



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

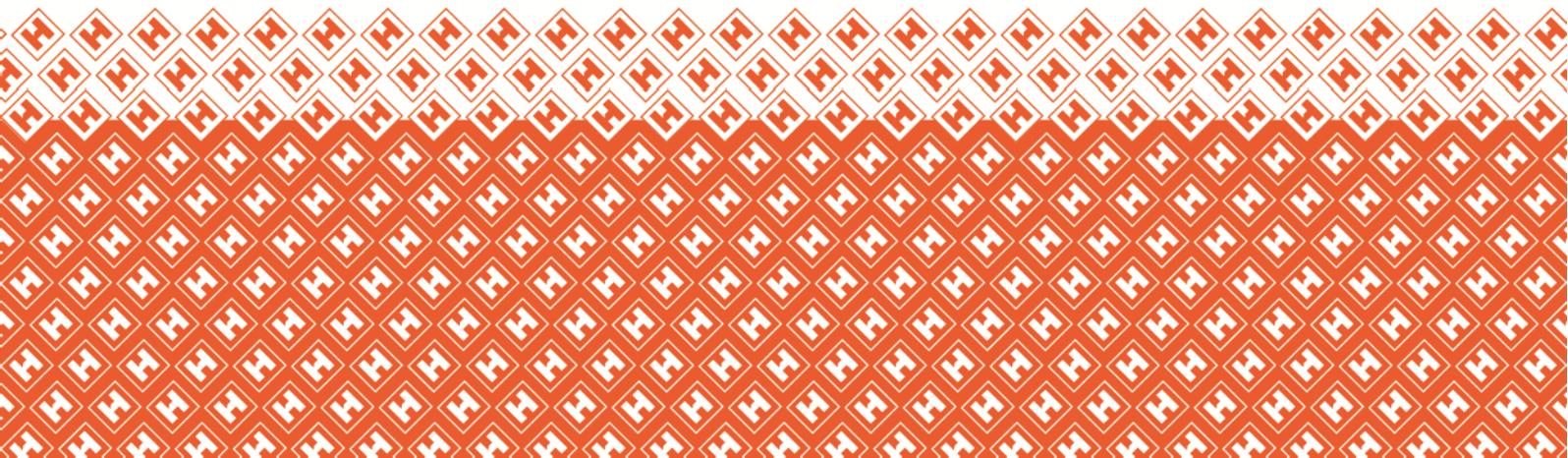
NERIANE RIOS SOUZA

**ENSINO DE HISTÓRIA E A RUSGA EM MATO GROSSO: O
CONFLITO, SUAS TRAMAS E PERSONAGENS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Cuiabá/MT

2024





PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

NERIANE RIOS SOUZA

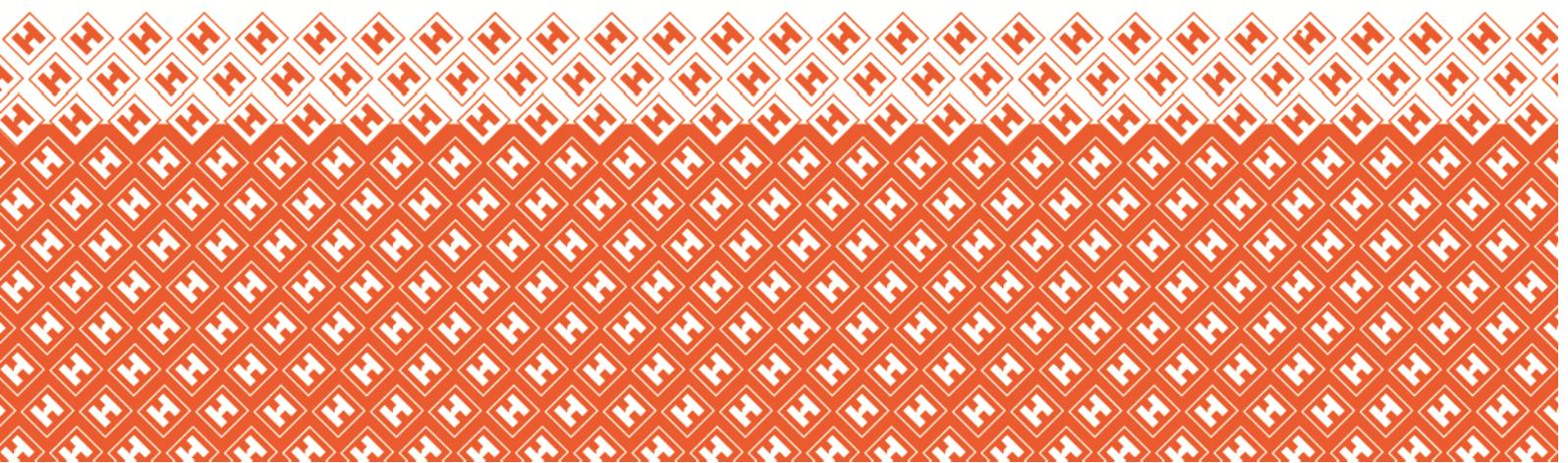
**ENSINO DE HISTÓRIA E A RUSGA EM MATO GROSSO: O
CONFLITO, SUAS TRAMAS E PERSONAGENS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Instituto de Geografia, História e Documentação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro
Área de Concentração: Ensino de História
Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Cuiabá-MT

2024



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S729e Souza, Neriane Rios.
Ensino de História e a Rusga em Mato Grosso [recurso eletrônico] : o conflito, suas tramas e personagens / Neriane Rios Souza. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 131 f., il. color., pdf). -- 2024.

Orientador: Renilson Rosa Ribeiro.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.
Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. História de Mato Grosso. 3.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: O Ensino de História e a Rusga (Mato Grosso, século XIX): o conflito, suas tramas e personagens

AUTORA: MESTRANDA **Neriane Rios Souza**

Dissertação defendida e aprovada em **27 de junho de 2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. [TÍTULO DO PRESIDENTE DA BANCA] [NOME DO PRESIDENTE DA BANCA] (Presidente Banca / [CONDIÇÃO DO PRESIDENTE DA BANCA])

INSTITUIÇÃO:

2. **Doutor Renilson Rosa Ribeiro** (Orientador)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de São Carlos/Universidade Federal de Mato Grosso

3. **Doutor Osvaldo Rodrigues Junior** (Membro Coorientador)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

4. **Doutora Nileide Souza Dourado** (Membro Interno)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

5. **Doutor Mairon Escorsi Valério** (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: Universidade de São Paulo

6. **Doutora Ana Maria Marques** (Suplente)

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso

[Cuiabá, 27/06/2024.



Documento assinado eletronicamente por **RENILSON ROSA RIBEIRO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 29/06/2024, às 17:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MAIRON ESCORSI VALERIO, Usuário Externo**, em 01/07/2024, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 01/07/2024, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **NILEIDE SOUZA DOURADO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 01/07/2024, às 21:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6935097** e o código CRC **19D8B83F**.

A minha família, minha base.

AGRADECIMENTOS

Neste momento em que busco encerrar mais um ciclo em minha vida e, assim, iniciar outro, só tenho gratidão por todos que contribuíram para a realização desta dissertação. Mesmo aqueles que me ofereceram espinhos, a eles também tenho algo a agradecer, pois são nas trocas e vivências que aprendemos e evoluímos, tirando dali o que há de bom. São as experiências compartilhadas que moldam quem somos e quem almejamos ser.

Deste modo, primeiramente, sou grata a Deus pela dádiva da vida, por ter a graça de vir a este mundo com boa saúde e a liberdade de andar, falar, pensar, tocar e sentir. Por ter escolhido a família na qual nasci, por viver os prazeres e as dores de estar viva e vivendo. Pela possibilidade de escolha, pelos erros e acertos, por me guiar e por ser luz em todos os momentos, por me estender a mão a cada dificuldade, a cada lágrima e a cada sorriso. Nunca desisti dos meus propósitos, sempre lutei e lutarei, e Ele sempre esteve, e tenho a certeza de que sempre estará perto de mim, a me guiar e conduzir pelo caminho do bem.

Gratidão à minha família, que é a minha base: a meu pai, Nivaldo Santos Souza (in memoriam), por todas as lutas e dedicação à família; à minha mãe, Soneide Rios da Conceição, por toda doação, amor, carinho, abdições e dores que passou para nos criar e amar. Ela é a pessoa mais importante da minha vida. Aos meus irmãos, Neirivaldo, Cleidiane, Ziquiel e Lígia, por todo amor que se traduz em gestos de atenção, cuidado e união. Ao meu companheiro, Fábio, por estar sempre comigo e por ter acompanhado de perto, ouvindo os lamentos, choramingos por não conseguir escrever e as alegrias por concluir cada etapa desse processo.

A todos os amigos que se fizeram presentes nessa caminhada. À Marisa, que sempre me apoiou e incentivou: "vai lá e escreve".

A todos os colegas do ProfHistória, turma de 2022, que trilharam comigo essa jornada, da qual somos sobreviventes. Às minhas amigas Edilbeth Puckes e Fernanda Tomazela, com quem inicialmente nos aproximamos para realizar o primeiro

trabalho em grupo no curso e nos mantivemos unidas na dor, nas lutas, alegrias e aprendizados em cada etapa. Guardo com muito carinho as memórias construídas ao longo dessa jornada.

A todos os professores e coordenadores do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História por compartilharem seus conhecimentos para o nosso desenvolvimento intelectual e profissional.

Ao meu orientador, professor Renilson Rosa Ribeiro, por disponibilizar seu tempo, conhecimentos e apontamentos valiosos para o processo de construção e desenvolvimento da pesquisa.

À Escola Estadual Manoel de Barros, a todos os profissionais e amigos que estiveram comigo nessa jornada, que me auxiliaram sempre que precisei, estendendo a mão com incentivos, gratidão. Aos estudantes que, nas vivências em sala de aula, contribuíram como fonte de inspiração para o desenvolvimento deste estudo.

Por fim, sou grata a todas as pessoas e seres que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Cada um, com seu gesto, palavra ou pensamento, fez a diferença em minha vida. Agradeço de coração a todos!

