escravidão, é fundamental para repensarmos o ensino de história e dar visibilidade à luta do povo negro por direitos no Brasil.

Ao consultarmos os trabalhos acadêmicos de Mundinha Araújo (2008), que faz um dos mais apurados relatos sobre a vida de Cosme, Mathias Assunção (1998; 2012), Maria Januária Vilela Santos (1983), que trata da figura do Negro Cosme e sua relação com a Balaiada, inferimos que durante o Período Regencial ele era forro, tendo o mesmo declarado nascimento em Sobral no Ceará, que há anos não tinha residência fixa e era morador no olho d’Água, termo da vila do Rosário. Na data de seu julgamento, em 5 de abril de 1842, declarou ter 40 anos, um pouco mais ou menos.

Santos (1983, p. 97) relata que, quando lhe indagaram sobre sua forma de ganhar a vida e profissão, respondeu que “vivia de comandar tanto a tropa dos pretos que havia sublevado como alguns bem-te-vis que a ele se tinham reunido”.

Nos registros oficiais escritos pelos comandantes e o governo provincial relatados por Araújo (2008), Cosme aparece como um dos líderes da Balaiada, o que é contestado por alguns estudiosos, pois ele já era líder de um grupo de quilombolas anteriormente aos eventos da Balaiada. Alguns pesquisadores defendem, porém, que os negros se aproveitaram do ambiente belicoso da revolta para se rebelarem, fugirem e se vingarem dos maus tratos sofridos nas mãos dos seus senhores.

A figura de Cosme surge primeiramente nos registros oficiais, por volta de setembro de 1830, quando ele estava preso em São Luís, como explica Araújo (2008, p. 32):

Cusado do assassinato de Francisco Raimundo Ribeiro, em 22 de setembro daquele ano, na vila de Itapecuru Mirim”. Araújo (2008, p.33) afirma ainda o seguinte: “o que se segue é uma fuga da prisão por volta de 1834. Em 1838, ele é preso novamente, no distrito do Urubu, termo de Codó.

O período entre a primeira e a última fuga de Cosme, da cadeia de São Luís, em 1838, permanece desconhecido, o que existem são suposições não comprovadas. No final de 1839, Cosme reaparece oficialmente, já na condição de chefe dos escravos insurretos, dentro da revolta da Balaiada; porém suas ações quilombolas já reverberavam, anteriormente. A partir de 1839, seu nome apareceria constantemente nos escritos oficiais, através de cartas entre os comandantes legalistas e também em crônicas jornalísticas, que o descreviam com as piores características possíveis, permanecendo até sua execução nos últimos dias do movimento Balaio.

As narrativas sobre Cosme, durante e depois da Balaiada, são no mínimo preconceituosas, carregadas de um desejo ferrenho em descrevê-lo da pior maneira possível, à medida em que os registros oficiais do governo o descrevem negativamente, como demonstra Araújo (2008, p. 31):

Quando se pretende traçar um perfil de Cosme, emergem dos registros oficiais um personagem de histórias de terror, facínora e monstruoso, um bandido da pior espécie, e não um homem preocupado em mudar o seu destino e dos negros escravizados. (ARAÚJO, 2008, p. 31).

Essa preocupação em desfigurar o perfil do líder negro vai ao encontro do desejo dos órgãos oficiais em desclassificar o movimento revolucionário, ao mesmo tempo em que desqualifica a participação dos negros no movimento, através de termos pejorativos que inspiravam medo na população. Durante e após a Balaiada, as narrativas sobre Cosme sempre vêm carregadas de um grande preconceito, como as descritas na obra *A Balaiada 1839*, de Rodrigo Otávio, a qual se baseia nos relatos de Ricardo Leão Sabino, que teve participação na revolta como um dos comandantes de tropas. Diante disso, Araújo (2008, p. 46) relata o seguinte:

Ao omitir, por exemplo, a sua atuação de guerreiro à frente da tropa de pretos lutando pela liberdade, para evocar a figura de um lunático, opressor, que manobrava os seus companheiros de arma como fantoches à mercê dos seus caprichos, e a alimentar as suas fantasias de nobreza, esse autor transforma um personagem real da história em uma figura lendária, suscitando dúvidas sobre o carisma e a liderança de Cosme junto a população negra.

Assim, o esforço em compará-lo com o que a sociedade tem de pior aparece no empenho contínuo em associar a figura do grande líder negro ao mal, seja físico, através dos relatos de atrocidades e falta de compaixão atribuída a ele, seja o mau espiritual, a exemplo de sua descrição como um perverso feiticeiro que não tem respeito pela fé católica. Otávio (2001, p. 56) expressa que ele “fazia-se transportar sobre um andor que fora de um santo, adornado com os paramentos de padre de uma pequena igreja de arraial, que assaltara e roubara”. Ao descrevê-lo como um herege que desrespeita a fé católica vigente na sociedade oitocentista brasileira, o que é repassado à população é que estamos diante de um louco que se julga superior aos seus comandados e que tem como objetivo principal subjugar a população livre.

Em contrapartida, a essa visão tendenciosa contida basicamente nos registros oficiais, autores como Astolfo Serra, ao escrever seu livro *A Balaiada* em 1946, trata de descrever Cosme de forma mais humanizada, dando a ele o lugar de líder dos negros. Serra, em vários momentos do seu livro demonstra que ao surgir a Balaiada, a insurreição dos negros em busca de liberdade já ocorria em vários pontos da província maranhense. Portanto, Serra (2008, p. 219) afirma que:

O preto Cosme quando aparece no cenário da Balaiada já é como líder de grande prestígio entre os de sua raça, reunindo em torno de sua pessoa, nada menos que 3.000 negros em armas! Esse preto tinha, por certo, um prestígio entre os negros. Não há dúvida que era um

chefe a altura da gente que dirigia (SERRA, 2008, p. 219).

A liderança de Cosme se consolidou quando ele resolveu fixar sua base na fazenda Tocanguira, cuja propriedade pertencia a Ricardo Nava, morto pelos insurretos. Antes, porém, fora obrigado a assinar várias cartas de alforria, nessa fazenda onde foi criado o quilombo da Lagoa Amarela. Cosme, segundo Assunção (2012, p. 508), sendo “alfabetizado, reconhecia a importância da alfabetização, tanto que estabeleceu, em plena guerra, uma escola de primeiras letras na Lagoa Amarela”. A fundação de uma escola para negros, em um quilombo, durante um período no qual a maioria da sociedade era analfabeta, demonstra o diferencial de Cosme Bento das Chagas.

Logo, sua luta não estava voltada somente para o presente. Ao ressaltar a importância da educação, se preocupava com o futuro, assegurando a liberdade dos pensamentos, ressaltando o poder libertador do conhecimento, em todos os segmentos sociais, e como esse poder pode fazer a diferença na vida de uma pessoa.

Como já descrito anteriormente, a figura de Cosme surge na Balaiada em decorrência do momento vivido pela província do Maranhão, quando a revolta se alastrou pela margem oriental do Maranhão, área de atuação de Cosme e de seus comandados. É sabido que os principais líderes da Balaiada não tinham o intuito de aceitar escravos no movimento que surgia. O manifesto de Raimundo Gomes é claro quanto a esse aspecto, conforme destaca Santos (1983, p. 78): “Ao concluir os “cidadãos brasileiros e amigos da pátria”, o futuro líder da Balaiada excluiu uma grande massa da população maranhense com um “Fora feitores e escravos”.

Essa exclusão dos negros na revolta, por parte de Gomes e também por parte de Manoel, tem um lado interessante sobre as estruturas sociais escravistas maranhenses e brasileiras do século XIX, pois, mesmos os líderes do movimento sendo descrito como homens de cor, não queriam associar suas demandas ao propósito dos escravizados.

O Cosme político aparece através do título que ele mesmo se outorgou: Tutor Imperador da Liberdade. Esse atributo reforça qual era o seu objetivo no momento em que se proclama ou é proclamado pelos seus seguidores como líder. Ao se designar tutor, esse homem negro demonstra um conhecimento etimológico das palavras, que, de certa forma, causa surpresa devido a sua condição social, negro e forro.

Essa figura singular da História do Maranhão e do Brasil suscita questionamentos: quais foram os caminhos percorridos por ele até chegar ali, naquele momento? Quem seriam seus pais? Quem o alfabetizou? Infelizmente essas perguntas ainda não tiveram respostas.

De acordo com o dicionário Aurélio (2001), tutor significa "protetor". Sendo letrado, provavelmente Cosme sabia a força que essa palavra teria; soaria com respeito entre seus comandados ao mesmo tempo em que fortaleceria a necessidade de que seu povo precisaria de alguém que os guiassem rumo a tão sonhada e cara, liberdade.

Cosme exerceu sua liderança com astúcia e visão política. Em suas incursões pelas fazendas, obrigava os donos a assinarem cartas de alforria. Ele mesmo assinou muitas de próprio punho. Essa ousadia foi descrita nos autos do seu processo, relatado por Santos (1983, p. 96), o qual assegura que Cosme “Intitulava-se o defensor da liberdade e, reunindo mais de 3000 negros, incendiou estabelecimentos, arrasou plantações, roubou, assassinou e distribuiu cartas de liberdade a escravos”.

Durante suas andanças, arregimentando negros escravos e forros, Cosme se vê inserido na Balaiada; não se sabe se foram as circunstâncias ou se ele vislumbrou utilizar o movimento como suporte para seu objetivo de libertar os negros e de construir o seu “império”. O que se percebe é que no final da Balaiada, Cosme muda o foco dos seus objetivos, até por que, para as tropas do governo, a Balaiada só terminaria após a captura do negro Cosme. Essa mudança de postura do líder negro fica evidente quando, em 1840, ele se intitula de outra forma mais abrangente como demonstra Araújo (2008, p. 41):

Nos ofícios assinados por Cosme, este intitula-se Tutor Imperador da Liberdade e quando visualizou, no final da guerra, uma possível aliança com os bem-te-vis, que se juntaram as tropas de pretos sob seu comando, assina: Tutor Imperador da Liberdade: Defensor dos Bem-te-vis.

Ao modificar sua titulação nos seus ofícios enviados a líderes da Balaiada, Cosme, mais uma vez, demonstra sua visão política, pois nesses ofícios ele se oferece para unir forças com outros líderes rebeldes. No decorrer da Balaiada, Cosme havia se tornado o principal inimigo a ser combatido pelas forças do governo, que já contavam com o comando de Luís Alves de Lima e Silva, futuro Duque de Caxias, que se tornara

presidente da província maranhense em 1840.

Ele foi enviado para apaziguar a província. Um de seus objetivos era acabar com a insurreição dos escravos que tanta dor de cabeça e preocupação trazia aos senhores de terras do Maranhão. Imperava o medo de que, caso a insurreição negra maranhense lograsse vitória, o movimento se espalhasse pelo país.

A chegada do “pacificador” Luís Alves de Lima e Silva, em 1840, nomeado presidente da província e Comandante das Armas do Maranhão, com poderes para adentrar nas províncias do Piauí e Ceará, tendo todas as forças que existiam nessas províncias sob suas ordens, trouxe uma reviravolta no combate às tropas rebeldes. Consigo trouxe dinheiro, prestígio, além da experiência em combates.

D. Pedro II concedeu anistia aos rebeldes que se entregassem. Porém, Luís Alves de Lima restringiu esse indulto aos escravizados não envolvidos no motim. Cosme passou, então, a ser o inimigo número um do movimento e deveria ser capturado para que a Balaiada terminasse. A derrota de Cosme significava muito, pois seria também a derrota de um povo e de um sonho.

O presidente da província tratou de colocar em prática sua tática de guerra, que consistia basicamente em, primeiro, desbaratar os grupos rebeldes, que já vinham sofrendo baixas importantes, após conseguir combater vários grupos isoladamente. Então, Luís Alves utilizou a anistia concedida por D. Pedro II como moeda de troca entre as forças legalistas e os revoltosos; prometeu anistiar aqueles chefes balaios que se comprometessem a combater os negros insurretos e a capturar Cosme.

Dessa forma, a estratégia do presidente da província deu certo. Vários escravizados e líderes balaios foram presos ou mortos. Segundo a historiadora Sandra Rodrigues (2010, p.189), “a repressão pelo poder das armas foi fator decisivo para a derrota da Balaiada”. A fome, o abandono da revolta por parte de muitos líderes, também contribuiu para o término da Balaiada.

Com o cerco se fechando, Raimundo Gomes buscou refúgio nas tropas de Cosme (não permanecendo por muito tempo com ele) tentando reunir em torno de si negros que o ajudassem na sua luta. Mas não logrou êxito. A derrota de Raimundo Gomes coloca como foco principal o combate à insurreição dos escravos. Isso evidencia que, naquele momento, os negros haviam se tornado os únicos inimigos do governo. Assim, conforme Santos (1983, p. 93) afirma:

Praticamente com os balaios fora da luta, a repressão lançou todas as suas forças sobre os negros. É o que assistimos a partir dos últimos meses de 1840 até a captura de Cosme. Os confrontos entre as tropas de Luís Alves de Lima e os escravos tornaram-se sangrentos.