RESUMO

A presente dissertação desenvolve um material paradidático sobre o evento da Rusga em Mato Grosso, em 1834. Para isso, foi realizado um diálogo sobre a história do ensino de História e sobre a Rusga, perpassando pelo conflito, suas tramas e personagens. Em primeiro lugar, foi feita uma análise dos percursos do ensino de História e dos livros didáticos, visando compreender a história da educação brasileira e, ao mesmo tempo, a história do ensino de História, observando as mudanças e permanências ao longo do tempo. Além disso, focou-se na educação em Mato Grosso durante os períodos colonial e imperial, destacando singularidades e divergências em relação ao contexto educacional nacional. Em seguida, analisamos a partir do debate historiográfico, as motivações que levaram as camadas populares a participarem da Rusga, compreendendo os aspectos políticos, sociais e econômicos da década de 1830 na província de Mato Grosso, que culminaram nesse evento. Nesse sentido, foram revisados os estudos realizados por diversos pesquisadores sobre a história política de Mato Grosso, que apresentaram uma variedade de perspectivas e análises sobre a rebelião. Por fim, com base nesses dados, desenvolveu-se um livro paradidático destinado aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a ser adotado como material complementar durante as aulas de História.

Palavras-Chave: Ensino de História; História de Mato Grosso; Rusga; Memória; Livro Paradidático.

ABSTRACT

This dissertation develops paradidactic material about the Rusga event, in Mato Grosso, in 1834. To this end, a dialogue was held about the history of History teaching and about the Rusga, going through the conflict, its plots and characters. Firstly, an analysis of the history teaching paths and textbooks was carried out, aiming to understand the history of Brazilian education and, at the same time, the history of History teaching, observing changes and continuances over time. Furthermore, it focused on education in Mato Grosso during the colonial and imperial periods, highlighting singularities and divergences in relation to the national educational context. Next, we analyze, based on the historiographical debate, the motivations that led the popular classes to participate in the Rusga, understanding the political, social and economic aspects of the 1830s in the province of Mato Grosso that culminated in this event. In this sense, studies carried out by several researchers on the political history of Mato Grosso were reviewed, which presented a variety of perspectives and analyzes on the rebellion. Finally, based on these data, a textbook was developed for students in the final years of Elementary School, to be used as complementary material during History classes.

Keywords: History Teaching; History of Mato Grosso; Rusga; Memory; Paradidactic Book.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DRC-MT – Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
EMC – Educação Moral e Cívica
FGV – Fundação Getúlio Vargas
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHGMT – Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NDIHR – Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional
OSPB – Organização Social e Política do Brasil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático
SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
USP – Universidade de São Paulo

Concluindo, reforço e a assertiva de que a história é uma ciência em constante reconstrução e composta por inúmeras, e até certo ponto divergentes interpretações, por isso ela nunca envelhece, ao contrário, está em constante processo de rejuvenescimento.

Elizabeth Madureira Siqueira

SUMÁRIO

Introdução.....	p. 12
Capítulo 1	
Dialogos sobre o ensino de História e os livros didáticos e paradidáticos: mudanças e permanências.....	p. 20
Capítulo 2	
A Rusga em perspectiva historiográfica (anos 1970 – 2020).....	p. 58
Capítulo 3	
Tecituras do livro paradidático sobre a Rusga.....	p. 85
Considerações finais.....	p. 123
Referências.....	p. 126

INTRODUÇÃO

Minha trajetória de vida se inicia na Bahia. Minha família saiu de lá quando eu tinha dois anos de idade. Morávamos na região do sertão e viram em Rondônia uma oportunidade de melhores condições de vida. Fomos morar no interior de Rondônia, na zona rural, onde cresci e permaneci naquela região até passar no concurso aqui em Mato Grosso. Hoje vejo que a infância era uma vida simples, sem acesso a energia elétrica até os 12 anos e com algumas dificuldades. Porém, naquela época, isso não era perceptível para mim, pois era uma criança feliz, apesar de alguns dissabores.

Nesse contexto, os livros eram algo que abriam as portas para um outro mundo, conhecer lugares, passagens, histórias e vivências diferentes. Deste modo, a escola sempre foi, para mim, um lugar que abria as portas para uma outra realidade, havendo, portanto, muito respeito e admiração pelos professores. Quando sentada em uma das carteiras como uma estudante, nunca imaginei que agora estaria do outro lado da mesa. Na infância e adolescência, não havia pensado em ser professora; pensava em ser veterinária ou bióloga, por gostar da natureza e dos animais.

Perdi meu pai quando tinha 14 anos e aquele fato transformou nossas vidas. Assim, ainda durante o Ensino Médio, comecei a trabalhar e nunca mais parei. Trabalhei em mercado como faz-tudo (faxineira, açougueira, entregadora, organizadora de prateleiras e caixa), na prefeitura da cidade, onde novamente minha vida se cruzou com a escola. Fui secretária em uma escola rural e, quando a mesma fechou, fui trabalhar em uma escola da cidade. Posteriormente, fui para a prefeitura trabalhar como secretária do secretário de Educação, o que foi uma experiência muito importante e me fez ter uma ligação ainda maior com a educação. Enquanto isso, por não ter na região faculdade de Biologia, que era a que eu tinha interesse no momento, fiz o curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental no formato semipresencial, mas não consegui emprego na área. E como gostava de História quando frequentava a escola e havia o curso sendo ofertado na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no campus de Rolim de Moura, fiz o vestibular e passei.

Saí da Prefeitura, pois era apenas um contrato temporário. Consegui emprego

em um frigorífico, mas foi insano, pois acordava de madrugada e chegava todos os dias da universidade muito tarde. Posteriormente, fui empregada em uma Lotérica como caixa. Foi uma experiência onde tive a certeza de que não nasci para aquilo, mas foi de grande aprendizado. Por fim, minha última experiência antes de ser professora foi em uma loja agropecuária, onde também fazia de tudo. Concluí minha faculdade nesse emprego; tenho boas lembranças e sou grata, considerando que sempre que precisei me ausentar para questões da universidade, isso me era concedido pela minha chefia.

A experiência na universidade foi grandiosa para mim, pois contribuiu para minha transformação como pessoa e profissional. Aprendi a observar o mundo com outros olhos por meio de aprendizados e experiências enriquecedoras. Nesse mesmo período, tive a oportunidade de fazer parte do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que colaborou muito para a minha formação inicial. Assim como agora com o mestrado, o que me consumia era a escrita da monografia de final de curso. Com dificuldades, concluí meu trabalho de conclusão de curso e me formei em 2017. Em seguida, prestei o concurso para professor de História na educação básica em Rondônia e Mato Grosso. Passei no concurso de Mato Grosso e iniciei minha carreira como professora no ano de 2018. Trabalhei por seis meses na cidade de Nobres e, posteriormente, pedi remoção para Lucas do Rio Verde, onde leciono na Escola Estadual Manoel de Barros desde 2019. Continuo na mesma escola por opção, pois, por ser uma instituição que fica mais afastada do centro, vejo como um espaço que precisa mais da minha atenção e dedicação. É desafiador, porém temos colhido bons frutos nesses cinco anos de experiências educativas. A cada dia, nos deparamos com novas adversidades e conhecimentos.

Foi no processo de ensino e aprendizagem nessa escola que percebi que havia pouco espaço e informações limitadas sobre a História de Mato Grosso. Para trazer esse conhecimento aos estudantes, era preciso investigar e montar materiais para que tivessem acesso. Assim, o mestrado foi uma oportunidade de contribuir positivamente para a ampliação dos conhecimentos dos nossos estudantes sobre a História de Mato Grosso a partir das aulas da disciplina nos anos finais (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental.

A profissão de professor de escola pública no Brasil, especialmente nas regiões do interior, foi e continua sendo desafiadora. Existem diversas demandas, principalmente as burocracias que atrapalham o fazer pedagógico, tendo em vista que requerem muito tempo para concluir as requisições, tempo este que se estende além do horário semanal de trabalho no ambiente escolar, mas também é gasto no lar. Além disso, há a imposição de uma gama

de conteúdos ao professor a partir da adoção do Material Estruturado¹ pela Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC/MT), que exerce uma pressão muito grande para que se dê conta do volume de unidades temáticas projetadas para se trabalhar bimestralmente em sala de aula.

Essa pressão não se dá apenas devido ao material estar nas escolas, mas porque os estudantes recebem um caderno por bimestre, independentemente de o educador ter conseguido ou não finalizar o conteúdo. Deste modo, quando o educando recebe um novo caderno, não quer mais trazer o caderno antigo, tendo em vista que é um material pesado, contendo os conteúdos de todas as disciplinas do bimestre.

O professor se vê em um constante dilema entre trabalhar as temáticas levando em consideração a aprendizagem e o entendimento mais amplo do estudante ou cumprir as demandas impostas pelo órgão superior. Essa vivência particular é compartilhada por outros profissionais em outras unidades da federação, conforme observação de Jean Moreno, quando realizou uma reflexão sobre os dilemas enfrentados pelo educador no século XXI:

A pressão das avaliações externa e seu rol extenso de conteúdos faz com que os professores tenham que optar entre ‘falar’ sobre tudo e desconsiderar os diversos processos de recepção e aprendizagem ou selecionar e fazer um trabalho mais significativo, correndo o risco de ser acusado de não ter cumprido todo o currículo. (MORENO, 2016, p. 16-17).

Dessa maneira, é perceptível que a dinâmica imposta é exaustiva e não funcional. Em meio a esse processo, realizam-se tentativas de contribuir da forma mais efetiva e positiva na construção do saber histórico na vida dos estudantes, buscando se reinventar a cada dia, transformando aquelas uma ou duas horas semanais na sala de aula em um momento de questionamentos e compreensão do mundo que os cerca.