Com a adesão do rebelde balaio, Francisco Ferreira Pedrosa, à luta contra os negros de Cosme, as forças de Luís Alves de Lima lograram êxito no ataque ao quilombo da Lagoa Amarela. Cosme conseguiu fugir desse cerco e começou a formar quilombos itinerantes. Contava com cerca de 200 escravizados, sendo na maioria mulheres. Com o cerco se fechando, Cosme foi ferido em uma das batalhas ao tentar atravessar o Rio Itapecuru. Logo ele seria capturado, de acordo com Araújo (2008, p. 139), “Cosme declarou nos autos ter sido preso no lugar denominado Salamantinha, termo do Mearim”. Este fato se contradiz ao relato de Luís Alves Lima e Silva, o qual informava que ele havia sido capturado no lugar denominado Calabouço.

Cosme foi preso em 1841 e condenado à morte. Sua execução por enforcamento ocorreu em setembro de 1842, na vila do Itapecuru Mirim. Sua execução deveria servir de exemplo àqueles que se insurrecionarem em busca da liberdade. O relato de Janotti (2005) descreve bem o fim desse guerreiro:

Nos últimos momentos D. Cosme ficou só. Não tinha motivos para entregar-se. Suas tropas lutavam sem nenhuma esperança, eram escravos, não queriam voltar ao jugo de seus senhores, pois tinham sido homens livres e temidos. Lutaram até a morte. D. Cosme foi enforcado em praça pública, oferecendo à população o espetáculo de uma punição exemplar. Acabava a Balaiada (JANOTTI, 2005, p. 55).

Cosme não foi julgado como rebelde ou aliado dos balaios, nem tampouco lhe foi dada a opção de anistiar-se; foi, porém, julgado como bandido, assassino feroz, como o grande responsável pela insurreição dos negros no Maranhão. Sua punição deveria servir de exemplo para coibir novas resistências armadas contra a escravidão.

Mas não foi isso que ocorreu. Após a Balaiada, vários grupos de negros continuaram nos quilombos sua luta por liberdade. Os levantes de negros continuaram, pois a província se encontrava em crise devido à revolta, propiciando o ambiente perfeito para fugas e pequenas rebeliões. Como afirma Assunção (2012, p. 514):

O segundo momento da história do Maranhão em que um quilombo conseguiu causar verdadeiro pânico entre a classe senhorial da área

ocorreu em julho de 1867, em Viana. Como por ocasião da Balaiada, foi novamente o recrutamento maciço da população livre que ampliou o espaço para a rebeldia escrava (ASSUNÇÃO, 2012, p. 514).

A representação de Cosme Bento das Chagas na historiografia deve ser analisada e revisitada, não podendo ser analisada somente sob o viés do olhar preconceituoso, onde o negro aparece comumente como o vilão, como o mal que deve ser combatido. O resgate da história desse guerreiro, que, em tempos difíceis, se levantou contra um sistema secular deve fazer parte de um novo momento do ensino de história. Não se podem omitir os erros cometidos pelos personagens da história, mas também não se deve ocultar os acertos e a significância de seus atos para a posteridade.

Trazer à tona a figura de Cosme é apresentar para muitos que não conhecem sua trajetória uma figura histórica singular, que no cotidiano do ensino de História passa deveras despercebido ou nem mesmo aparece nos livros didáticos que tanto auxiliam os professores no ensino de história. Nesse sentido, Assunção (2012, p. 508) diz que “Infelizmente sabemos muito pouco sobre essa figura, que merece ser considerado o Zumbi maranhense”. Portanto, o autor o associa a outro importante guerreiro negro que também lutou pela liberdade do seu povo, tem um destaque maior na história do Brasil, mas também vez ou outra sua história precisa ser resgatada.

Vale ressaltar que, como resultado de toda essa mobilização causado por estudos que buscam retratar o protagonismo negro na história nacional e na história regional de diversos estados, em 27 de outubro de 2016 o governador do Maranhão, Flávio Dino, sancionou a Lei nº 10.524/2016<sup>3</sup> que institui o dia 17 de setembro como data comemorativa no estado em homenagem a Cosme Bento das Chagas, o Negro Cosme, líder da Balaiada. A autoria do projeto de lei é dos deputados Marco Aurélio e Cabo Campos, que indicaram a necessidade de dar visibilidade ao Negro Cosme enquanto líder de uma revolta popular contra a escravidão, os castigos, a pobreza, miséria, racismo e exclusão social a que eram submetidas as camadas mais pobres da população maranhense, especialmente os negros no século XIX.

Enfim, fica a pergunta: uma vez que o governo maranhense reconheceu a representatividade do Negro Cosme para a história do estado e nós afirmamos isso

---

<sup>3</sup> <https://igualdaderacial.ma.gov.br/negro-cosme-lider-da-balaiada-e-homenageado-no-dia-17-de-setembro-no-maranhao/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

para o país, qual o impacto desse reconhecimento nos livros didáticos de história utilizados no estado? Como esse personagem aparece nos livros? São essas, portanto, as indagações que nos conduzem à análise dos livros didáticos utilizados, no período de quinze anos, após a aprovação da Lei 10.639/2003. Além de analisarmos os impactos dessa lei na produção dos materiais didáticos, com esse recorte também será possível concluir se a lei sancionada pelo Estado do Maranhão já influencia o ensino de história e como esse personagem é retratado na educação no estado.

Assim, apreciamos a necessidade de apresentar, nas práticas educativas, novos personagens que construíram a história brasileira na sua totalidade, os quais, nas suas ações locais, influenciaram toda a conjuntura do Brasil e ajudaram a moldar as estruturas da sociedade que temos hoje. Sociedade que, infelizmente, ainda segregava, mata, discrimina e exclui o povo negro descendente dos escravizados. Por conseguinte, considerando o pressuposto no próximo capítulo, buscaremos investigar a descrição sobre o Negro Cosme realizada pelo livro didático, a partir da implementação da Lei 10.639/2003; com base nos resultados, construir proposições pedagógicas que demonstrem, nas escolas maranhenses, o protagonismo negro na história.

#### **4 - A representação do Negro Cosme no livro didático no Estado do Maranhão**

Ratificando as considerações dos capítulos anteriores, a centralidade e a complexidade do livro didático nas escolas brasileiras é objeto de pesquisas na academia, sobretudo no que concerne às discussões sobre as particularidades desse recurso, seus desafios e suas possibilidades. Assim sendo, observamos que os livros didáticos são frutos de várias escolhas e visões e as diferentes funções ocupadas são definidas em virtude das orientações escolares. Michael Apple, por exemplo, discorre as diferentes instâncias de concepção do livro didático e a complexidade ideológica de sua constituição.

Eles são, ao mesmo tempo, resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam o livro e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e alunos/as (APPLE, 1997, p. 74).

Devido aos vários interesses que permeiam a construção desse material didático e por exercer vários papéis, seu uso na sala de aula deve vir acompanhado de criticidade e problematizações sobre seu conteúdo, forma e aporte pedagógico. Guimarães e Silva (2012, p. 48) alertam que é preciso “desconstruir discursos antidemocráticos, monoculturais, difusores de estereótipos e preconceitos de classe, raça, religião”. Essa desconstrução pode e deve ser iniciada a partir da indagação sobre a ausência ou pouca representatividade de grupos formadores do Brasil, como os povos indígenas e a população negra, no livro didático; para que assim, a educação siga referenciada pelos princípios da “consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (SILVA, 2007, p. 490-491).

A importância de termos o registro do protagonismo negro nos livros didáticos vai para além de construirmos uma representação positiva desta população no processo escolar. Pois, dessa forma, os alunos negros podem se sentir pertencentes a uma história que transcende daquela que categoriza seus antepassados somente na condição de escravizados, submissos, animalizados. Nesse sentido, Carvalho (2006) alerta que a inexistência de aspectos positivos sobre os negros nos livros didáticos coopera para a baixa autoestima e para a disseminação de um sentimento

de inferioridade entre alunos(as) negros(as).

Ainda acerca das considerações sobre o livro didático, Circe Maria Fernandes Bittencourt (2009) define três aspectos básicos e imprescindíveis para a análise desse recurso pedagógico: forma, conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico. Bittencourt (2009, p. 302) observa ainda que “as interferências de professores e alunos também fazem parte da compreensão do livro didático”. Portanto, dois olhares fins diretamente envolvidos na razão de ser desse material didático, que, segundo o historiador e filósofo alemão, Jörn Rüsen, possui peculiaridades que envolvem esses atores do processo educacional e o caracterizam. Logo, para Rüsen (2010, p. 115):

As características que distinguem um bom livro didático são essencialmente quatro: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno e uma relação com a prática da aula.

Ambos os autores ressaltam a importância da análise do livro didático na perspectiva da problematização dos seus conteúdos, da sua apresentação, da sua abordagem histórica e da sua relação prática com o cotidiano do aluno. Assim, esse material utilizado pelo aluno deve servir como apoio e dinamização de sua aprendizagem, trazendo em seu conteúdo referenciais que sejam compatíveis com sua realidade.

Assim sendo, lembremos que os heróis da história nem sempre foram brancos, europeus, colonizadores. Na história brasileira também temos heróis e heroínas negros, que lutaram das mais diferentes formas em busca de melhores condições de vida para si e para o seu povo. Assim, temos de considerar que o livro didático é muitas vezes “utilizado como fonte única e verdadeira da história, sem que haja qualquer problematização da fonte” (FERREIRA; GERMINARI, 2017, p.12).

É, portanto, a partir desse olhar, que questionamos a representação do negro no livro didático, especificamente, por meio da figura histórica do Negro Cosme, personagem da história maranhense e fio condutor de uma discussão sobre a invisibilidade e a permanência da narrativa marginal do povo negro no Brasil. Assim, a representatividade de Cosme Bento das Chagas na história é objeto de estudos desse trabalho e de discussões, as quais têm como mote a sua trajetória de vida, defesas ideológicas, luta e, essencialmente, a sua participação no evento histórico da Balaiada (1838-1841). Assim sendo, nosso objetivo é analisar como sua imagem nos é

apresentada no livro didático de história no Maranhão, no 8º ano do ensino fundamental II, no ano de 2018.

A delimitação desse recorte temporal se justifica pela necessidade de análise da aplicabilidade da Lei 10.639/2003, após 15 anos de sua promulgação. Por sua vez, os debates sobre o enfoque dado ao povo negro, nas suas mais variadas vertentes, terão continuidade na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual não apresenta aprofundamento teórico nesse trabalho, mas poderá ser objeto de análise de outras pesquisas.

Portanto, retomando as discussões sobre a Lei 10.639/2003, é fundamental lembrar que a sua aprovação incidiu sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) uma grande responsabilidade, a partir do momento que trouxe um novo elemento constituinte desse material pedagógico, que vai ao encontro da proposta de ressignificação do papel do povo negro na história nacional e mundial. O PNLD passou, então, a solicitar uma mudança estrutural na produção do conteúdo do livro didático referente à temática racial. Santos (2018, p. 30) diz que assim “a inserção da temática racial no PNLD se torna mais um objeto de disputas”. Essas disputas irão envolver múltiplos agentes responsáveis pelo complexo sistema de elaboração e distribuição dos livros didáticos no país, os quais são produtos desse estudo.

Assim, para que o trabalho abrangesse um número significativo de obras, optou-se por analisar publicações adotadas nas cinco maiores cidades do Estado do Maranhão com o maior índice populacional, de acordo com o IBGE (2010). Sendo elas respectivamente São Luís, Imperatriz, São José de Ribamar, Timon e Caxias.

É válido ressaltar que o Maranhão em 2018 contava com cerca de 439.417 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental II (INEP, 2020), nas escolas municipais, as quais são geridas pelo município, enquanto cabe ao estado a oferta do ensino médio. Esse número de alunos citados receberam as edições de história, após passar por um processo de escolhas envolvendo os professores e secretarias municipais de educação, de acordo com o PNLD 2017.

Ao analisarmos a composição dos conteúdos desse material escolhido, enfatizamos que não há propósito de desqualificar o livro didático adotado no Maranhão nesse período, mas, sim, discutir como esse livro, “utilizado como fonte única e verdadeira da história, sem que haja qualquer problematização da fonte”

(FERREIRA; GERMINARI, 2017, p. 12), descreve e apresenta a figura do Negro Cosme, a partir de sua trajetória, importância e protagonismo na Balaiada, evento ocorrido no período regencial brasileiro e que foi marcado por revoltas contestatórias que, na sua maioria, tiveram homens e mulheres do povo envolvidos, seja nas frentes de batalha ou nas suas lideranças.