Contudo, mesmo lecionando na rede pública estadual ao longo dos anos, foi perceptível a ausência de materiais didáticos e paradidáticos no acervo disponibilizado pelas escolas em que lecionei, que contribuiriam para a construção do saber sobre a História de Mato Grosso. Quando se busca construir uma aula sobre a temática, relacionando-a ao contexto histórico abordado, é necessário recorrer à internet, enfrentando dificuldades para

¹ O governo do Estado de Mato Grosso adotou ao chamado Sistema Estruturado de Ensino que é “composto por apostila, plataforma digital, aplicativo, avaliações semestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e formação continuada dos professores com duração de 120 horas por ano.” (SEDUC-MT, 2022). O referido material é fruto de um contrato firmado com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), com duração de cinco anos.

filtrar e encontrar textos adequados à faixa etária trabalhada. Além disso, esse processo é árduo e trabalhoso, gerando esgotamento, considerando as muitas e exaustivas demandas que o profissional da educação precisa cumprir.

A problemática exposta acima vai contra o que foi proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que versa sobre "compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica." (BRASIL, 2017, p. 402). A omissão da temática histórica de Mato Grosso no material (para)didático dificulta e impõe barreiras ao entendimento da historicidade no tempo e no espaço, assim como à assimilação de conhecimentos sobre as transformações históricas que contribuíram para a estruturação política, social e econômica de Mato Grosso.

A ausência da história mato-grossense nos materiais disponibilizados pelo governo do estado também é mencionada no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso² (DRC-MT) da etapa referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, que foi elaborado baseando-se na BNCC. Este documento impõe ao professor de História que seja também um professor-pesquisador, juntamente com os estudantes:

O profissional docente de História precisa ser um professor pesquisador, que indaga, analisa e compreende os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades e saberes, pois nem sempre a História local está contemplada na historiografia oficial ou até mesmo nas produções acadêmicas da própria região. Assim, pretende-se que o professor, juntamente com os estudantes, seja capaz de produzir a História local a partir das fontes e/ou documentos disponíveis em sua região. (MATO GROSSO, 2018, p. 251).

Mesmo que esse argumento careça de várias críticas, principalmente devido às inúmeras demandas atribuídas ao professor da educação básica da rede estadual, bem como à falta de infraestrutura e condições para realizar tal prática com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, o que cabe destacar é que a própria SEDUC-MT reconhece a ausência de materiais que supram a necessidade de abordar a História de Mato Grosso.

² O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) para o Ensino Fundamental (anos finais) foi proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso "com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular na Secretaria Estadual, nas Secretarias Municipais, nas instituições e escolas que atendam essa etapa do Ensino Fundamental, em todo território mato-grossense. (MATO GROSSO, 2018, p. 7).

Ademais, a problemática com relação à ausência de materiais que dialoguem com a história de Mato Grosso é fruto também das escolhas sobre quais temáticas serão abordadas ou não. O ensino de História é orientado por escolhas feitas tanto pelos professores quanto pelo que se decide incluir ao construir um material paradidático. As coleções de livros didáticos distribuídas para as escolas públicas são selecionadas a partir do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático³ (PNLD). Dessa forma, não se pensa em algo específico para cada estado, mas em âmbito nacional. As especificidades dos livros didáticos são diversas e sua organização e estrutura estão relacionadas a uma miríade de fatores que devem ser observados.

De acordo com Circe Bittencourt (2008, p. 301).

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências.

Esse fator é relevante para compreender que há inúmeros elementos que contribuem para que determinado evento ou processo histórico seja mencionado ou não. Mesmo sendo apenas um suporte, o livro didático precisa conter elementos que orientem as aulas sobre as especificidades da História de Mato Grosso. Para Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010, p. 29):

O livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de *toda a História*. Submetido à leitura crítica, com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo – acervos de museus e arquivos, livros não didáticos, produção literária e artística, por exemplo –, ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da História.

Assim, o livro didático é uma ferramenta relevante no ambiente escolar, contribuindo não apenas para o fazer pedagógico do educador, mas também favorecendo ao

³ O PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder público.

educando o acesso ao conhecimento e permitindo seu uso além do ambiente escolar. Considerando os argumentos expostos, é fato que as coleções trabalhadas no Estado do Mato Grosso pelo PNLD não são utilizadas em sala de aula. Como mencionado anteriormente, o material estruturado utilizado nas escolas estaduais, desenvolvido a partir de um contrato milionário com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), é incoerente por não contemplar a história mato-grossense em sua organização.

Ao ser aprovada no mestrado do ProfHistória, no núcleo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na cidade de Cuiabá, já tinha em mente que a pesquisa seria desenvolvida com o objetivo de colaborar para a construção de aulas sobre a História de Mato Grosso. A intenção sempre foi contribuir para o desenvolvimento crítico do conhecimento histórico no âmbito escolar por meio das histórias da região. Ademais, a construção do material paradidático, objeto desta dissertação, inicialmente foi pensada para favorecer a aproximação entre a escola e a universidade, espaços que já se encontram entrelaçados pela produção de materiais didáticos em consonância com a pesquisa historiográfica e pedagógica.

Nesse sentido, concordamos com as afirmação de Silva e Fonseca (2010, p. 14), que puderam que:

As culturas escolares, dotadas de especificidades, mantêm laços, diálogos permanentes com outros espaços culturais, desde a formação dos professores nas universidades, passando pela produção erudita continuada (artigos, livros, exposições) e pela divulgação (livros didáticos, cursos) elaborada a partir desses mesmos espaços.

O ambiente escolar é múltiplo e dialoga com outros espaços de produção e circulação dos saberes, proporcionando aos educandos a possibilidade de compreender a história de seu Estado e região, levando-os a entender questões culturais, sociais e políticas em diálogo com realidades nacionais, latino-americanas e globais. Esse enfoque na história regional também se faz presente na própria redação da DRC-MT:

Ensinar história local e regional permite ao aluno possibilidades de conhecer o seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência de um mundo em constante movimento, indo do micro para o macro e também do macro para o micro, situando-o numa visão ampla, crítica e reflexiva que objetiva constituir uma identidade do local para o global. (MATO GROSSO, 2018, p. 251).

Ao dialogar em sala de aula sobre eventos e processos históricos ocorridos regionalmente, o estudante consegue compreender melhor o contexto em que vive, entendendo as nuances sociais, políticas e econômicas nas quais está inserido. O ensino de História favorece a ampliação do olhar do sujeito para o mundo, não se restringindo à assimilação de um evento do passado. Segundo Bittencourt (2008, p. 166):

Em História, não se entende como apreensão de conteúdos apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos.

O ensino de História é relevante no processo de formação crítica do estudante, favorecendo que ele utilize os conteúdos aprendidos em sala em diversas áreas e momentos de sua vivência em sociedade. Sobre a valorização do saber histórico desenvolvido em sala, a BNCC apresenta também uma reflexão sobre a abrangência do ensino de História:

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. (BRASIL, 2017, p. 401).

Assim sendo, o saber histórico é relevante para o desenvolvimento da criticidade, permitindo analisar, questionar e investigar elementos tanto do passado quanto do presente, contribuindo para a formulação e desconstrução de interpretações. O saber histórico tem uma abrangência que vai além da sala de aula, favorecendo a ampliação das perspectivas e atuando como uma ferramenta essencial para a formação do sujeito histórico.

Entende-se que, no contexto atual do Estado do Mato Grosso, existe a necessidade de desenvolver materiais paradidáticos que abordem a sua história para os anos finais do Ensino Fundamental, devido à ausência de materiais e conteúdos no Material Estruturado que abordem essa temática.

Nesse sentido, a presente dissertação desenvolve um material paradidático sobre o evento da Rusga, ocorrido em Mato Grosso em 1834. Para isso, foi realizado um diálogo

sobre a história do ensino de História e sobre a Rusga, perpassando pelo conflito, suas tramas e personagens. No primeiro capítulo, foi realizada uma análise dos percursos do ensino de História e dos livros didáticos, visando compreender a história da educação brasileira e, ao mesmo tempo, a história do ensino de História, observando as mudanças e permanências ao longo do tempo. Além disso, focou-se na educação em Mato Grosso durante os períodos colonial e imperial, destacando singularidades e divergências em relação ao contexto educacional nacional.

Em seguida, no segundo capítulo, analisamos, a partir do debate historiográfico, as motivações que levaram as camadas populares a participarem da Rusga, compreendendo os aspectos políticos, sociais e econômicos da década de 1830 na província de Mato Grosso que culminaram nesse evento. Nesse sentido, foram revisados os estudos realizados por diversos pesquisadores sobre a história política de Mato Grosso, que apresentaram uma variedade de perspectivas e análises sobre a rebelião.

Por fim, no terceiro capítulo, com base nesses dados, desenvolveu-se o texto-base para um livro paradidático destinado aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, a ser adotado como material complementar durante as aulas de História.

CAPÍTULO 1

DIÁLOGOS SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E OS LIVROS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

A construção do conhecimento histórico nos bancos escolares brasileiros sofreu influências do contexto histórico no qual estava inserido. As metodologias aplicadas, as temáticas selecionadas para serem abordadas, o foco e os objetivos revelam a dinâmica que entrelaça o ensino de História e contribuem para o entendimento da relevância da disciplina frente aos objetivos das ideologias que se faziam presente no poder em cada período histórico. Além disso, indicam as mudanças e permanências que permeiam o ensino da disciplina até o tempo presente. Segundo Selva Guimarães Fonseca (2006, p. 73),

Os livros didáticos têm sido, de fato, grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade. É fundamental, portanto, discutir as suas dimensões como lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum.

Deste modo, quando se fala sobre o ensino de História é essencial levar em consideração o papel dos materiais didáticos, e aqui tratando mais especificamente do livro didático no processo de ensino e aprendizagem, pois este tem papel relevante na forma como se desenvolve a percepção histórica, o que vai além de ser apenas um material didático, mas também influência diretamente na formação do indivíduo.

O livro didático é fundamental na construção do saber escolar, tendo em vista que geralmente é o mediador das aulas. Além disso, às vezes é a única ferramenta que o estudante tem acesso. Desta forma, é relevante que se observem os conteúdos que estão

intrínsecos no mesmo, tendo em vista que os usos estão relacionados aos direcionamentos e legitimação de determinados processos históricos. O material didático e principalmente os manuais e livros didáticos no decorrer da história do ensino de História, foram utilizados como elemento essencial e legitimador, como por exemplo, durante o governo de Getúlio Vargas, em que “[...] o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apreçados pelo regime.” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 125). Posto isso, os livros didáticos contribuem para se verificar os caminhos traçados pela disciplina de história e que suas nuances não se limitam apenas a ser um produto dotado de cientificidade ou de teorias, mas que também está envolto em aspectos políticos, culturais e sociais do contexto no qual o mesmo foi produzido.