**Quadro 2 - Livros analisados**

Município	Livro	Autor	Editora
<b>São Luís</b>	História Sociedade e Cidadania	Alfredo Boulos Junior	FTD
<b>Imperatriz</b>	Estudar História: da origem do homem era digital	Patricia Ramos Braick	Moderna
<b>São José de Ribamar</b>	Estudar História: da origem do homem era digital	Patricia Ramos Braick	Moderna
<b>Timon</b>	Vontade de Saber	Marco Pellegrini Adriana Dias Keila Grinberg	FTD
<b>Caxias</b>	Mosaico	Claudio Vicentino José Bruno Vicentino	FTD

Fonte: Elaborado pelo autor.

É válido destacar que, ao realizarmos uma análise exploratória dos livros catalogados, percebemos que todos trazem referências a personagens negros e negras em seu conteúdo, ou seja, os livros não se excluem da determinação da normativa discutida nesse trabalho. Inclusive, o livro “Vontade de Saber” traz em suas páginas um excelente destaque à Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia durante o período regencial, com riqueza de informações. No entanto, ao analisarmos livros utilizados no estado do Maranhão, esperávamos que, na escolha do livro, fosse levado em consideração conteúdos que permitem conversar com a realidade histórica local, por exemplo, a Guerra da Balaiada.

Para melhor sistematizar a análise dos livros didáticos e verificar como a figura de Cosme é retratada nos livros didáticos utilizados nas cidades mencionadas, elaboramos três categorias representativas, de acordo com os objetivos apresentados para elaboração desse trabalho de pesquisa e análise. No quadro abaixo apresento as categorias adotadas e as apurações sobre Cosme.

**Quadro 3 - Categorias de análise sobre o Negro Cosme**

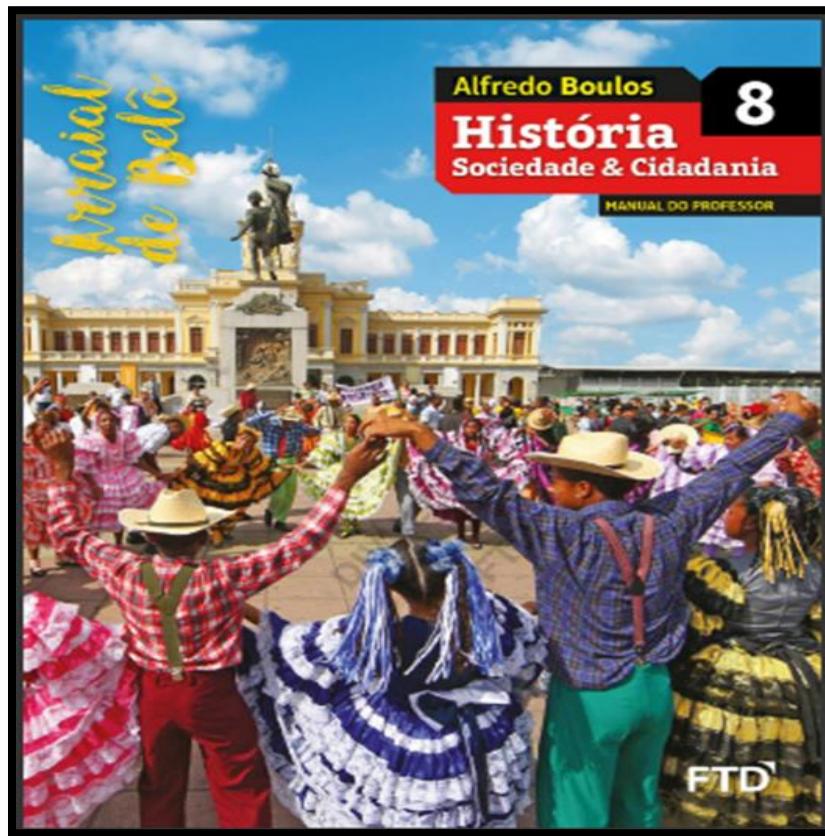
<b>Livro</b>	<b>História Sociedade e Cidadania</b>	<b>Estudar História: da origem do homem era digital</b>	<b>Vontade de Saber</b>	<b>Mosaico</b>
<b>Representação</b>	Positiva	Inexistente	Inexistente	Positiva
<b>Descrição</b>	Líder de revoltosos	Inexistente	Inexistente	Destaca sua liderança
<b>Citação</b>	Nas páginas 167-168 – Mais de uma vez.	Inexistente	Inexistente	É citado 2 vezes na página 246.
<b>Imagen</b>	Traz 1 foto da estátua de Cosme.	Inexistente	Inexistente	Inexistente

Fonte: Elaborado pelo autor.

#### **4.1 - Livro: História, Sociedade e Cidadania**

A capital do Maranhão, São Luís, localizada no litoral da região nordeste do Brasil, possui 1.108.975 habitantes (Estimativa do IBGE, 2010). Adotou para turmas de 8º ano o livro da editora FTD, História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Junior. Esse livro traz em sua capa uma representação do Arraial de Belô, evento típico de Minas Gerais na região sudeste brasileira; na contracapa o autor demonstra as características do evento cultural evidenciado na capa, como podemos ver na figura.

**Figura 2** - Livro adotado em São Luís

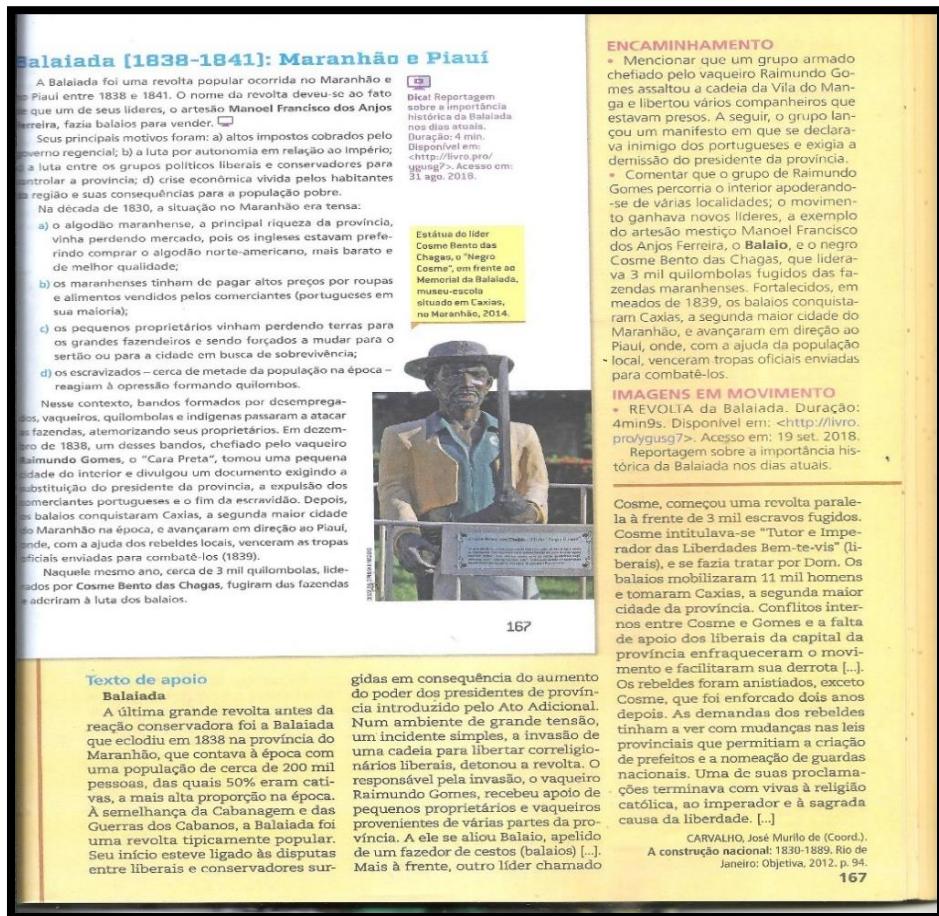


Fonte: BOULOS (2018)

O autor “Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP-SP)” (BOULOS, 2018, p. 1). A obra de Boulos já é conhecida dos professores de história, pois geralmente seus livros são adotados nas escolas. Na obra aqui analisada o autor cita o “Negro Cosme” dentro do evento em que o personagem surge na historiografia nacional da Balaiada. Boulos (2018) cita os motivos que desencadearam a revolta popular ocorrida no Maranhão entre 1838 e 1841 e dedica duas páginas ao evento histórico da Balaiada (167, 168), citando Cosme nominalmente três vezes.

A **figura 3** traz a imagem referente à página 167 do livro didático de Boulos onde se vê uma estátua de Cosme Bento das Chagas. Essa estátua foi reproduzida e se encontra atualmente no espaço externo do Memorial da Balaiada, situado no Morro do Alecrim, no município de Caxias, ao lado de ruínas de um quartel, cuja construção é atribuída ao Exército Brasileiro, destacado a Caxias para combater os balaios sitiados na cidade.

**Figura 3 - Referência ao Negro Cosme**



Fonte: BOULOS (2018)

Os líderes da Balaiada também são citados pelo autor, na página 167, sua trajetória dentro da revolta e seu desfecho. Boulos (2018) caracteriza os líderes do movimento descrevendo-os como homens do povo que eram e relaciona o evento maranhense como o momento histórico nacional vigente na época. Na página 167, Boulos leva ao conhecimento do estudante a figura de Cosme, ressaltando sua liderança diante dos escravizados e forros que o seguiram durante a Balaiada.

A figura 4 reproduz a página 168 do livro analisado, onde o autor discorre sobre o destino da Balaiada e de seus líderes. O que chama a atenção é o desfecho da história em relação ao fim de Cosme, que vai ser o único dos “líderes” a ser preso e sentenciado à morte.

**Figura 4 - Referência ao Negro Cosme**



Fonte: BOULOS (2018)

O livro ressalta a liderança de Cosme na Balaiada ao mencionar seu comando sobre 3 mil quilombolas e sua adesão ao movimento balaio. Já citamos aqui nesse trabalho que autores como Mundinha Araújo e Maria Januária Vilela dos Santos, que pesquisam sobre o Negro Cosme no contexto da Balaiada e fora dela, asseguram que a luta de Cosme pela liberdade e o ajuntamento de quilombolas e escravizados no seu entorno é anterior a Balaiada. Boulos (2018) ao realçar a influência de Cosme sobre uma quantidade significante de pessoas, lhe confere, mesmo sem intenção, um papel de protagonista nos embates do movimento e na sua conjuntura social em um período onde a pessoa do negro era tão desacreditado em suas ações. Ao trazer a imagem de Cosme, logo na página inicial que apresenta a Balaiada, o autor não só atende ao que decreta a Lei 10.639/2003 sobre a importância de se inserir as figuras negras da história em representações positivas na história e no livro didático, como também lhe confere um lugar de destaque dentre os líderes da Balaiada. No quadro a seguir apresentamos as narrativas sobre Cosme contidas no livro de Boulos.

**Quadro 4 - O negro Cosme no livro História, Sociedade e Cidadania**

Página	Descrição	Narrativa
167	Positiva	“Estátua do líder Cosme Bento das Chagas, o “Negro Cosme”, em frente ao Memorial da Balaiada, museu-escola situado em Caxias no Maranhão, 2014”
167	Positiva	“Naquele mesmo ano, cerca de 3 mil quilombolas, liderados por <b>Cosme Bento das Chagas</b> , fugiram das fazendas e aderiram a luta dos balaios”.
168	Crítica	“Negro Cosme” foi preso e enforcado”

Fonte: BOULOS (2018)

Por sua vez, o livro História, Sociedade e Cidadania, ao se referir ao Negro Cosme, lhe confere o mesmo destaque dos demais líderes da Balaiada. Ao falar sucintamente do destino de cada personagem, o autor enfatiza o fim trágico do personagem como o único dos ditos “líderes” que não teve direito a anistia e, por fim, foi julgado e condenado.

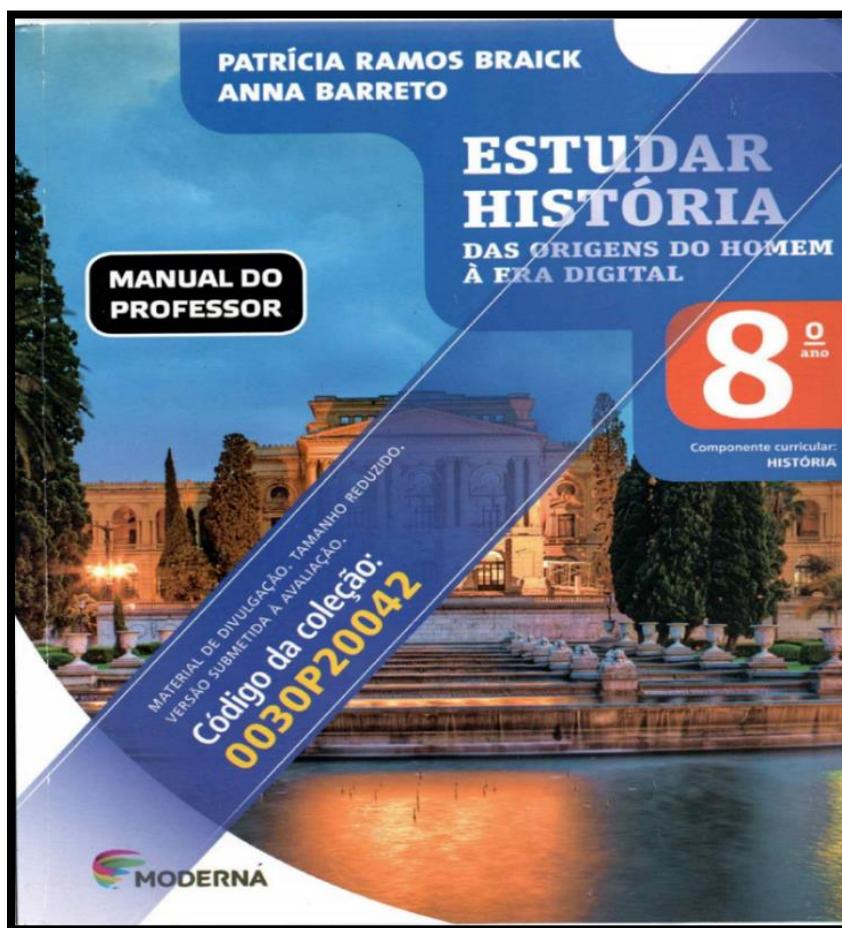
O texto do autor não se preocupa em questionar sobre os motivos de somente Cosme ter sido sentenciado à morte. Não é possível perceber na obra de Boulos uma análise sobre a importância de Cosme para o movimento balaio ou quando ele é inserido no contexto da luta, quais eram suas intenções e como se deu sua participação efetivamente na Balaiada. O texto também não problematiza o posicionamento da elite maranhense diante da prisão e condenação apenas de Cosme. Uma vez que a anistia foi concedida a todos os revoltosos. Essas indagações silenciadas no livro podem e devem ser levantadas pelo professor durante as aulas de história.

#### **4.2 - Livro: Estudar História: da origem do homem era digital**

O livro Estudar História: da origem do homem era digital, da editora Moderna, foi adotado respectivamente em dois municípios no Estado do Maranhão: Imperatriz, segunda maior cidade do estado com 259.337 habitantes, inserida na região tocantina do Maranhão e divisa com o Estado do Tocantins; e São José de Ribamar, que faz

parte da zona metropolitana da ilha de São Luís e é a terceira maior cidade do estado com 179.028 habitantes, de acordo com o IBGE (2010). O livro adotado por esses municípios foi elaborado por duas autoras: Patrícia do Carmo Ramos Braick, Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grandedo Sul (PUC-RS) e Anna Barreto, Mestre em História Social pela USP (BRAICK; BARRETO, 2018). Ambas já atuaram ou atuam como professoras da educação básica, o que lhes confere um conhecimento prático do ensino.

**Figura 5** - Livro adotado em Imperatriz e São José de Ribamar



Fonte: BRAICK; BARRETO (2018)

O livro traz em sua capa uma foto do museu do Ipiranga de São Paulo, cuja intenção visual não foi contextualizada. Com isso, considerando-se o currículo escolar, pressupõe-se que a imagem esteja associada ao evento do grito do Ipiranga, o qual marca a independência do Brasil em relação a Portugal, visto que esse conteúdo, assim como os desdobramentos que o anteciparam e os que ocorreram após sua

concretização são assuntos abordados no 8º ano do Ensino Fundamental.

**Figura 6 - Referência a Balaiada**



Fonte: BRAICK; BARRETO (2018)

No que concerne ao Negro Cosme, o livro não traz nenhuma referência ao personagem. As autoras não consideraram relevante apresentar como a Balaiada se desenvolveu e seus principais nomes. Em vez disso, de forma superficial, fazem alusão ao movimento balaio na página 146, contrapondo-o à Sabinada (1837-1838) que ocorreu na Bahia. “Já a Balaiada foi uma revolta popular contra as imposições da aristocracia rural maranhense” (BRAICK; BARRETO, 2018, p. 146).

As autoras se aprofundam nos seguintes eventos: Rusgas Cuiabanas, Cabanagem, a Revolta dos Malês e a Revolta dos Farrapos. Sobre a figura do Negro Cosme o que existe é silêncio. Não sabemos quais os critérios utilizados pelas autoras para que o evento ocorrido no Maranhão, no período regencial, fosse apenas assinalado em um mapa e uma breve referência de pouco mais de uma linha.

A respeito de Cosme, nenhuma linha ou alusão à sua pessoa no contexto do período. Tendo em vista sua importância e representatividade histórica, espera-se a existência de alguma informação sobre ele. Porém, não podemos dizer que o livro não contempla a lei 10.639/2003, pois aborda a Revolta dos Malês com riqueza de detalhes. Ressalva-se, porém, que enquanto livro didático adotado por professores no Estado do Maranhão, palco dessa luta que envolveu vários segmentos da sociedade incluindo os escravizados e quilombolas liderados por Cosme. Consideramos que a ausência desse importante recorte didático nas edições adotadas constitue uma falha na escolha desse material didático.

Então, nesse processo democrático de análise e definição do material de estudos, é preciso considerar, dentre outros aspectos, as abordagens acerca dos valores regionais e ainda, em consonância com Bittencourt (2010, p. 72), que “o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” e, assim, refletem a visão de valores, cultura e interesses de seus idealizadores. Portanto, esse olhar mais atento aos interesses implícitos é importante nos momentos de decidir pela melhor obra.

Nesse sentido, a invisibilidade de Cosme no livro *Estudar História: da origem do homem era digital* não pode passar despercebida pelos professores no momento da escolha, pois se trata de uma figura ímpar da história maranhense que abrange em si a luta de um povo por direitos, que até hoje ainda não foram alcançados a contento, invisibilizar esse personagem, principalmente no Maranhão, é retirar dos alunos o direito de conhecer a sua história, a história do seu lugar, as suas raízes e suas identidades.

#### **4.3 - Livro: Vontade de Saber**

O município de Timon possui 170.222 habitantes, de acordo com o IBGE (2010), se situa às margens do rio Parnaíba e faz divisa com a capital do Piauí, Teresina. Esse município adotou o livro *Vontade de Saber*, da editora FTD, que tem como autores Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg. Marco Pellegrini é professor graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e atuou como professor de História na rede particular de ensino; Adriana Machado Dias é professora graduada em História pela UEL, Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL, atuou como professora de História na rede particular de ensino; Keila Grinberg é

graduada em História e doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ) e professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

**Figura 7 - Livro adotado em Timon**



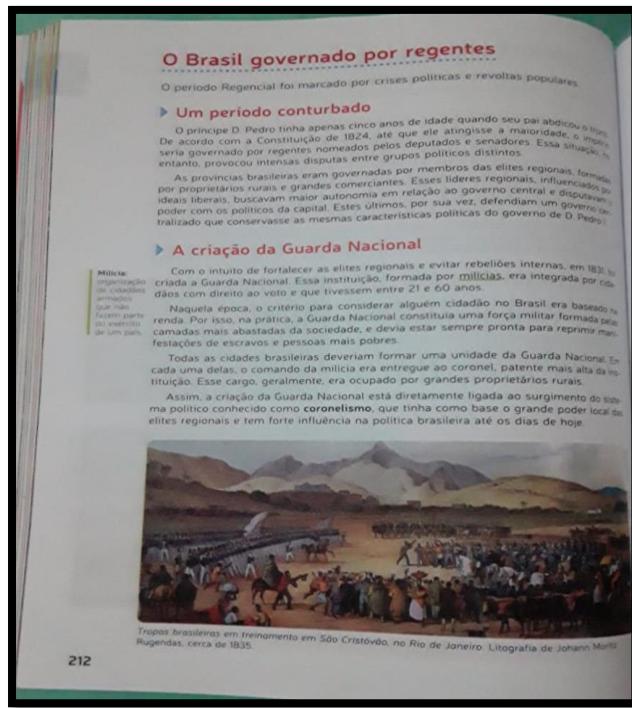
Fonte: PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG (2018)

A respeito da capa, o livro traz uma fotomontagem com uma ferrovia, uma locomotiva a vapor e uma menina branca sorridente. A imagem denota uma referência entre o passado e o futuro, observado também nos livros da coleção, que trazem fotomontagens com jovens e ícones do passado. O conteúdo do 8º ano aborda as inovações trazidas pela Revolução Industrial que transformaram o mundo contemporâneo. Fato, portanto, relacionado à imagem da capa do livro.

Os autores mencionam o período regencial em sua obra e se aprofundam nas questões políticas do período que culminaram nas regências no Brasil. Pellegrini et al. (2018, p. 212), entretanto, não apresentam em seu texto todos os movimentos populares ocorridos nesse conturbado período da história brasileira. Os autores silenciam sobre a Balaiada e a Sabinada, enfatizam a revolta dos Malês na Bahia

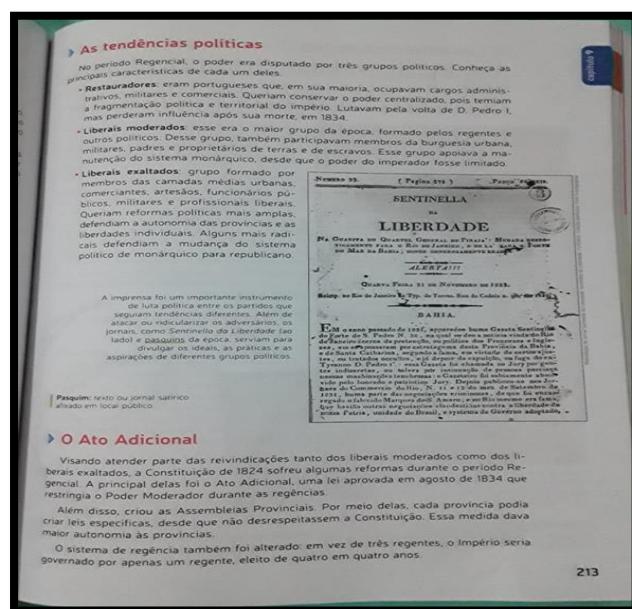
(PELLEGRINI et al., 2018, p. 214-217), com a preocupação de caracterizar a grande diversidade de africanos e seus descendentes, divagam pela cabanagem (PELLEGRINI et al., 2018, p. 218-219) e descrevem a Revolução Farroupilha (PELLEGRINI et al., 2018, p. 220-221).

**Figura 8 - Referência ao Período Regencial**



Fonte: PELLEGRINI et al. (2018)

**Figura 9 - Referência ao Período Regencial**



Fonte: PELLEGRINI et al. (2018)

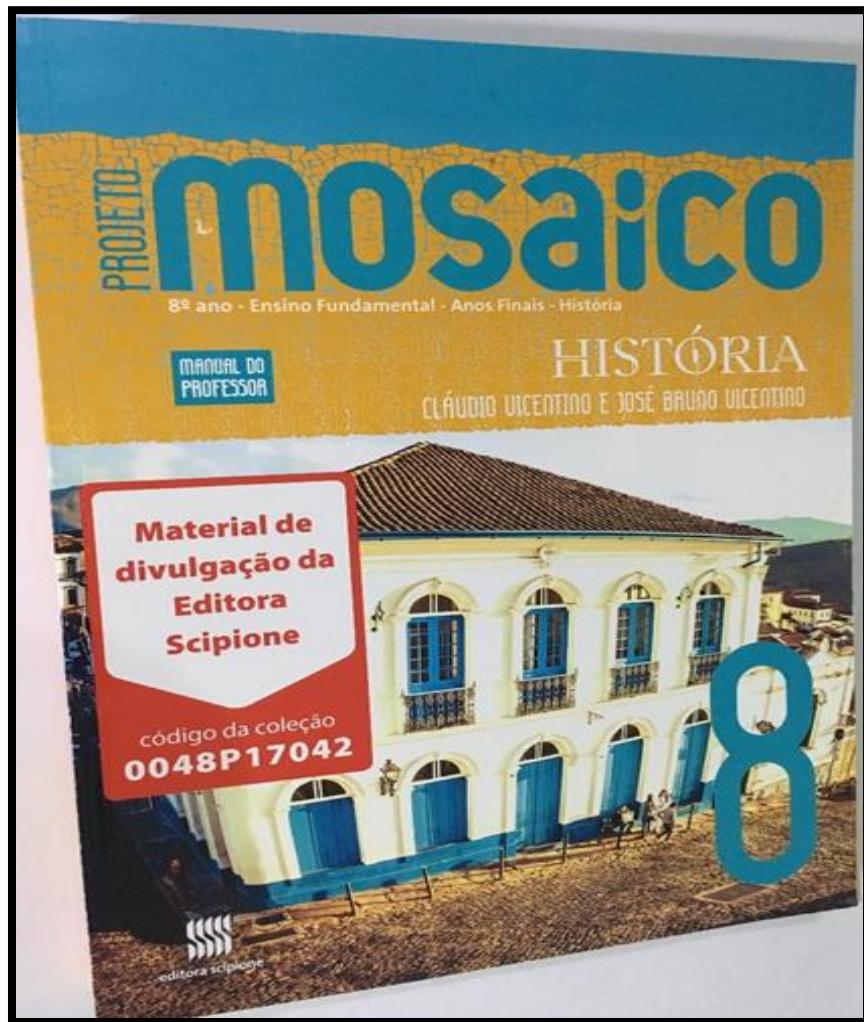
O enfoque desse livro didático em relação ao período regencial é bem parecido com o do livro *Estudar História: da origem do homem a era digital*, da editora Moderna. ambos silenciam sobre o Negro Cosme e sua presença na Balaiada. Entretanto, o apagamento histórico do livro *Vontade de Saber* é ainda maior, pois nem mesmo cita o movimento balaio em suas linhas. Essa inexistência de conteúdo no livro a respeito da Balaiada talvez se justificasse, se esse material didático não fosse adotado por uma cidade maranhense, que faz divisa com o Estado do Piauí e que tem fortes laços com esse estado, pois a Balaiada se estendeu também a terras piauienses, sendo, assim, um movimento comum a ambos os estados.