Sobre a abrangência da atuação dessa ferramenta em sala de aula, André Mendes Salles (2020, p. 90) pontua que,

Além de ser entendido como depositário de conteúdos escolares e de método de ensino, o livro didático pode ser analisado, ainda, como um veículo portador de sistemas de valores e ideologias, carregados de concepções, de ideais, de conceitos e de preconceitos de uma determinada época. O livro didático, nessa perspectiva, passa a ser entendido como um produto cultural, produzido por grupos sociais que, intencionalmente ou não, veiculam suas formas de pensar e agir, além de suas identidades culturais e tradições, ultrapassando, deste modo, a questão puramente pedagógica, apresentando “implicações políticas, econômicas, ideológicas e teóricas.”

Assim, o livro didático deve ser observado para além das metodologias intrínsecas em seus conteúdos, mas como um produto social e cultural que vai além do guiar os conhecimentos desenvolvidos na sala de aula, mas que contribuem para a formação dos jovens estudantes brasileiros.

* * *

O Ensino de História no Brasil, desde a constituição do país como um Estado Nacional, teve como intuito a formação do cidadão, a construção de uma memória nacional e o desenvolvimento do sentimento patriótico. Assim, o que se observou ao longo da história do Ensino de História é que a essa disciplina fazia parte de um plano de formação da pátria. Havendo, é claro, mudanças significativas nesse processo de mais de dois séculos.

O início do ensino no Brasil teve em si uma marca religiosa, a Companhia de

Jesus foi a primeira a promover uma educação escolar no período colonial. Sua atuação procedeu à catequização dos povos indígenas e nos seus colégios na América portuguesa que tinha como intuito não apenas os ensinamentos religiosos como também preparar seus estudantes para ingressar em universidades em Portugal. As bases para o ensino desenvolvido pelos jesuítas estavam estabelecidas no *Ratio Studiorum*⁴. De acordo com Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2006, p. 39),

O ensino jesuítico tinha como eixos o estudo da Gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia e previa a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. Era por meio desses historiadores da Antigüidade greco-romana que os estudantes dos colégios inicianos tinham contato com a História, visando ao estudo dos cinco eixos definidos pelo *Ratio Studiorum*.

Assim, a História se fazia presente no currículo dos colégios da Companhia de Jesus a partir dos autores clássicos e ainda não era caracterizada como uma disciplina escolar⁵ como é hoje em dia.

Essa educação comandada pelos dogmas jesuíticos cessou com a chegada de Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) ao cargo de primeiro-ministro de Portugal, uma vez que suas ações refletiam sua aproximação com as ideias iluministas, desenvolvendo diversas reformas que buscavam fortalecer o reino português. Uma das ações do Marquês de Pombal em seu processo de reformas foi a expulsão dos jesuítas de Portugal e de todos os seus domínios no ano de 1759.

A Reforma educacional empreendida por Pombal se desencontrava do que era proposta pelos jesuítas, tendo em vista que tinha como referência as ideias iluministas por meio da ideia de progresso, de modernização e de valorização das ciências. Havia o interesse do Estado em controlar a educação, algo que até aquele momento era exercido pela Companhia de Jesus. Também é possível destacar que a ruptura entre a Coroa portuguesa e

⁴Foi estabelecido em 1599, compondo as diretrizes educacionais da Companhia de Jesus. Conjunto de normas e orientações pedagógicas publicadas e distribuídas por toda a parte – definia, prioritariamente, procedimentos, e não conteúdos, tem em vista seus objetivos evangelizadores, de formação moral e da difusão das virtudes cristãs. (FONSECA, 2006, p. 39).

⁵ Mesmo que no início da do processo de colonização do Brasil tenha ocorrido o ensino de temáticas de história, a mesma ainda não era caracterizada como disciplina. No Brasil, o estabelecimento da história como disciplina escolar ocorreu somente a partir da constituição do Império do Brasil. Segundo Fonseca, “a designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação.” (FONSECA, 2006, p. 15).

os jesuítas se dera também devido a questões do processo de dominação e exploração dos povos indígenas na América portuguesa, pois os aldeamentos da Companhia, de certa forma, exerciam uma proteção aos indígenas contra a escravidão. Isso limitava a ação dos colonos sobre esses povos originários no processo de colonização e avanço sobre o território português na América.

A reforma educacional desenvolvida pelo Marquês de Pombal não ampliou o acesso à educação, pelo contrário, se manteve restrita à elite e não foi implantado de forma propositiva no Brasil, ocorrendo diversas problemáticas como falta de professores e de materiais.

Outro elemento a ser destacado nesse contexto foi que,

Na reforma pombalina, a História apareceria mais definida para os estudos superiores, da Universidade de Coimbra, como “propedêutica indispensável aos estudos humanísticos, filosóficos, jurídicos e teológicos”, e como “subsídio da jurisprudência”. Embora com destaque adicional, ela ainda não se constituía autonomamente como disciplina escolar na estrutura educacional do império português. (FONSECA, 2006, p. 42).

Deste modo, os estudos sobre História desenvolvidos nos bancos escolares deste período estavam vinculados ao processo de educação dos súditos, para a compreensão de seus verdadeiros deveres perante o Estado monárquico. Mas que não havia ainda sua delimitação como disciplina escolar, que se constituiria a partir do século XIX após o processo de independência.

* * *

Quando se volta o olhar para a história da educação do Mato Grosso, observam-se algumas singularidades em relação ao restante do território, que era dominado pelos portugueses. Não havia uma influência direta dos jesuítas como ocorreu em outras partes das possessões portuguesas na América. Em vez disso, testemunhamos uma multiplicidade de saberes que se dialogavam no dia a dia, conforme registra Nileide Souza Dourado (2021, p. 15):

Semelhantes processos educativos possibilitaram a mediação entre os sujeitos sociais e as práticas educativas – em espaços de experiências históricas vivenciadas por grupos diversos de trabalho, familiares,

religiosos, militares, camaristas e homens de ciências, organizados nas praças públicas e nas instituições, como Câmaras Municipais, Igrejas e Instituições Militares. Nesses ambientes de fixação e enraizamento edificados no período é que se realizavam intensos movimentos de representação e apropriações entre locutores de diferentes culturas e saberes, espaços de afirmação e de alteridade numa região de fronteira e sertão, ou, porque não dizer, na zona de contato em Mato Grosso.

A singularidade nos aspectos educacionais em Mato Grosso possibilita a compreensão da diversidade de aprendizagens que se desenvolveram e que não estavam apenas ligadas a um aspecto da vida social dos indivíduos, mas em suas vivências no dia a dia:

Portanto, as práticas educativas culturais e a escolarização podem ser compreendidas e identificadas pelas práticas transplantadas pelos europeus, como o aprendizado formal da leitura e da escrita ou da gramática, que aqui contracenavam com o saber indígena, o fazer do negro, os valores e conhecimentos adquiridos através do aprendizado e desempenho de ofícios mecânicos, das artes, educação doméstica e com aquelas objetivadas de substituir os antigos primitivos hábitos e costumes por aqueles revestidos de *civilidade*, tendo por base o *comportamento, o exemplo, a imitação, o refinamento de hábitos* e outras modalidades de incorporação do ideário de *civilização* introduzidas no interior do mundo colonial pelos europeus. (DOURADO, 2021, p. 16).

Nessa perspectiva, a educação não se limitava apenas ao saber escolar transmitido por indivíduos cuja função era desenvolver a aprendizagem de uma camada social específica, mas se manifestava também no dia a dia, nas práticas cotidianas, na busca por aperfeiçoar uma noção de civilidade introduzida pelos europeus. Contudo, segundo Dourado (2021, p. 16-17), é importante salientar que não se pretende afirmar que esse tipo de aprendizagem fosse exclusivo da capitania de Mato Grosso. O objetivo é destacar que essa modalidade de ensino predominou nesse contexto, tendo em vista que, entre os anos de 1748 e 1822, não existiam ambientes formalmente voltados para a educação, tanto no âmbito público quanto privado.

Um aspecto crucial para compreender o processo educacional em Mato Grosso durante o período colonial é o padrão de ocupação da região. Inicialmente, não se estabeleceu uma sociedade nos moldes europeus, mas sim uma ocupação do espaço e defesa das fronteiras. Nesse contexto, migraram para a região indivíduos em busca de melhores oportunidades que contribuíssem para o seu enriquecimento, expansão territorial e outros objetivos. Essa busca por ascensão social e econômica moldou a informalidade das ações

educacionais, tendo em vista que:

Muito antes da expulsão da Companhia de Jesus do Império português, mediante a edição do Alvará Régio de 28 de junho de 1759 e as reformas pombalinas da educação, quando foram instituídas as primeiras *Aulas Régias* na capitania de Mato Grosso durante o período colonial, a população já mantinha importantes relações educativo-culturais, por meio de práticas diversas, escolares e não escolares. Elas eram realizadas no contexto dos movimentos culturais transversais, estabelecidos entre indivíduos e grupos, tendo por base a diversidade e a maneira de fazer cotidianas dos sujeitos históricos, fossem eles brancos índios ou negros. Essas expressões aconteciam nos espaços da moradia, do trabalho, de religiosidade, de festejos, nas áreas de defesa e de guerra, instâncias que permitiam a construção de identidades nesta região de fronteira. (DOURADO, 2021, p. 93-94).

Assim sendo, mesmo antes das medidas oficiais, as relações educativas e culturais já ocorriam. Essas interações contribuíram para a construção de identidades na região de fronteira, envolvendo pessoas de diferentes origens étnicas.

A presença dos jesuítas na prática educacional na capitania de Mato Grosso iniciou tardiamente, chegando no ano de 1751, juntamente com o governador Antônio Rolim de Moura, sendo representados por dois inicianos, Estevão de Castro e Agostinho Lourenço. Suas ações estiveram mais voltadas a catequização dos indígenas, conforme registra Dourado (2021, p. 98),

[...] desenvolveram trabalho catequético de caráter pedagógico, pois ministravam o ensino: do catecismo, orações, pregações, cantos e artes. A estes somam-se os ensinamentos de formas não institucionalizadas como o ensino de ofícios práticos de manejo e cultivo de plantas e roças, criação de animais, ensino de bons costumes e o de fazer com que os índios abandonassem seus hábitos culturais originários e passassem a adotar os ensinados pelos jesuítas, que mantinham estreita similaridade com o do colonizador europeu.

As ações dos jesuítas no cenário educacional da capitania foram muito rápidas, não se disseminando por todas as camadas sociais. Suas atividades foram encerradas com o início das reformas pombalinas, sendo expulsos em 1759.

No livro *Educação em Mato Grosso Colonial – práticas educativas civilidade escolarização* (2021, p. 99), Dourado apresenta outros autores que contribuíram para o processo educacional colonial em Mato Grosso. Entre eles, estavam militares, clérigos e administradores, cuja forma didática de ensino era permeada pelas noções de civilidade

européia. Além disso, o autor destaca o privilégio que os filhos da elite tinham de ir à Europa para aprofundar seus conhecimentos em diversas áreas.

Ao lado desse aprendizado prático e cultural, comparecem estudantes mato-grossenses, jovens, brancos e mestiços, em geral descendentes da classe dirigente, que buscavam nos estudos maiores a instrução superior, dirigindo-se para a Universidade de Coimbra a fim de estudar ciências teológicas, jurídicas, e a formação militar junto às Academias e Escolas Militares, nas cidades de Lisboa e Coimbra.

Diante disso, uma pequena parcela da população local com influência econômica e política pôde proporcionar aos seus filhos um ensino formal no exterior. Enquanto a maior parte da população desenvolvia seus aprendizados nas relações cotidianas de trabalho, fé, moralidade, cultura e instrução.

A análise das ideias e práticas pedagógicas vivenciadas pela população na capitania de Mato Grosso, entre os anos de 1748 a 1822, revelou que há uma estreita simbiose entre educação, catequese, ensino de ofícios e transmissão de princípios morais, uma vez que tais práticas levavam à educação e instrução civilizadoras, parte constitutiva de uma sociedade civil que necessitava não só formar mão de obra, mas também oferecer princípios para embasar sua formação moral. Como já dito, os princípios e conteúdos transmitidos para o conjunto da população tinham como matriz os valores europeus, apesar de existir diversificado arcabouço cultural no interior dos diversificados segmentos sociais atingidos por esse processo. (DOURADO, 2021, p. 100).

Assim sendo, a educação estava envolta em uma complexidade de interconexões entre os diversos aspectos da sociedade. Não havia uma limitação educacional e ela se fazia presente na educação moral, religiosa e no desenvolvimento de habilidades práticas, tendo como elemento orientador a influência cultural europeia, mas dialogando com outros elementos culturais presentes na região, como os dos povos indígenas e afrodescendentes.

* * *

Retornando à questão da História como disciplina no Brasil, esse formato só ocorreu após o processo de independência do país, no qual buscava-se construir a identidade nacional e consolidar o processo de emancipação. A disciplina surgiu em um momento conturbado da história brasileira, tendo em vista que ocorreram diversos movimentos sociais entre o Primeiro e o Segundo Reinado. Para Fonseca (2006, p. 43):

Durante esse período, momentos de maior restrição política e de frustrações de expectativas geraram descontentamentos e, por vezes, revoltas, lideradas por elementos das elites, bem como outros movimentos, de acento mais popular, que também eclodiram em várias partes do país, principalmente durante as regências.

Havia um descontentamento por parte da população devido os rumos que a política brasileira seguia, também problemas sociais que se faziam presente naquele momento histórico. Como foi o caso da questão étnica, a escravidão e como seriam abordados na construção da história da pátria, assim sendo uma das temáticas dialogadas entre a elite dirigente:

Do século XIX até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem, visto na sua perspectiva mais preocupante, isto é, aquela que envolvia a população afro-brasileira. (FONSECA, 2006, p. 46).

Desta maneira, para suprir essa demanda, em 1838 foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), instituição que ficou responsável pela elaboração da história nacional e que, posteriormente, seria disseminada pela disciplina de História nos bancos escolares do Império brasileiro.

De acordo com Manoel Luís Salgado Guimarães (1988, p. 13):

Guardadas as especificidades históricas de cada uma, próprias da natureza da discussão da “questão nacional” em seus respectivos espaços de origem, podemos pensar o Institut Historique de Paris como fornecedor dos parâmetros de trabalho historiográfico ao IHGB, e instância legitimadora, cuja chancela poderia dar um peso relevante e destaque a uma história nacional em construção, como a brasileira.

O Instituto, levando em consideração sua missão, realizou um concurso em que os participantes deveriam desenvolver um plano sobre como escrever a história do Brasil. A proposta vencedora foi a do naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, que “[...] propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização.” (FONSECA, 2006, p. 46). Sua escrita se tornou a base para o projeto historiográfico daquele período, que se manifestaria

nos programas e manuais voltados para as escolas.

Em vista disso, compreende-se que a História, como disciplina escolar, estava envolta na construção da identidade nacional brasileira e era direcionada para a formação das elites. Além desses dois elementos, havia uma preocupação com a questão étnica, procurando estabelecer como figura central na construção da história o homem branco europeu. A história da nova nação não começava na América, mas sim em Portugal, a partir da herança dita como civilizatória dos europeus que desembarcaram aqui em 1500. Não havia espaço para a diversidade nesse momento, mas sim uma marcante exclusão de todos aqueles vistos como incivilizados: indígenas e negros.

O IHGB foi o responsável pelos rumos que a História do Brasil percorreria e, assim, em 1854, um dos seus membros, o diplomata Francisco Adolfo de Varnhagen, escreveu a obra História Geral do Brasil, inspirado pela monografia de Karl Friedrich von Martius. Seu texto foi considerado a base da identidade brasileira (cf. RIBEIRO, 2015).

Segundo Helena Miranda Mollo (2007, p. 101-103), entre as preocupações da escrita da história de Varnhagen estava

[...] a defesa da impossibilidade do Brasil e Portugal se separarem completamente, sem que isso se reflita como preocupação em manter o Brasil como colônia. Na História Geral [do Brasil] permanecem formas de autoridade de Portugal sobre o Brasil, quando se olham as marcas culturais do colonizador salientadas pelo autor. [...].

O Colégio Pedro II, fundado em 1837, assumiu para si a missão de traduzir o projeto historiográfico do IHGB em uma proposta de ensino de história nacional. Maria Auxiliadora Schmidt afirma que é possível estabelecer como marco da construção do código disciplinar⁶ de história no país “[...] o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo” (SCHMIDT, 2012, p. 78), tornando-se referência para as demais instituições escolares no Império.

Um livro que se tornou referência para o projeto educacional do período foi o manual escolar intitulado *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II*, publicado em 1861, escrito pelo professor do Colégio Pedro II, Joaquim

⁶ Schmidt utilizou a conceituação de código disciplinar desenvolvido por Fernandez Cuesta, segundo o qual, o desenvolvimento da constituição do código disciplinar está atrelado constituição da cultura escolar e com a edificação do processo de escolarização e também, “[...] en virtude de una acción recontextualizadora efectuada por varios agentes sociales, convierte el saber académico en conocimiento escolar legítimo, trasmuta la ciencia que se hace em la ciencia que se enseña.” (CUESTA, 1998 *apud* SCHMIDT, 2012, p. 77-79).

Manuel de Macedo, que também era membro do IHGB. Sua obra foi relevante para a configuração da História como disciplina devido à sua abordagem sobre procedimentos e métodos (cf. MENDES, 2022).

Para Kátia Maria Abud (1998, p. 30), a duas instituições – IHGB e Colégio Pedro II – “representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização.”

Os livros didáticos utilizados no século XIX tinham como objetivo primordial a transmissão em sala de aula das ideias que permeavam o currículo prescrito, ou seja, fazer com que o projeto educacional do Brasil imperial se efetivasse na prática. Deste modo, o método de ensino que se sobressaiu foi o da memorização.

Assim, os livros não tinham na construção dos conteúdos e atividades o interesse em gerar questionamentos, debates e compreensão da história em seus diversos aspectos, mas apenas a fixação de datas e eventos históricos. Segundo Bittencourt (2008, p. 67):

Um modelo de livro didático muito utilizado em variadas escolas elementares era o catecismo, e muitos textos de História destinados às crianças seguiam o mesmo molde. A História, segundo o método do catecismo, era apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro. Como castigo, pela imprecisão dos termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou fêrula. O sistema de avaliação era associado a castigos físicos.

Como a autora pontua, era uma abordagem que sofria influência do método de ensino utilizado no contexto religioso, em que a história era apresentada aos estudantes de forma fragmentada, dissolvida em perguntas e respostas. Isso denota que não existia uma contextualização dos temas trabalhados e um aprofundamento dos conceitos; incentivava-se apenas a memorização mecânica, dada a partir da repetição das perguntas e respostas. Outro problema, além da vinculação da educação à simples memorização, estava no emprego de castigo físico, que denota um autoritarismo e engessamento do processo educacional. Em suma, a metodologia aplicada ao ensino de História, conduzido pelo livro didático no contexto do século XIX, era limitadora das potencialidades do estudante e da história em si, além de ser punitiva e repressora.

Com a regulamentação da disciplina, esta seguiu o modelo francês. A História Universal predominou no currículo, mas mantiveram-se, por muito tempo, os elementos e

ensinamentos da História Sagrada.

A cultura histórica acessível á maioria da população era marcada pelos ensinamentos da História Sagrada, fornecedora de lendas, de dramas, epopéias com heróis que se difundiam e eram transmitidos oralmente pela Igreja Católica. Essa memória histórica passou a ser sistematizada pelos programas escolares e, mais detalhadamente, pelos livros didáticos especialmente confeccionados para o ensino institucional. Neles podemos encontrar um plano elaborado sob determinada concepção pedagógica, buscando uma comunicação narrativa adequada a crianças e jovens. (BITTENCOURT, 2008, p. 112).