Portanto, verifica-se que a exclusão desse conteúdo compromete o conhecimento dos alunos sobre a história maranhense, tanto quanto prejudica a representatividade dos mesmos no tocante a apresentação de figuras históricas negras importantes, como o Negro Cosme, para a historiografia local e nacional. A invisibilidade de Cosme, consequentemente, privilegia certos grupos sociais que comumente são representados nesse espaço como protagonistas, em contraponto a outros grupos formadores da sociedade que são marginalizados pela representação que lhe é dada no livro. Essa ausência de narrativa justifica e fundamenta a criação de uma proposição pedagógica, como a que será apresentada nesse trabalho a qual visibiliza a narrativa sobre Cosme e sobre outros/as pessoas negras brasileiras, marginalizadas na historiografia brasileira.

#### **4.4 - Livro: Coleção Mosaico**

*Coleção Mosaico*, da editora Scipione, é o livro adotado nas escolas públicas da cidade de Caxias, Princesa do Sertão, município maranhense situado na região leste com população de 165.525 habitantes. Os idealizadores dessa publicação são os autores Cláudio Vicentino, bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), professor do ensino médio e pré-vestibulares e José Bruno Vicentino, bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor de História no ensino fundamental, médio e pré-vestibulares. Os autores já são conhecidos dos professores de História, pois suas obras já figuram nas escolas.

**Figura 10** - Livro adotado em Caxias



Fonte: VICENTINO (2018)

A capa do livro traz a foto de um casarão do Período Colonial brasileiro e pode sintetizar a transição do Brasil de colônia a país independente. Porém, o livro não apresenta a contextualização da foto que explique o propósito da capa, nem referencia o espaço em que foi retratada. Supomos, portanto, que a imagem é meramente uma composição ilustrativa de um período histórico, sem referência ao conteúdo do livro didático ou importância para quem irá utilizá-lo.

Essa obra utilizada pelos alunos do município de Caxias merece um olhar diferenciado, pois, uma vez que a cidade, tomada pelos revoltosos, foi palco do movimento da Balaiada, espera-se que, ao selecioná-la como suporte pedagógico, tenha sido observado o critério de visibilidade desse evento histórico que destaca Caxias, na época, como a segunda principal cidade maranhense. Vicentino (2018, p. 246) aponta que “Os rebeldes chegaram a tomar a Vila de Caxias, um importante

centro urbano do Maranhão". A cidade possui ruínas de um quartel erguido no período da Balaiada e conta hoje com um Memorial-Museu, situado no Morro do Alecrim, que expõe objetos da época e guarda documentos referentes a esse período.

**Figura 11** - Memorial da Balaiada com a estátua do Negro Cosme em frente



Fonte: [qualviagem.com.br](http://qualviagem.com.br)

Assim, o livro de Vicentino (2018), na página 244, cita a Balaiada em um mapa sobre as revoltas ocorridas no Período Regencial juntamente com outras revoltas do período. Os autores se preocupam em, resumidamente, destacar os principais motivos da eclosão das revoltas, seus principais personagens, conjuntura política e social.

Figura 12 - Referência a Balaiada



Fonte: VICENTINO (2018)

Ao discorrer sobre a Balaiada, os autores citam a figura de Cosme duas vezes, dando-lhe uma posição de destaque, ao colocá-lo como um dos líderes da Balaiada. Portanto, Vicentino (2018, p. 246) evidencia o seguinte: “e o negro Cosme Bento, líder de 3 mil escravizados”. Essa representação de líder balaio é significativa e ao encontro dos anseios da Lei 10.639/2003 ao fomentar uma percepção maior sobre a história do negro no Brasil. Cosme não é descrito pelos autores como coadjuvante, mas sim como o prócer de um expressivo grupo de pessoas em condições de escravidão. Outro aspecto relevante que se pode perceber no livro em questão é que somente Cosme tem seu destino citado dentro da revolta, quando Vicentino (2018, p. 246) afirma que “Os negros rebeldes voltaram a ser escravizados, e Cosme Bento foi enforcado em 1842”.

Figura 13 - Referência a Cosme



Fonte: VICENTINO (2018)

O livro não traz nenhuma imagem alusiva ao Negro Cosme e, em vista disso, a ausência visual prejudica a relação a ser construída pelo aluno entre o contexto histórico e o personagem. É sabido que alguns personagens, Cosme é um exemplo disso, não tem uma ilustração oficial sobre como era seu rosto, até mesmo porque a história no Brasil era feita por heróis brancos, escrita por brancos e para brancos. A necessidade de se apresentar novos atores sociais, que antes eram alijados da história, só foi possível com muita persistência e luta por políticas afirmativas como a Lei 10.639/2003.

Então, nesse sentido, fundamenta-se a análise desse material pedagógico e constata-se que a ausência de Cosme no livro didático adotado em três cidades do Maranhão: Imperatriz, São José de Ribamar e Timon demonstra que, no momento da escolha desse material didático tão importante e fundamental no ensino público brasileiro, não foi considerada a relevância desse personagem para a historiografia

local e nacional, o que gera uma certa preocupação sobre qual a formação histórica esses alunos receberam, uma vez que eles não veem, no livro didático que utilizam, a história do seu povo representada.

Essa supressão de Cosme e outros atores sociais relevantes no contexto histórico dos livros didáticos, os quais ocupam o centro do processo pedagógica em muitas escolas maranhenses e refletem recortes de diferentes ideologias de ensino, reforça a necessidade de proposições pedagógicas que tornem visíveis esses indivíduos ocultos nesse material didático. Assim, fica a cargo do professor suprir essa exiguidade, utilizando materiais de apoio que ampliem o olhar educativo sobre as abstenções do livro, estimulando, dessa forma, a investigação da história contada pelos ausentes, como nos coloca Ângelo Priori (1995):

Por pior que seja o livro didático, por mais generalizante e por mais factual que se apresente, alunos e professores poderão elaborar um trabalho crítico, que consiga, com a introdução de novas fontes, ampliar os limites da análise histórica (PRIORI, 1995, p. 22).

A expansão da análise histórica deve privilegiar as histórias que não foram contadas e, se foram, devem ser divulgadas, exploradas, problematizadas e complementadas. Figuras como o Negro Cosme não podem passar despercebidas pelos alunos, principalmente por aqueles que pouco se enxergam nos livros didáticos e, quando isso acontece, geralmente é em uma situação negativa. Os heróis negros e negras existem. Cabe, assim, a nós historiadores identificá-los e torná-los visíveis, conforme proposta que apresentaremos, a seguir, no próximo capítulo.

## 5 - Produto Didático-Pedagógico: o negro protagonizando a história através de um jogo de memória

O mestrado profissional tem como prerrogativa a apresentação de um produto didático pedagógico de intervenção na educação, objetivando, com essa proposta, uma maior integração entre a pesquisa e a prática. Dessa forma, a elaboração dessa proposição deve considerar o objeto de pesquisa e os objetivos que o pesquisador visa alcançar com sua dissertação. Baseado nesse argumento, optei por elaborar um recurso pedagógico, jogo da memória, com o intuito de dinamizar as aulas de história das turmas de 8º ano da educação básica, que corresponde ao ensino fundamental II. A Portaria Normativa da CAPES, n. 17, de 28 de novembro de 2009, que determina sobre os mestrados profissionais, no Art. 7, § 3º, estabelece as possibilidades para a elaboração do TFCC, que podem ser dissertações ou projetos de inovação tecnológica.

A utilização do jogo, na sala de aula da disciplina História, visa quebrar um pouco a rigidez do ambiente escolar, que naturalmente, muitas vezes, se manifesta de forma imperceptível. Portanto, trata-se da adoção de uma metodologia que contempla a lúdicodez com foco na aprendizagem, sem descaracterizar a importância dos conteúdos desenvolvidos na sala de aula, ao contrário, o uso de jogos agrega novas modalidades de conhecimento, percepções e sensações que em outra modalidade não aconteceriam. Huizinga (2014) considera que:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2014, p. 33).

Assim, as possibilidades que podem ser atingidas na aula de História, por meio do uso do jogo, vão desde o desenvolvimento da aprendizagem curricular à cooperação entre os alunos, pois o momento proporciona a reunião em grupos, gerando um sentimento de companheirismo, convívio social, de respeito às regras, da aceitação da derrota e dos desdobramentos trazidos por ela no cotidiano e no desenvolvimento cognitivo. Desse modo, o aprendizado se torna mais prazeroso, por ser algo novo e fugir da rotina das aulas expositivas, que se desenvolvem com prevalência nas escolas.

É necessário salientar, no entanto, que o recurso proposto não substitui nenhum modelo de ensino existente. Sua função aqui é de complementar as práticas de ensino e aprendizagem, empregando dinâmica que possibilite um envolvimento maior com os conteúdos de História, em prol da efetivação do conhecimento. Para tanto, utilizam-se as cartas como instrumento de fácil domínio e de acesso.

Consequentemente, o uso do jogo é um potencializador da troca de saberes entre os alunos e o professor, uma vez que a proposta inicial não é estática e, assim sendo, pode ser modificada pelos seus participantes e, a partir daí, novas conjunturas vão surgindo, novas regras, novos formatos, problematizações, fruto da criatividade, da curiosidade, da oportunidade adquirida com o novo formato apresentado. Portanto:

Jogar na sala de aula é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação (PEREIRA; GIACOMONI, 2013, p. 19).

Esse deslocamento do espaço, apontado pelos autores, se configura numa quebra da monotonia apontada pelos alunos como a vilã da antipatia disseminada nas aulas de História, considerada, equivocadamente, como uma disciplina que prima pelo ato de decorar nomes, datas, conceitos. Responsável, ainda, por encher os cadernos com assuntos que, segundo os estudantes, não lhes dizem respeito, pois se passaram em um momento em que eles não existiam. Dessa forma, a relação existente entre o ensino de história e o uso de jogos em sala de aula vislumbra a possibilidade de construção e ressignificação do conhecimento histórico de modo dinâmico.

Logo, o elo entre o jogo e o ensino de História corresponde a um mecanismo desencadeador de novas estruturas comportamentais, diante da produção e absorção do conhecimento histórico. Essa ferramenta de ensino e aprendizagem deve buscar a aproximação da prática com a teoria, sendo, assim, um componente valioso para a dinamização das aulas e aproximação do aluno ao conhecimento historicamente produzido. Em suma:

Trata-se de um sentido de olhar para o passado, buscando uma compreensão do presente, que consiste em regular a ação e orientá-la com base num pensamento histórico, na compreensão de um processo e no fim de uma conjuntura (PEREIRA; TORELLY, 2015, p.

91).

Essa compreensão do processo histórico pode ganhar um contorno ainda mais claro quando se utiliza uma metodologia com a qual o aluno mais se identifica, em um momento em que o meio digital é largamente apropriado pelos jovens, transformando as relações pessoais e as estruturas sociais, a partir do mundo virtual, que nem sempre valoriza o coletivo. Assim, o uso do jogo na sala de aula pode ser uma atividade prazerosa, porque contém desafios, exige estratégia, ação coletiva ou individual, respeito às regras, ensinamentos sobre vencer e perder, que servem como parâmetros para a vida dentro e fora da escola. Para Huizinga, o jogo:

Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. [...] Há nele uma tendência para ser belo (HUIZINGA, 2014, p. 13).

O jogo pode ser, portanto, uma via de equilíbrio entre aquilo que se deseja do aluno e os objetivos pedagógicos que se busca alcançar, entre as normas e a casualidade, entre a diversão e a austeridade, entre a intermediação do professor e a iniciativa dos alunos. Essas particularidades assinalam para as dificuldades de se desenvolver um jogo. Sua produção deve ser baseada em princípios, levando em conta elementos relevantes a sua criação. Giacomoni; Pereira (2018, p. 107) apresentam passos que ambos consideram importantes para a produção de um jogo didático voltado para o ensino de História: “a temática, os objetivos, a superfície, a dinâmica, as regras, o layout”.