No ensino secundário, por exemplo, a História do Brasil foi incorporada somente a partir da década de 1850. Contudo, ao lado da História Nacional, a História Sagrada também apareceu no programa das escolas elementares — de primeiras letras — como conteúdo de educação moral e religiosa.

Enquanto em âmbito nacional buscava-se a construção de uma identidade nacional, na província de Mato Grosso ainda havia a preocupação com a questão da civilidade. A sociedade, levando em consideração os padrões europeus de trabalho e de cultura, via a população mato-grossense como incivilizada. Essa situação era relatada pelos presidentes da província à época, conforme observa Elizabeth Maudreira Siqueira, tomando como referência a pesquisa de Luiza Volpato.

Ao tratar especificamente da figura dos presidentes da província mato-grossense, considera a historiadora que *para as autoridades que chegavam a Mato Grosso, em meados do século XIX, era decepcionante encontrar uma cidade tão longe dos padrões já referidos de cidade civilizada. Era com pesar e até mesmo com surpresa que acusavam a inexistência na cidade de formas mais evoluídas não só de resolver os problemas quotidianos, mas também de se divertir [...].* (VOLPATO, 1993 apud SIQUEIRA, 2000, p. 73).

Deste modo, a sociedade mato-grossense tinha carência de elementos que eram considerados essenciais para que fosse considerada civilizada. Os aspectos culturais da classe popular eram vistos como grosseiros pela elite local. Buscava-se, assim, modos de doutrinar e transformar os aspectos sociais e educacionais.

Novos espaços iam sendo introduzidos na paisagem urbana, como o cemitério; outros eram apenas solicitados como o matadouro e o mercado. A preocupação com as gerações futuras se concretizava na criação de uma escola secundária para a formação das elites e das companhias de

aprendizes para a formação dos meninos pobres. A religião e o cárcere eram alternativas para a disciplinarização das populações mais pobres. (VOLPATO, 1993 *apud* SIQUEIRA, 2000, p. 74).

A preocupação com o processo civilizatório da sociedade mato-grossense, baseado nos moldes europeus e propagado pela elite, fez com que os elementos da cultura popular e as vivências cotidianas fossem alvos de repressão e proibições, como, por exemplo, a prática do cururu⁷, para que o plano civilizador desse certo. Deste modo, o incentivo ao trabalho, à religião e às prisões era utilizado como forma de disciplinar o cidadão.

Em Mato Grosso, no século XIX, as escolas emergiram como um elemento disciplinador e civilizador da população. Na leitura de Siqueira (2000, p. 88):

Além dos mecanismos já citados que regiam a vida cotidiana dos cidadãos, um outro foi utilizado no processo disciplinador e civilizador: as escolas, locais onde as crianças e até mesmo os adultos, poderiam adquirir, através da instrução, antes do conhecimento científico, ser educada para viver numa sociedade, cujas regras tinham como código identificador o universo cultural das elites.

Devido às diferenças culturais, sociais e econômicas entre as camadas pobres e a elite, o processo educacional não alcançou o êxito esperado. As realidades distintas contribuíram para que o processo educacional tivesse dificuldades em estar presente na população pobre, que tinha outras preocupações cotidianas, como a sua sobrevivência a partir do trabalho.

A problemática da inserção dessas pessoas no processo de ensino disponibilizado pelo Estado é bem destacada por Siqueira (2000, p. 88) ao afirmar que:

Uma das alegações mais frequentes das autoridades educacionais – presidentes da província e Inspectores-Diretores Gerais da Instrução – era a de que os homens livres pobres não colocavam seus filhos na escola e, quando o faziam, retiravam-nos logo que aprendiam a ler e escrever. Certamente, a atitude desses pais se prendia ao fato de que, nas escolas, era ensinado um tipo de saber que em quase nada colaborava para auxiliar nas tarefas domésticas. Essa resistência, no entanto, foi quebrada durante o processo histórico, pois inicialmente imposta pelo governo, no século XIX, a instrução pública acabou por se tornar uma reivindicação das classes populares, no século XX. Partindo do pressuposto de que a instrução era o

⁷ O cururu é uma dança presente na cultura mato-grossense e que naquele período a elite criticava e buscava formas de impedir sua ocorrência, por ser uma manifestação cultural das classes menos favorecidas e que gerava violências. (SIQUEIRA, 2000).

único caminho para Mato Grosso conseguir alterar seu estágio civilizatório, passando da “barbárie” à civilização, necessário se fazia “meter” na escola essa população pobre.

Deste modo, compreende-se que o processo educacional de Mato Grosso, nesse contexto, esteve intimamente ligado ao processo civilizatório da sociedade, que era empreendido pela administração pública e levava em consideração os aspectos culturais europeus. Percebe-se que ocorreu uma mudança nas mentalidades das classes desfavorecidas em relação à educação pública, tornando-se um elemento importante e alvo de reivindicação social.

* * *

A questão nacional vai acompanhar também as transformações geradas pela proclamação da República, havendo um olhar mais efetivo para o ensino de História, que estará ainda mais atrelado à construção de um sentimento de pertencimento, agora baseado nos ideais republicanos e no patriotismo. Segundo Fonseca (2006, p. 50),

Desde o início do século XX, diversos autores de livros para os ensinoss primário e secundário – dentre os quais alguns se tornariam formuladores de programas, como Jonathas Serrano – apostavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão adaptado à ordem social e política vigente.

Portanto, é perceptível que a ideia de nação e de identidade nacional continuava em discussão no processo de ensino de História, mas que agora trazia a preocupação com o republicanismo, rompendo assim, em parte com o que havia sido posto até aquele momento pelo império brasileiro.

O Estado nacional passava a ser visto como o principal sujeito histórico, condutor das sociedades ao progresso e à civilização. Por fim,

[...] a ideia de nação, no contexto intelectual e político do século XIX, enlaçada à de cidadania, se embasava na crença de uma identidade comum dos indivíduos de variados grupos étnicos e/ou classes sociais. A história dos grupos dominantes, política e economicamente, seria necessariamente a mesma daqueles que eram por eles governados. Aliava-se ainda à concepção de história dominante a narrativa dos feitos daquela classe, comprovados pelos documentos (únicas fontes admitidas) que os mesmos protagonistas produziam. (ABUD, 2011, p. 166-167).

Em relação às produções didáticas desse período inicial da República, Bittencourt (2008, p. 65) destaca como o patriotismo era relevante na produção e organização dos conteúdos ao citar o livro *Por que me ufano de meu país*, do autor Afonso Celso:

Os livros escolares elaborados no início do século XX mostram como o patriotismo passou a ser objetivo organizativo central dos conteúdos escolares de História. Em seu famoso livro *Por que me ufano de meu país*, Afonso Celso sintetizou os conteúdos básicos da História da Pátria: a riqueza e a beleza da terra, das matas e rios, o clima, a gente mestiça risonha e pacífica, a história dos portugueses, representantes da civilização, e a cristianização, que possibilitou uma moral sem preconceitos.

As ideias de construção de uma pátria republicana estavam envoltas na valorização do patriotismo em sala de aula, contribuindo para que os objetivos políticos e culturais fossem desenvolvidos e moldassem a visão de mundo dos educandos. Os livros didáticos foram utilizados como ferramenta nesse projeto ideológico.

Uma mudança na perspectiva de abordagem sobre os grandes vultos da história nos manuais didáticos ocorreu na construção dos heróis simbólicos do período republicano. A Inconfidência Mineira e Tiradentes receberam uma maior relevância no contexto da República, tornando-se símbolos das lutas empreendidas pelos republicanos contra a monarquia (cf. CARVALHO, 1990; RIBEIRO, 2014; GAMA, 2020). Esse olhar positivo se desenvolveu apenas após a Proclamação da República; durante o período monárquico, o mesmo era visto de forma negativa:

O que, por exemplo, nos textos didáticos monarquistas aparecia como falta de habilidade, de realização profissional e de sucesso material de Tiradentes, surge, para os republicanos, como um conjunto de qualidades de um homem com múltiplos talentos, entre os quais o político e o revolucionário. (FONSECA, 2006, p. 76).

Tiradentes se tornou, com o advento da República, o herói nacional, representado nos livros didáticos como exemplo de cidadão e de sacrifício pela nova nação. A Primeira Guerra Mundial e, posteriormente, na década de 1920, a ocorrência da crise econômica iniciada com o crash da Bolsa de Nova York, nos Estados Unidos, que se espalhou por todos os países capitalistas, inclusive o Brasil, contribuíram para a difusão de ideias nacionalistas. A educação foi utilizada como mecanismo político para a nova configuração da sociedade. Para Fonseca (2006, p. 52),

O movimento nacionalista, que cresceu, principalmente depois da Primeira Guerra Mundial, batia-se pela “nacionalização” dos estudos de História nas escolas brasileiras e foi, pouco a pouco, conquistando maior espaço à medida que as condições se tornavam mais favoráveis a essa posição.

Deste modo, a disciplina de História foi ganhando espaço no processo de formação da sociedade republicana brasileira. Esse processo se intensificou a partir do desenvolvimento de diversas reformas educacionais nas décadas de 1930 e 1940, que caracterizaram o ensino da disciplina voltado para os grandes vultos da história nacional, formação do cidadão obediente e patriota, e exaltação da pátria.

Esse movimento se inicia com a chegada de Getúlio Vargas ao poder a partir da Revolução de 1930, a educação passou a ser um dos mecanismos fundamentais para sua política de Estado. Uma das principais reformas ocorridas nesse período foi a chamada Reforma Francisco Campos do ano de 1931:

A Reforma Francisco Campos colocava o estudo da História como instrumento central da educação política, “baseada na clara compreensão das necessidades de ordem coletiva e no conhecimento das origens, dos caracteres e da estrutura das atuais instituições políticas e administrativas. (FONSECA, 2006, p. 52-53).