Portanto, para que um jogo didático seja construído é importante se definir a temática, a partir das intenções do professor e da necessidade de aprendizagem, e os objetivos, os quais são norteados por duas perspectivas, segundo Giacomoni; Pereira (2018, p.108): “o professor deverá pautar a experimentação do jogo em dois objetivos, que devem andar em conjunto: os objetivos pedagógicos e os objetivos do jogo”. Logo, são fins indissociáveis e complementares, os quais cabem, então, ao professor as condições necessárias para o sentido desse recurso pedagógico, que, por meio da condução da dinamização do jogo, constrói a sua conexão com o tema sugerido e, assim, outros objetivos certamente se desenvolverão no seu desenvolvimento.

A superfície onde o jogo se estenderá, bem como a sua dinâmica, também deve

ser analisada, ainda que essa observação se aplique com mais propriedade aos jogos de tabuleiro, fato desconsiderado nesse trabalho. Sobre a dinâmica do jogo Giacomoni; Pereira (2018) a define muito bem ao afirmar que:

É necessário construir a dinâmica do jogo em um variado campo de possibilidades que dizem respeito ao tempo (por rodadas ou turnos, por sequencia livre ou pela ação do professor) e ao funcionamento: tabuleiro com dados, cartas, questões propostas pelo professor, ações dos alunos, dominó; com níveis de complexidade que vão de simples sequências de “avança-recua” (como o clássico “Jogo da Vida”) até outras mais complexas que pressuponham produção de recursos, relações e combinações de cartas etc. (GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p.110).

De posse desse domínio, o professor vai construindo outras possibilidades de conduzir seu aluno à experiência e imersão no jogo, a exemplo de provocar reflexão sobre o momento histórico abordado, formular conceitos e análises sobre o período histórico vivenciado no jogo ou, ainda, assumir um personagem no tempo histórico da dinâmica da brincadeira pedagógica. A dinâmica do jogo deve, assim, obedecer a critérios pré-estabelecidos entre os jogadores, possibilitando diversão, mas também aprendizado e problematização da situação dos envolvidos nesse processo.

A partir dos passos apresentados, se faz necessário o estabelecimento de regras norteadoras do jogo, objetivando, dessa forma, a criação de um ambiente de vivência. No entanto, no caso do jogo de memória, as regras são maleáveis e podem variar de acordo com as condições e possibilidades dos alunos. Ao propor um jogo de memória com personagens negros do Nordeste visamos ampliar o conhecimento sobre essas figuras, dando-lhes o merecido lugar de protagonistas do tempo histórico a que eles pertenceram. Para tanto, essas regras criadas para o jogo podem ser expandidas ou abrandadas, de acordo com as condições de aprendizagem e os objetivos planejados.

O layout do jogo, enquanto recurso imagético atraente, é também considerado primordial na sua concepção. Para Giacomoni; Pereira (2018, p. 111), “na medida em que desejamos “transportar” nossos alunos para outra realidade histórica, a ambientação criada pelos elementos gráficos é muito importante”. Essa produção deve remeter a símbolos que se liguem a época referida, através de cores, formas, signos e imagens. Dessa forma, no jogo da memória composto por cartas, o layout deve ser cuidadosamente pensado, de acordo com o período e o recorte histórico que

se deseja abordar. Igualmente atrativo deve ser o papel com que elas serão produzidas; portanto, favoravelmente agradável ao toque e ao manuseio, permitindo ao jogador um prazer visual e tátil. Giacomoni; Pereira (2018, p. 112) recomendam que, quando se produz um jogo com cartas, o ideal é que se “procure ilustrá-las com imagens ou marcas do jogo”. Dessa forma ratificamos a ideia do jogo como um valoroso recurso didático.

### **5.1 - O jogo da memória**

Apresentamos, a seguir, a proposição pedagógica dessa dissertação, ponderando-se as contribuições de Giacomoni; Pereira (2018, p. 112) e a viabilidade de sua execução. A proposição compreende um jogo da memória, desenvolvida com fins educativos, cujo conteúdo de especificidades históricas, contribuirá para o ensino da disciplina de história nas turmas de 8º ano do ensino fundamental. Especificamente, o jogo evidencia imagens de personalidades negras e negros, que no período Imperial brasileiro foram protagonistas de eventos importantes em suas regiões.

Assim, além de uma metodologia alternativa no ensino de história, entendemos que estamos contribuindo com a aplicação efetiva e positiva da Lei 10.639/2003, em uma possibilidade afirmativa de reparação do protagonismo dos feitos dessas figuras que foram silenciadas na historiografia brasileira, a exemplo do Negro Cosme no evento da Balaiada maranhense. Trabalhamos com homens e mulheres negras do Nordeste, com o intuito tendencioso de relacionar esses personagens à realidade espacial e social do autor dessa dissertação, residente e domiciliado, desde a infância, no Maranhão, mais precisamente em Caxias, na terra do poeta Gonçalves Dias.

No entanto, as figuras retratadas no jogo podem variar de acordo com o período histórico a ser abordado, com o assunto a ser problematizado e, ainda, conforme a visibilidade delineada pelo professor aos personagens da cultura negra historicamente representativos, nos contextos regional e nacional. Portanto, com a proposição pedagógica flexível, o docente tem a liberdade de evidenciar os personagens e os fatos históricos que lhes são mais significativos e necessários para determinada atividade. Com essa estrutura, leva-se em consideração a realidade do professor e das escolas públicas brasileiras da zona rural e urbana com suas carências de materiais pedagógicos e outras necessidades relacionadas ao ensino.

Enfim, o jogo da memória pode conter várias abordagens históricas que vão desde os personagens descritos aos fatos históricos observados. Assim, nada impede que o jogo contemple, ainda, a população indígena brasileira, atendendo a Lei 11.645/2008, que complementou a Lei 10.639/2003, pois os indígenas no Brasil também são silenciados na historiografia brasileira. Observa-se ainda que, por se tratar de um jogo de cartas, essa dinamização também se aplica ao modelo estrutural de apresentação, elaboração e transporte.

Portanto, o jogo pode conter somente imagens, datas significativas para a população negra, biografias de personalidades negras do meio artístico, intelectuais e, contemplando comunidade escolar, a presença de personagens negros e negras importantes para esse grupo de pessoas que compartilham histórias e práticas comuns. Outra possibilidade do uso do jogo da memória é com a utilização do suporte da internet e a adaptação do jogo de cartas como um jogo eletrônico que pode ser usado no computador, smartphone e tablet. Sendo assim, ratificamos o objetivo dessa prática de incrementar o exercício educacional e proporcionar um melhor aprendizado.

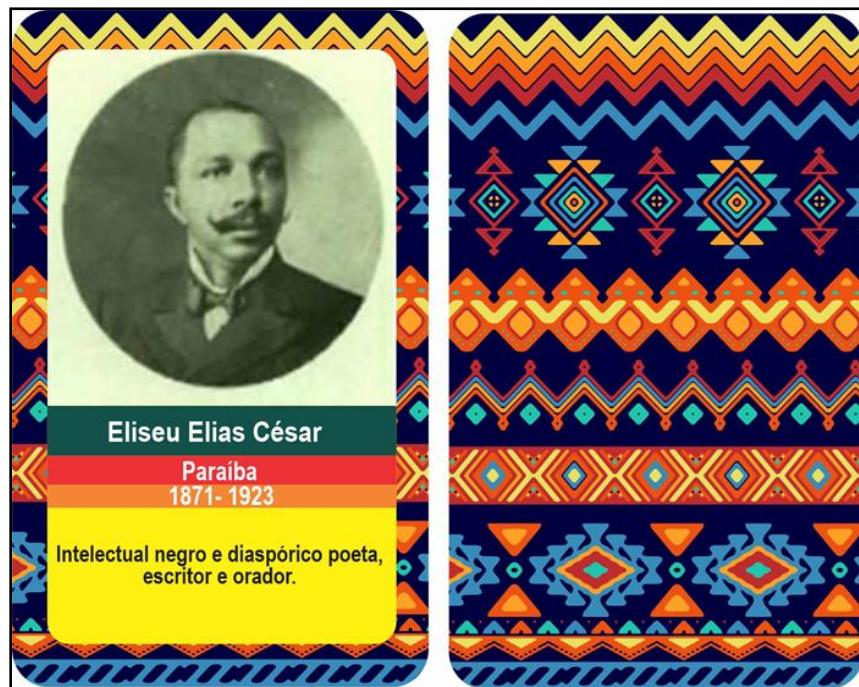
O jogo é composto por 10 cartas com imagens de homens e mulheres negras e informações sobre eles. Essas 10 cartas podem ser replicadas com o intuito de expandir o uso do jogo. Trazem acima a imagem da personagem retratada, acompanhada do seu nome, local de origem, data de nascimento e morte – se assim for - e uma breve biografia de sua contribuição histórica. Para a produção das cartas, foram realizadas pesquisas na internet através do google onde foi possível encontrar imagens reais ou simbólicas dos personagens exemplificados. Em relação à publicização das imagens e a referência aos direitos autorais, optou-se, preferencialmente, pela utilização daquelas sob domínio público e, por assim ser, gratuitas, livres e sem restrições de uso. Então, a seguir, apresentamos os elementos (cartas) do jogo da memória.













## 5.2 - Como jogar

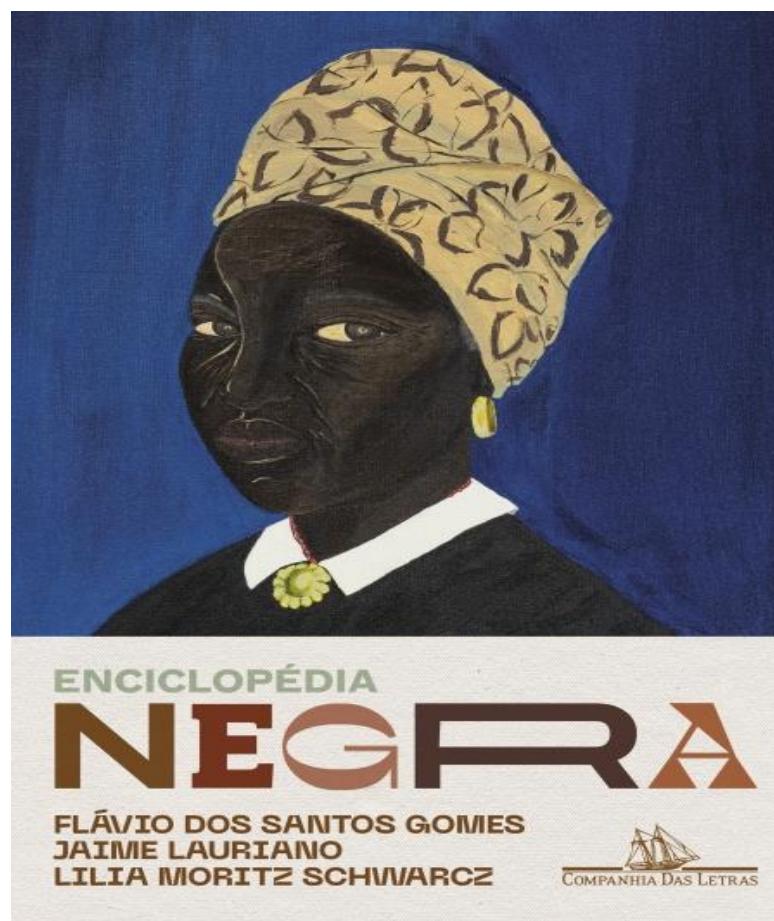
Inicialmente é preciso dividir os participantes, que podem variar entre 2 ou 4 jogadores. As cartas devem ser colocadas viradas para baixo, numa superfície de apoio, que pode ser uma mesa, um tapete ou o chão da sala. Cada grupo visualiza primeiramente a frente das cartas, por um tempo determinado, e, após essa visualização, as cartas são colocadas para baixo e o jogo se inicia.

O(a) primeiro(a) jogador(a) escolhe uma carta e tenta adivinhar onde está a outra carta correspondente. Para tornar o jogo mais intrigante, além de adivinhar onde se encontra a outra carta, pode-se complementar o uso desse recurso com perguntas referentes às personagens retratadas nas cartas, dando a esse jogo uma outra dinâmica além do jogo de memória.

O jogador ou grupo que acertar o maior número de cartas associadas ganha a partida. O professor pode, ao final do jogo, apresentar uma descrição mais aprofundada dos personagens retratados, do período histórico em que ele viveu, das estruturas políticas, sociais, culturais da época apontada e das contribuições do personagem para a cultura e a história do Brasil. Através dessas problematizações, o professor pode ir além e questionar por que esses personagens nem sempre aparecem nos livros didáticos ou quando aparecem não tem o espaço merecido.

Como sugestão de referência para dar suporte aos docentes na pesquisa dos personagens que podem fazer parte do jogo de memória, indicamos a utilização da recém publicada Enciclopédia Negra (2021) que traz 416 verbetes biográficos sobre personagens negros na história. O livro foi escrito pelos pesquisadores Flávio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Moritz Schwarcz e é muito significativo por sua abrangência nacional e diversidade de personagens, o que vai ao encontro da temática dessa dissertação e muito contribui com a proposta de discutir o protagonismo negro na história. Assim, a Enciclopédia pode ser um grande aliado dessa proposta e dos docentes na construção de outras proposições do uso do jogo de memória aqui apresentado.

**Figura 14** - Enciclopédia Negra



Fonte: Editora Companhia das Letras

## Considerações Finais

As questões que norteiam esta dissertação e elaboração do produto pedagógico são frutos das minhas inquietações em prática docente, da realidade em que trabalho, onde a maioria dos alunos e das alunas são negros(as) ou têm em sua ancestralidade pessoas afrodescendentes e, ainda, diante da necessidade da efetivação da Lei 10.639/2003, que ainda se mostra timidamente frágil e oculta na sua aplicabilidade, mesmo depois de 15 anos de sua sanção. Por mais que compreendamos que a aprovação desse dispositivo legal não é voltado somente para população negra e sim, para todos, pois ele se insere dentro da educação para relações étnico-raciais e envolvem um repensar como os sujeitos sociais e suas histórias foram posicionadas no tecido social, é necessário provocar esse olhar diferenciado e inclusivo como garantia de visibilidade e de direitos a esse segmento social que permanece à margem.

Nesse sentido, a lei é um mecanismo fundamental para que as crianças negras possam se ver como sujeitos da história e construam suas identidades com referência em pessoas da mesma etnia, que protagonizaram os eventos históricos e deixaram legados importantes que permitem um vínculo com a realidade e fundamentam os fatos presentes. Portanto, imprescindível também para perceberem que a história da população afro-brasileira começa antes da escravidão e que aqueles homens e mulheres que aqui chegaram têm história além do fato de terem sido escravizados e, mesmo quando sofreram essa violência, eles resistiram para existir, protagonizando seus caminhos.

Primordialmente, para que haja uma compreensão da importância dessa lei e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que demonstrem o protagonismo negro na história, a exemplo do produto pedagógico proposto neste trabalho, optou-se, assim, por analisar os livros didáticos de História utilizados nos cinco (05) maiores municípios do Estado do Maranhão, após quinze anos da aprovação da Lei que outorga a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e sua ancestralidade africana, a fim de verificar qual a representação da população negra, durante o período do Brasil Imperial (1822-1889), neste recurso didático pedagógico que é central nas salas de aulas.

Então, priorizando-se a figura de Cosme Bento das Chagas, vulgo “Negro

Cosme", maranhense, personagem histórica presente no movimento popular conhecido nacionalmente como Revolta da Balaiada (1838-1941), iniciou-se a proposta de se discutir o protagonismo negro no Período Imperial brasileiro, a partir da representação de Cosme oferecida pelo livro. O Maranhão foi definido como espaço dessa investigação, essencialmente, porque, segundo pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no decorrer dos séculos XX e XXI, o estado é uma das unidades federativas do Brasil com o maior percentual de população negra, que nem sempre se vê representada como protagonista da história nos livros didáticos utilizados nas escolas do estado. E, igualmente significativo, o espaço de investigação se justifica ainda por ser o lugar onde atuou como professor de História, mais precisamente na zona rural dos municípios de Codó e Coelho Neto.

Porém, no desenvolvimento da pesquisa sobre o Negro Cosme, constatamos que a invisibilidade do protagonismo negro não está restrito somente ao personagem central de nossa análise e ao Maranhão, por isso citamos outros protagonistas negros da história brasileira, em especial do Nordeste, que foram esquecidos pela história comumente ensinada em sala de aula. Além disso, percebemos, ao analisar os livros, que alguns apresentam avanços sobre a narrativa da população negra em relação ao período anterior à aprovação da lei. No entanto, na maior parte do material analisado mantém-se o silenciamento sobre a trajetória dos/as negros/as na história brasileira. Em alguns materiais didáticos utilizados no Maranhão; a Balaiada e a história de Negro Cosme nem é mencionada.

A adoção do Negro Cosme como figura central para análise do livro serviu como base para se discutir qual a representação definida pelos autores dos livros sobre personagens negros que se destacaram em movimentos locais e que tiveram repercussão nacional. Ao verificarmos os livros didáticos escolhidos pelos professores maranhenses, através das secretarias de educação municipais, percebe-se que, no momento da escolha, personagens relevantes para a história regional, a exemplo de Cosme, são omitidas.

Dessa forma, percebe-se nos livros adotados nas cidades de Imperatriz (segunda maior do estado), São José de Ribamar (pertencente a área metropolitana da ilha de São Luís) e Timon (cidade maranhense vizinha do Estado do Piauí, por onde a Balaiada se estendeu) não existe nenhuma alusão a Cosme. No livro utilizado na cidade de Timon, nem mesmo a Balaiada é citada, ou seja, uma ausência

inexplicável de um evento que marca a historiografia maranhense e nacional, pois seus desdobramentos influenciaram acontecimentos nacionais, como o Golpe da Maioridade. Portanto, a ausência de personagens negros/as e indígenas regionais nos livros didáticos favorece o silenciamento das discussões sobre a importância desses atores na construção da história nacional e impossibilita aos alunos uma efetiva reflexão sobre o papel desses homens e mulheres na construção do Brasil enquanto povo e nação.

Por fim, o que nos leva a questionar, apesar de não ser objetivo desta dissertação, é quais os critérios utilizados para a escolha dos livros, visto que eles não conversam com a realidade local e nem com a ancestralidade da maioria dos alunos presentes? Como os professores maranhenses estão averiguando os conteúdos de história existentes no livro didático e a relação destes conteúdos com a realidade dos alunos que exploram esses conhecimentos disponibilizados? Essas questões, portanto, ficam como sugestões para futuras investigações que se tornam essenciais diante da necessidade de se construir um ensino de História que tenha a presença do protagonismo da população negra e dos povos indígenas.

Com o intuito de contribuir com práticas de ensino amparadas na história da população negra no Brasil, que supere o contexto de invisibilidade do protagonismo negro por meio de uma historiografia eurocêntrica, desenvolvemos uma proposição pedagógica com emprego de material de apoio às aulas de história. Esse material consiste em um jogo da memória, que traz personagens negros/as relevantes na historiografia do nordeste brasileiro no período Imperial. Cremos que o jogo de cartas intitulado “O negro protagonizando a história, através de um jogo de memória” apresenta um grande potencial educativo, pois propõe como método de ensino de História ações que permitem discutir a invisibilidade conferida a homens e mulheres negras e indígenas na narrativa histórica.

Certamente, o alcance desse trabalho não se limita somente ao Nordeste, pois sua temática de abordagem é a busca pelo protagonismo negro no Brasil, no decorrer da história. O objetivo maior dessa pesquisa é, portanto, de problematizar a representação dada ao negro no livro didático, temática esta que pode e deve ser explorada por todas as regiões do Brasil. Afinal, quantos personagens, a exemplo de Cosme, esperam que suas histórias sejam lembradas, contadas, conhecidas! Para isso, a dinâmica do jogo da memória possibilita ao professor uma ampliação dos

personagens e das cartas e extensão das informações que elas contêm.

No entanto, é preciso alertar que, em nenhum momento, questionamos a utilização do livro didático como um recurso pedagógico fundamental nas salas de aulas. O que colocamos em questionamento são as ausências e os silêncios sobre a população negra nesses materiais pedagógicos. Temos ciência de que o livro didático é um material de circulação nacional e, por isso, não consegue abranger tudo e todos os assuntos históricos. Entretanto, acreditamos que a escolha do livro, sob o olhar dos docentes, deve levar em consideração assuntos que fizeram parte da história regional e, portanto, próximos da vivência e realidade do aluno. Assim, este trabalho, além da relevância do ensino orientado à erradicação do preconceito racial, do contexto escolar para a sociedade, contribui para tornar possível a efetivação de normas, como a Lei 10.639/2003, que visam combater o racismo no Brasil, a partir do ensino da História da população negra e sua ancestralidade africana.

## Referências

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 42, p. 163-171, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602011000500011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602011000500011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 de janeiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500011>.

AGRA, Klondy Lúcia de Oliveira. A neutralização das discriminações por meio da educação da criança. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 612-626, dezembro. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-)

ALBUQUERQUE, Wlamyra. Teodoro Sampaio e Rui Barbosa no tabuleiro da política: estratégias e alianças de homens de cor (1880-1919). *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 35, n. 69, p. 83-99, jun. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010201882015000100083&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882015000100083&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 de março 2020. <https://doi.org/10.1590/1806-93472015v35n69005>.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. História da África e a escravidão africana. In: *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006 (pp. 62-91).

ALVAREZ, Marcos César. A criminologia no Brasil ou como tratar desigualmente os desiguais. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 677-704, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S001152582002000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S001152582002000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 de ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582002000400005>.

AMARAL, Sharyse Piroupo do. *História do Negro no Brasil Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras (CEAO/UFBA)*. Módulo 2. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais. Brasília, 2011.

APPLE, Michael W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

ARAÚJO, Mundinha. *Em busca de Dom Cosme Bento das Chagas, Negro Cosme: tutor e imperador da liberdade*. Ética, Imperatriz, MA, 2008.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. *Quilombos maranhenses. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. 1. ed. Organização: João José Reis, Flávio dos Santos Gomes. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

\_\_\_\_\_. Histórias do Balaio. *Revista História Oral*. Associação Brasileira de História Oral, São Paulo, v. 1, n. 1, 1998. Disponível em: <<https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=94>>. Acesso em: março de 2020.

AZEVEDO, Crislaine Barbosa. *Educação para as relações Étnico-Raciais e Ensino de História na Educação Básica*. ISSN 1984-3879, SABERES, Natal-RN, v. 2, n.

esp., jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/1097>>. Acessado em: 31 de outubro de 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-96.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico na sala de aula*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília. MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº 3 de 10 de março de 2004. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 10 de dezembro 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.645, de 10 março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

BORGES, Jorgeval Andrade. Perspectivas de africanistas sobre o ensino de história da áfrica no brasil após a lei 10.639/03. *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*, v. 1, n. 1, p. 163-185, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/mcoj1/Downloads/419-1256-1-SM.pdf>>. Acesso em: abril de 2020.

BOTEGA, Gisely Pereira. Relações étnicos-raciais e educação: problematizando em torno de suas dimensões culturais, históricas, políticas e sociais. In: LEITE, Amanda Mauricio Pereira; ROSA, Rogério Machado (Org). *Módulo 3: educação, escola e violências*. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011. pt 2, cap. 4.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *Sociedade e cidadania: (8º ano)*. São Paulo: FTD, 2018. Coleção História.

BRAICK, Patricia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar história: da origem do homem a era digital*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGVEitora, 2017. 288p.

CARVALHO, Lílian Amorim. 15 anos da Lei 10.639?2003: Temas, conceitos e dilemas. In: FELIPE, Delton (Org). *Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira*. Maringá: Mondrian Ed, 2019 p.11-32.

CARVALHO, A. A. de M. C. de. *As imagens dos negros em livros didáticos de História*. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88563/236610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 9 de outubro de 2020.

CAINELLI, Marlene. A construção dos heróis e a memória nacional entre os não letrados. *História & Ensino*, Londrina, v. 10, p. 5-19, 2004.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022004000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 de fev. de 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.

COSCIONI, F. J. O Darwinismo Social na geografia humana do início do século XX: o caso da obra *Influences of Geographic Environment*, de Ellen Semple. *Geousp – Espaço e Tempo (Online)*, v. 22, n. 2, p. 349-365, mês. 2018. ISSN 2179-0892. Disponível em: <<file:///C:/Users/mcoj1/Downloads/140469-Texto%20do%20artigo-317786-1-10-20181027.pdf>>. Acesso em: 4 de abril de 2020.

DIAS, Claudete Maria Miranda. *Balaiada: a guerrilha sertaneja*, 1995. p. 73-88. (Estudos Sociedades e Agricultura). Disponível em: <<http://r1.ufrrj.br>>. Acessado em: 23 de maio de 2020. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/cinco/clau5.htm>>. Acesso em: fevereiro de 2020.

DIAS, Manuel Nunes. *A Companhia Geral do Grão Pará e Maranhão (1755-1778)*. Belém, Universidade Federal do Pará, 1970. (Coleção Amazônia).

ENGEL, Magali Gouveia. Balaiada. In: VAINFAS, Ronaldo (Org). *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 71-73.