Assim, essa reforma buscava instruir os estudantes sobre o ideal de nação que estava em desenvolvimento e os grandes heróis nacionais que foram postos como ideais de cidadãos. Iniciada com a Reforma Francisco Campos e sua sequência, mas com metas de englobar o ensino de todo o país e ir no caminho contrário aos regionalismos, foi dada continuidade pela Reforma Gustavo Capanema de 1942. Esta última tinha como intuito a elaboração de um Plano Nacional de Educação e, com isso, promover reformas nos vários níveis de ensino. Além disso, buscava dar mais autonomia e liberdade aos docentes em sala de aula com relação à didática e às temáticas trabalhadas. Outro elemento principal da Reforma era a divisão das disciplinas, levando em consideração os programas e unidades didáticas. (cf. SCHIMIDT, 2012; ABUD, 2011).

Ao pensar na proposta da Reforma Gustavo Capanema, é possível verificar que seus princípios incluíam a autonomia didática dos professores e a estruturação das disciplinas. No entanto, ambas as reformas foram relevantes no sentido de desenvolver uma educação fundamentada na moral e no patriotismo, tendo como mediadores nesse processo

os livros didáticos, que serviam como ferramentas ideológicas guiando os diálogos entre professores e estudantes. Pode-se verificar que os [...] “livros didáticos e comemorações cívicas atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de História.” (FONSECA, 2006, p. 73).

Assim sendo, os livros didáticos foram fundamentais na difusão do conhecimento histórico político em que o governo de Vargas tinha interesse que se chegasse aos bancos escolares.

Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela idéia da construção nacional que, a partir das noções de pátria, tradição, família e nação, formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. Mesmo com a adoção de maior grau de “cientificidade” para o ensino de História, algumas matrizes da história sagrada foram estrategicamente mantidas, em atendimento a pressões de setores católicos ligados à educação. (FONSECA, 2006, p. 54).

Em suma, os programas curriculares estavam relacionados à construção da identidade nacional e do patriotismo, contribuindo para que as pessoas compreendessem a importância de sua participação nesse projeto de nação. Além disso, mesmo sendo orientado pela cientificidade, ainda permaneciam no currículo elementos da história sagrada, o que denota a permanência da influência religiosa no ensino de História.

Essa interferência e a instituição dos rumos da educação, principalmente da disciplina de História, se intensificaram com o estabelecimento do regime autoritário de Vargas, chamado de Estado Novo (1937-1945), momento em que havia um rígido controle sobre a educação, política, cultura, etc. Além desses aspectos já mencionados, também existia o culto à própria imagem de Vargas, que se fazia presente nos materiais didáticos e influenciava o modo como a história era ensinada, pois buscava-se destacar sua importância para a história nacional. Conjuntamente, a figura de Tiradentes, que já tinha ganhado destaque no início da República, durante o Estado Novo vai ser ainda mais cultuada, principalmente nos livros didáticos, ganhando um ar sagrado. De acordo com Fonseca (2006, p. 76),

É o que torna a idéia de sacrifício pela pátria elemento precioso na pedagogia do Estado Novo. A idéia de um sentimento patriótico, nacionalistas, convergente, que justificaria o trabalho em prol da pátria e até mesmo o sacrifício supremo por ela, encontra no episódio da

Inconfidência Mineira e sobretudo na atuação de Tiradentes o terreno ideal para deitar as raízes das diretrizes morais e cívicas do regime.

Essa transformação de Tiradentes em herói nacional foi utilizada como arma ideológica do governo varguista e, da mesma forma, como exemplo de nacionalismo e amor pela pátria que deveria ser seguido pelos estudantes. Tiradentes foi um, entre os grandes vultos da história brasileira, que foram exaltados durante o regime do Estado Novo. Os livros didáticos foram cruciais para a disseminação da ideologia governamental; neles dava-se ênfase aos heróis nacionais, às datas comemorativas e aos símbolos da nação.

A metodologia e os programas desenvolvidos durante esse período e a valorização de Tiradentes, mesmo com mudanças no ensino de História, ainda mantêm elementos dessa abordagem nos tempos atuais, influenciando a forma como as pessoas percebem a história brasileira e a questão da identidade nacional.

Nesse contexto, merece registro o investimento do discurso político da era Vargas na exaltação da figura mítica dos bandeirantes, associada à ideia do desbravador, responsável pela integração nacional do território, em consonância com a propaganda da “Marcha para o Oeste” (cf. ABUD, 2019).

De acordo com Arnaldo Pinto Jr. e Halferd Carlos Ribeiro Jr. (2020, p. 206), esse tipo ideal brasileiro:

O bandeirante representava, simbolicamente, a ideia de expansão e consolidação do território, de ímpeto transformador e da conquista de riqueza, promovendo o progresso e o surgimento de uma estrutura administrativa pautada na mistura étnica e na hierarquização.

Não ocorreram mudanças significativas no ensino da disciplina de História entre o fim do Estado Novo e a instalação do regime militar em 1964. Segundo Fonseca (2006, p. 78),

Após o Estado Novo não se verificaram mudanças substanciais nas diretrizes para o ensino de História ou para a formulação dos manuais. Na verdade, parte significativa dos livros que foram produzidos nesse período continuaram a ser utilizados até o início da década de 60, em sucessivas reedições, sempre preocupados com o papel de Tiradentes na formação moral e política dos jovens brasileiros. (FONSECA, 2006, p. 78).

Ou seja, mesmo com a troca de governo e a queda do regime autoritário, o ensino de História não sofreu mudanças relevantes no currículo prescrito, permanecendo com a

utilização de produções didáticas desenvolvidas durante o período do Estado Novo. Além disso, manteve-se o foco na figura de Tiradentes e em seu papel de formação moral e política, por exemplo. Assim sendo, manteve-se majoritariamente a objetividade do ensino de História na construção do nacionalismo e civismo, mediados pelos livros didáticos.

Isso não quer dizer a inexistência de críticas e proposição de novas abordagens. Nos anos 1950 e 1960, durante as turbulências da Guerra Fria, na conjuntura das Reformas de Base e do estudo da realidade brasileira, observou-se ao que Jaime Pinsky (1994, p. 18) denominou como emergência da chamada “história engajada”:

[...] a história positivista ensinada nas escolas era considerada (não sem razão), uma visão reacionária da sociedade e os melhores estudantes faziam grupos de estudos onde Caio Prado Júnior, Karl Marx, Celso Furtado e outros funcionavam como ponto de partida para uma tentativa de autocompreensão como seres históricos.

Com a instauração do regime militar em 1964, houve mudanças na política, cultura e educação brasileira a partir do rompimento com a democracia. Com base na alternância dos militares no poder, o regime foi se tornando cada vez mais autoritário e limitando as liberdades individuais e políticas. De acordo com Ricardo Lara e Mauri Antonio da Silva (2015, p. 278),

A ditadura civil-militar atuou radicalmente para barrar as pretensões de conquistas econômicas e sociais do governo João Goulart. A primeira medida do governo de Castelo Branco foi revogar a Lei de Remessa de Lucros, que impedia as empresas estrangeiras de fazer remessa de lucros exageradas para o exterior. Ele estabeleceu o arrocho salarial, revogou o decreto que desapropriava terra às margens das estradas para a reforma agrária, revogou a nacionalização das refinarias particulares e o decreto que congelava os aluguéis, restringiu o crédito às pequenas e médias empresas, deu as mais amplas garantias ao capital estadunidense que foram estabelecidas pelo Acordo de Garantia dos Investimentos Norte-Americanos no Brasil.

A educação também passou por transformações no sentido de servir aos anseios e projetos do governo ditatorial, conforme registra Fonseca (2006, p. 56):

O regime militar, instalado em 1964, só fez aprofundar algumas das características já presentes no ensino de História na escola fundamental e média do país. No que diz respeito às concepções de História inerentes a esse ensino, não houve grandes transformações, tendo permanecido a herança tradicional de longa data, a orientá-lo. Isso significa que as

diretrizes norteadoras dessa concepção de História permaneceram a formação de milhares de jovens, enfatizando-se os fatos políticos e as biografias dos “brasileiros célebres”, entre os quais agora figuravam os principais personagens do novo regime.

Durante o regime ainda permaneceram os elementos que configuraram os governos anteriores, porém de forma mais incisiva e violenta. Não cabia aí o estudo reflexivo ou a criticidade, buscava-se o controle ideológico sobre a população e iniciava-se esse processo a partir dos bancos escolares. O ensino de história se adequava mais uma vez aos interesses de quem estava no poder. Essa análise é corroborada pelas afirmações de Fonseca (2006, p. 56) a seguir:

Sem espaço para a interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem. A reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência dos órgãos públicos, tecnicamente aparelhados para os fins que se adequassem àquela Doutrina.

O caráter ideológico de governo dado ao ensino de história denota o quanto a educação estava vinculada aos objetivos e interesses do grupo político que estava no poder. E os livros didáticos foram novamente, na história do ensino de História, utilizados para “perpetuar” essas ideias.

É nesse momento que houve uma relevante crise no ensino de história, no governo do general Emilio Garrastazu Médici, bem como nos dias atuais, em que houve uma diminuição das aulas de história e geografia no Ensino Médio devido aos interesses governamentais. A partir da Lei n. 5.692, de 1971, a disciplina de Estudos Sociais tornou-se obrigatória. As disciplinas de história e geografia foram transformadas nas séries do primeiro grau na disciplina Estudos Sociais e substituídas no segundo grau pelas disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), que foram estruturadas em prol dos objetivos pré-definidos pelo Estado. (cf. DOURADO, RIBEIRO, 2018; BITTENCOURT, 2008).

A educação cívica era importante para o governo, tendo em vista que tinha caráter doutrinador e servia de base para a imposição dos valores apregoados. Esse interesse do regime militar com a questão cívica era ponta de lança da perspectiva da história desejada:

Além disso, o regime preocupou-se especialmente com o ensino da educação cívica, redefinindo os papéis de duas disciplinas já existentes –

“Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira” (ao nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) -, tornando-as obrigatórias em todos os graus de ensino, com a introdução de “Estudos dos Problemas Brasileiros” no ensino universitário. Essas medidas, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, tinham claro papel moralizador e ideológico, observáveis nas finalidades definidas em lei. [...]. (FONSECA, 2006, p. 56).