FABRIS, Renato; DUARTE, Rosane; SELUCHINESK, Rosa; PIGOSSO, Angela Hammoud; HAMMOUD, Hanzim. *A importância de ações metodológicas que levem para o campo da prática o ensino da história e cultura afro brasileira conforme a Lei*

*n. 10.693/03, janeiro/junho de 2019, v. 14, n. 1, 55-66. Disponível em: <http://www.irenomat.com.br/revista/index.php/judicare>. Acesso em: março de 2020.*

FELIPE, Delton Aparecido. Brasil – África: a formação docente para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como estratégia de uma educação antirracista. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 3372087, 2020.

FELIPE, Delton Aparecido. *Negritude em discurso: a educação nas revistas Veja e Época (2003-2010)*. 2014. 179f. 2014. (Tese de Doutorado. Tese) Doutorado em Educação-Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Políticas públicas e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação escolar. In: ALVES, Amanda Palomo; SILVA, Eronildo José; ARAÚJO, Marivânia Conceição (Org.). *Dialógos sobre a diversidade, relações raciais e desigualdades no Brasil*. Maringá: Eduem, 2018.

FELIPE, Delton Aparecido. A educação da população negra na formação do Estado moderno brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 7, n. 17, p. 322-342, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. *A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937-1945)*. Assis, 2008.

FERREIRA, Silvéria da Aparecida; GERMINARI, Geysa Dongley. O livro didático como fonte: a resistência dos subalternos sob o olhar do pós-colonialismo no ensino de História. In: *Trajetórias Científicas*. 1. ed. Teodoro Sampaio: 2017, v. 1, p. 8-34.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Como políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 19, n. 45, p. 85-102, abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S223634592015000100085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 de abril de 2021. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/44800>.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. *História e Ensino de História*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALVES, Marcelo Cheche. “Aderir”, “jurar” e “aclamar”: O Império no Maranhão (1823-1826). *Almanack*. Guarulhos, n. 1, p.105-118, 1º semestre 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/alm/n1/2236-4633-alm-01-00105.pdf>>. Acesso em: 1 de agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Independência é traição: quase um ano após o Grito do Ipiranga, o Maranhão se mantinha fiel a Portugal e resistia, armado, à “autonomia” que vinha do Sul. *Revista de História*, 184 Rio de Janeiro, dez. 2008. Disponível em: <[www.revistadehistoria.com.br](http://www.revistadehistoria.com.br)>. Acesso em: 26 de junho de 2020.

GARAES, Victor Hugo. *A História da escravidão negra no Brasil*. 2012. Disponível

em: <<https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2020.

GARCIA, Renisia Cristina. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005*. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GIACOMINI, M. P.; PEREIRA, N. M. (org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 1 de janeiro de 2021.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 1, 1988, pp. 5-27.

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, R. C. (2018). Quinze anos da Lei 10.639/03 - avanços e retrocessos. *RIDPHE\_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, v. 4, n. 2, p. 434-439. Disponível em: <[https://doi.org/10.20888/ridphe\\_r.v4i2.9762](https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i2.9762)>. Acesso em: 6 de junho de 2020.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Censo demográfico e contagem da população: população residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Censo Escolar: resultados*. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 2 de dezembro de 2020.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Balaiada: construção da memória histórica.

*História*, Franca, v. 24, n. 1, p. 41-76, 2005. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742005000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2 de novembro de 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100003>

LANA, Vanessa. MOREIRA, Danilo Araújo. A lei 10.639/2003 e o ensino de história: reflexões a partir dos espaços de formação de professores. Instrumento: *R. Est. Pesq. Educ.*, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/mcoj1/Downloads/18992-Texto%20do%20artigo-78986-1-10-20171228%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/mcoj1/Downloads/18992-Texto%20do%20artigo-78986-1-10-20171228%20(2).pdf)>. Acesso em: janeiro de 2020.

LEITE, M. Tráfico atlântico, escravidão e resistência no Brasil. *Sankofa (São Paulo)*, v. 10, n. 19, p. 64-82, 18 ago. 2017. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/137196](http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/137196)>. Acesso em: julho de 2020.

LIMA, M. *A trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro*. Disponível em: <[2010http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Historia/monografia/3lima\\_miguel\\_nonografia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/3lima_miguel_nonografia.pdf)>. Acesso em: junho de 2020.

LUCA, Tânia Regina de; MIRANDA, Sônia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

LUZ, Gerlândia da. *A revolta Balaiada no Maranhão*. Pinheiro/MA. 2016. 21 f. Curso de Ciências Humanas com Habilitação em História, Universidade Federal do Maranhão. 2016. Disponível em: <<https://rosario.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/880/1/GERLANDIALUZ.pdf>>. Acesso em: maio de 2020.

MARANHÃO. **Decreto nº 31.247, de 26 de outubro de 2015.** Disciplina a celebração de Convênios para execução do Programa de Migração do Ensino Fundamental da Rede Estadual para os Municípios. Disponível em: <<http://stc.ma.gov.br/legisladocumento/?id=3966#:~:text=OUTUBRO%20DE%202015.,Disciplina%20a%20celebra%C3%A7%C3%A3o%20de%20Conv%C3%AAnios%20para%20execu%C3%A7%C3%A3o%20do%20Programa%20de,III%20e%20V%20do%20art>>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. TV Assembleia Legislativa do Maranhão. Códó: o município com o maior número de terreiros de umbanda do Brasil. 2019. Disponível em: <<https://www.al.ma.leg.br/noticias-tv/5050>>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 74, p. 107-123, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002006000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 de agosto de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000100007>.

MARTINS, Ananias Alves. *Monitoria fundamentos do patrimônio cultural-séc. XVII, XVIII e XIX*. São Luís: SANLUIZ, 2000.

MATHEUS, Yuri Givago Alhadef Sampaio. *A Balaiada na sala de aula*: ensino de

História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiaada”, 2018.196 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MELLO Jr., J. **A Evolução do Livro e da Leitura**. Disponível em: <<http://www.ebookcult.com.br/ebookzine/leitura.htm>>. Acesso em: 5 de setembro de 2020.

MENDES, Algemira de Macêdo. *A escrita de Maria Firmina dos Reis na literatura afrodescendente brasileira: revisitando o cânone*. São Paulo, Lisboa: Chiado. 2016.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Rev. Bras. Hist.* [online], v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000200006>>. Acesso em: 22 outubro 2020.

MOREL, Marco. *O período das Regências (1831-1840)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

MOSCOVICI, Serge. *A representação Social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude – Usos e Sentidos*. São Paulo: Editora Ática, 986.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>>. Acesso em: março de 2020.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira: FEUFF, Niterói/RJ: EdUFF, n. 5, p. 16 -34, 2000.

NASCIMENTO, Jaciene Florentino do; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. O livro didático e a implementação da Lei n. 10639/03 no ensino de história. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 5, n. 13, p. 101-113, maio 2016. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5186>>. Acesso em: 6 de outubro de 2020.

NOBRE, Sergio. Uma introdução à história das encyclopédias – a encyclopédia de matemática de Christian Wolff de 1716. In: *Revista da SBHC*, v. 5, n. 1, Rio de Janeiro, p. 34- 46, jan./jul. 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A África não está em nós: A História Africana no Imaginário de Estudantes do Recôncavo Baiano. *Fronteiras*, v. 11, n. 20, p. 73-91, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa.

2016.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et al. *A política do livro didático*. Campinas: UNICAMP, 1984.

OTÁVIO, Rodrigo. *A Balaiada 1839: Depoimento de um dos heróis do cerco de Caxias sobre a Revolução dos 'Balaios'*. São Paulo: Siciliano, 2001.

PAULA, C. R. O protagonismo negro: o movimento negro na luta por uma educação antirracista. *Acervo - Revista do Arquivo Nacional*, v. 22, n. 2, p. 105-120, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/107412>>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

PEDRO, Vanessa Lehmkuhl. *Morte e liberdade na guerra do outro: Os negros em narrativas sobre a Guerra do Paraguai*. 2001. 135 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. *Vontade de saber história*: 8º ano. 3. ed. São Paulo: FTD, 2018.

PEREIRA, A. A. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil" - DOI: 10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p25. *Cadernos de História*, v. 12, n. 17, p. 25-45, 17 out. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25/3725>>. Acesso em: janeiro de 2020.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Quem não pode atalhar, arrodeia!*: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03. *Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt21-3775-int.pdf>> Acesso: fevereiro de 2020.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora Evangraf LTDA., 2013. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogose-ensino-de-historia/>>. Acesso em: 8 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_.; TORELLY, Gabriel. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. DOI10.5216/o.v15i1.34727. OPSIS, [S.I.], v. 15, n. 1, p. 88-100, abr. 2015. ISSN 2177-5648. Doi: <https://doi.org/10.5216/o.v15i1.34727>.

PRIORI, A. A concepção de história nos manuais didáticos: uma releitura. *História & Ensino, Londrina*, v. 1, p. 17-22, 1995.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. *História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*. Superando o Racismo na escola. 2. ed. ver. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Bruno Nascimento dos. *Raça, racismo e questão racial no ensino de história: uma análise a partir dos livros didáticos*. 2018. 106p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/mcoj1/Downloads/Ra%C3%A7a%C3%A7a,%20racismo%20e%20quest%C3%A3o%20racial%20no%20ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20uma%20an%C3%A1lise%20a%20partir%20dos%20livros%20did%C3%A1ticos..pdf>>. Acesso: agosto de 2020.

SANTOS, Karen. *Protagonismo negro, empoderamento e representatividade*. Disponível em: <[https://issuu.com/journalismob/docs/jornalismo\\_b\\_impresso\\_132\\_\\_ed](https://issuu.com/journalismob/docs/jornalismo_b_impresso_132__ed)>. Porto Alegre, novembro/dezembro de 2018. Acesso em 22 de dezembro de 2020.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre questões mudanças e permanências In: TONINI, Maria Ivaine et al. (org). *Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo [e-book]*. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SANTOS, Sandra Regina Rodrigues. *A Balaiada no Sertão: a pluralidade de uma revolta*. 1. ed. São Luís: Editora Uema, 2010.

SANTOS, Maria Januária Vilela dos. *A Balaiada e a Insurreição de escravos no Maranhão*. São Paulo: Ática, 1983.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Racismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

\_\_\_\_\_. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (orgs.). *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação - RHE*. Porto Alegre v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>> Acesso: março de 2020.

SEMIS, Laís. *Entenda o PNLD e saiba quais são os livros didáticos mais distribuídos em 2017*. Associação Nova Escola, 14 maio 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4864/entenda-o-pnld-e-saiba-quais-sao-os-livros-didaticos-mais-distribuidos-em-2017>>. Acesso em: 29 de novembro de 2020.

SERRA, Astolfo. *A Balaiada*. 2 ed. São Luís: GEIA. 2008.

SILVA, Marcos Antonio; PORTO, Amélia. *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática*. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Adriana Maria P. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul./dez. 2002.

SILVA, Camilla de Oliveira Rodrigues da. *As representações do negro na história*

pelos “intérpretes do Brasil” e seus (possíveis) efeitos na produção acadêmica sobre a lei 10.639/03 na área de educação. 2018, 87 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas-SP. 2018. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92265>> Acesso: dezembro de 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre/RS, a. XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>>. Acesso em: novembro de 2019.

SILVA, Ana Célia. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org). *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-06.pdf>>. Acesso em: novembro de 2019.

SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?*. Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.

SILVA, Iraneide Soares da. *É preta, é preto em todo canto da cidade: história e imprensa na São Luís/MA (1820-1850)*. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2017.68>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A verdade sobre o ISEB*. Rio de Janeiro: Avenir Editora, 1978.

SOUZA, Ana Paula; FELIPE, Delton. História da África e do povo negro no Brasil: construção de caminhos pedagógicos. In: FELIPE, Delton (org). *Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira*. Maringá: Mondrian Ed, 2019, p. 55-74.

TOLOMEI, Cristiane Navarrete. *Maria Firmina dos Reis, decolonialidade e escrita abolicionista na imprensa Maranhense oitocentista*. Lisboa, n. 39, p. 153-168, jun. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-55602019000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602019000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 de janeiro de 2020. <http://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2019.39.10>.

TORAL, André Amaral de. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. *Estud. av.*, São Paulo, v. 9, n. 24, p. 287-296, ago. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141995000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141995000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 de maio de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000200015>.

VELLOZO, Júlio César de Oliveira; ALMEIDA, Silvio Luiz de. O pacto de todos contra os escravos no Brasil Imperial. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2137-2160, set. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217989662019000302137&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217989662019000302137&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 abr. 2020. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40640>.

VERAS, Rosangela Mourão. A balaiada no piauí: uma análise a partir do livro didático de história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22, 2003, João

Pessoa. *Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa*. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM. Disponível em: <[https://anpuh.org.br/uploads/anaissimposios/pdf/201901/1548177542\\_75db9f4c8e23dacfdbecd4fd6fee17eb.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anaissimposios/pdf/201901/1548177542_75db9f4c8e23dacfdbecd4fd6fee17eb.pdf)>.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. *História: projeto mosaico (8º ano)*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2018.