Assim sendo, a construção das novas nomenclaturas disciplinares favorecia e se moldava aos controles ideológicos propostos. Essa situação gerou no ensino de História uma ruptura e o afastamento de suas bases, como por exemplo, o raciocínio, a criticidade e o diálogo, sendo descaracterizada e extinta do currículo educacional brasileiro, e seus saberes estavam dispostos na estruturação da disciplina de Estudos Sociais.

Nessa conjuntura, os estudantes também sofreram uma reestruturação com relação à sua autonomia e saber; não mais eram percebidos como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade, mas que deveriam ser imbuídos pelo sentimento patriótico e seguir os grandes heróis da história brasileira (cf. ABUD, 1998). Nos bancos escolares, o professor e o livro didático eram tidos como os únicos detentores da verdade e marcados pelo autoritarismo que se iniciava na organização governamental e chegava até os centros de ensino. Logo, segundo Fonseca (2006, p. 58),

A estrutura desse programa, seguindo a tendência até então predominante no ensino de História, impunha um ensino diretivo, não-crítico, no qual a História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos, predominantemente de caráter político-institucional, e no qual sobressaíam os espíritos positivos que conduziriam a História. Nessa concepção, a ordem social, livre de conflitos, seria fator de progresso e as desigualdades seriam legitimadas como fatos universais e naturais. Os métodos pedagógicos e a relação professor/aluno seriam geralmente marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do saber na figura do professor e da autoridade do livro didático, pela atitude passiva e receptiva do aluno, ausentando-se daí elementos ativos, reflexivos e críticos no processo de ensino/aprendizagem.

A forma como a disciplina de história foi descaracterizada e diluída dentro da disciplina de Estudos Sociais e o modo como foi estruturado o ensino, que tinha uma abordagem autoritária. Destaca-se aí a imposição aos estudantes informações vista como verdades absolutas e legitimadas pelos livros didáticos; assim, cabia ao discente apenas aceitar o que lhe era imposto sem questionamentos ou análise crítica sobre os conteúdos, sociedade, política ou problemas sociais. Também, devido a existência dos grandes vultos

da pátria, favorecia ainda mais a inibição do senso crítico, apenas aceitar como tudo estava disposto, uma história dos grandes heróis nacionais estabelecidos em uma linha cronológica dos saberes históricos dispostos nos livros didáticos com um caráter didático de controle. Os heróis nacionais eram o exemplo de conduta e amor à pátria que deveria ser seguido por todos se preparando para ser bons cidadãos, que no caso era o obedecer as normas e leis pré-estabelecidas e estar preparado para o mundo do trabalho. (cf. MICELI, 1994; RIBEIRO, 2008).

* * *

Com a crise do regime militar, o Brasil iniciou um processo de redemocratização e, com isso, a educação igualmente foi reestruturada. Surgiram diversas propostas de programas e metodologias para o ensino, tendo em vista que não foi efetivada rapidamente uma proposta curricular para todo o país. Essa situação levou ao desenvolvimento de diversos currículos pelo Brasil, construídos por professores interessados na transformação dos moldes educacionais de forma rápida e efetiva.

Para Elza Nadai (1993, p. 158), as propostas curriculares elaboradas a partir dos anos 1980, em sua totalidade, apresentavam-se de maneira,

[...] variada, complexa e diferenciada quanto ao conteúdo, método ou estratégias de ensino. Algumas se caracterizam por sua natureza inovadora e progressista, outras pelo tom repetitivo e conservador. Todas, enfim, anseiam por superar a ficção da escolaridade obrigatória de oito anos.

Neste contexto, por exemplo, introduziu-se nas propostas curriculares a preocupação de fazer os professores desenvolverem com os alunos procedimentos básicos de pesquisa histórica na sala de aula e atitudes intelectuais de desmistificação de ideologias, das imagens de “heróis nacionais”, da sociedade de consumo e dos meios de comunicação. (cf. BITTENCOURT, 2008).

A falta de alinhamento nacional para um currículo comum trouxe um contexto com uma diversidade de programas e a adoção por alguns Estados de currículos que eram estruturados a partir dos livros didáticos. Em Minas Gerais, segundo Foncesa (2006, p. 60), percebe-se uma certa hegemonia de livros didáticos de circulação nacional com viés marxista:

Entre eles, o preferido parece ter sido o de Minas Gerais, fato observável em muitas coleções didáticas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, publicadas nas décadas de [19]80 e [19]90, e destinadas à circulação nacional. Mesmo que não ocorresse uma adoção literal do programa mineiro, seus princípios básicos serviam de orientação às novas coleções, como a integração entre as histórias do Brasil e Geral, a organização dos conteúdos pela cronologia dos modos de produção (das comunidades primitivas ao modo de produção capitalistas), ou o uso de conceitos e expressões do marxismo.

Nesse contexto, ocorreu a ascensão de currículos pautados na ideologia marxista da luta de classes. Deste modo, os livros didáticos abordavam a história a partir dessa perspectiva, resumindo os processos históricos a luta entre o proletariado e a burguesia e os modos de produção. A coleção *História das Sociedades*, em que a estruturação dos seus conteúdos levava em consideração a transformação dos modos de produção e “procurava inserir as “massas anônimas” na história, propunha questionamentos mais consistentes aos estudantes a respeito do processo histórico ocidental.” (FONSECA, 2006, p. 61).

Isto posto, o ensino de História recebeu uma “nova roupagem”, buscando o afastamento da história linear, conduzida por grandes vultos da história nacional e havendo também a tentativa de inserção do cidadão como sujeito histórico capaz de transformar seu contexto social e histórico. Havia outras questões de caráter reducionista, considerando que outros elementos sociais e políticos também seriam relevantes para o entendimento dos processos históricos,

As características dessa proposta, no entanto, relegaram o processo histórico brasileiro, de certa forma “encaixado” num processo mais amplo e sujeito às mesmas “leis” e generalizações impostas pelo modelo teórico adotado. Além disso, a substituição da cronologia linear da história tradicional pela evolução dos modos de produção acabou por não romper substancialmente com o princípio etapista do programa tradicional, apenas abandonando um esquema fechado em função de outro, igualmente determinado. (FONSECA, 2006, p. 64).

Levando em consideração os expostos por Fonseca, nota-se que, mesmo com a construção de propostas que tinham como intuito serem inovadoras e contrárias ao ensino de História tradicional, continuava a existir uma limitação na forma como os processos históricos eram abordados no texto didático. Assim, permanecia também o engessamento que antes ocorria devido à estruturação dos conteúdos adequados aos interesses do regime autoritário. A persistência desse modo como a história estava sendo organizada e concebida gerava limitações na forma como se estruturavam os conhecimentos históricos, deixando de

trazer para a discussão as especificidades dos processos históricos.

Em outras regiões como São Paulo, a discussão das reformas curriculares de História colocou em pauta a abordagem problematizada das noções de tempo, sujeito e fatos históricos a partir dos pressupostos historiográficos da História Nova e História Social. Os pesquisadores e professores de História voltaram seus olhares para o estudo de novos problemas, novos objetos e novas abordagens, influenciados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, apresentando maneiras possíveis de rever o formalismo de abordagens históricas sustentadas nos fatos políticos e administrativos dos estados ou nas análises estritamente economicistas. (cf. BITTENCOURT, 2008; RIBEIRO, 2007; RAGO, 1999).

Segundo Bittencourt (1998, p. 13-14), as novas configurações do currículo escolar de História traduziam as demandas oriundas de novas personagens que entravam em cena na paisagem escolar:

Grupos sociais oriundos das classes trabalhadoras começaram a ocupar os bancos das escolas que, até então, haviam sido pensadas e organizadas para setores privilegiados ou da classe média ascendente. A entrada de alunos de diversas idades e experiências, portadores de diferentes culturas e vivências, em crise de identidade pela chegada improvisada e forçada a centros urbanos, dentro do intenso processo migratório do campo para a cidade e entre estados – principalmente do Nordeste para o Sul –, colocaram em xeque a estrutura escolar e o conhecimento que ela tradicionalmente vinha produzindo e transmitindo.

Na década de 1990, houve a preocupação em desenvolver uma ponte entre a produção historiográfica contemporânea com o ensino de História na sala de aula. Assim sendo,

[...] tornou-se ainda mais desejável, a partir de meados da década de [19]90, que os programas curriculares e os livros didáticos incorporassem as tendências da historiografia contemporânea, como foi o caso da história das mentalidades e da história do cotidiano, ainda hoje predominantes quando se fala em inovação no ensino de História. (FONSECA, 2006, p. 66).

Essa perspectiva de abordagem era vista como inovadora e contribuiria para mudanças significativas nas propostas para o ensino da disciplina. Para Cristiani Bereta da Silva (2007, p. 227),

Os debates acadêmicos que passaram a ser travados, sobretudo a partir da década de 1980 sobre movimentos sociais, feminismos, história das mulheres e posteriormente gênero e a própria e conveniente participação da indústria editorial nesses debates também fizeram parte desse movimento. Além, é claro, da emergência de políticas públicas educacionais, como as reformas curriculares na década de 1980 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os níveis Fundamental e Médio - 1997 e 1998 - respectivamente, bem como o Programa Nacional do Livro Didático criado pelo Decreto 9.154 de 1/8/1985.

Em consonância com as análises historiográficas, emergiram pesquisas no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia social e cognitiva. Houve a difusão de estudos no Brasil sobre o processo de ensino-aprendizagem, nos quais os estudantes eram considerados como participantes ativos da construção do conhecimento em sala de aula. Uma perspectiva que, para o ensino de História, significou a valorização das atitudes ativas dos sujeitos - em especial os das camadas populares - como construtores de sua história, em concordância com a leitura dos educadores de perspectivas pedagógicas construtivistas.

De acordo com Marília Beatriz Cruz (1999, p. 75),

[...] uma nova concepção de Ensino Fundamentada principalmente nas teorias de Piaget e Vygotsky, a concepção construtivista fornece subsídios para a superação das aulas expositivas como metodologia exclusiva, apontando caminhos para um ensino que estimule o desenvolvimento cognitivo dos alunos em direção a níveis qualitativamente superiores. A contribuição de Vygotsky, no que se refere à aprendizagem dos conceitos científicos e sua relação com os chamados conceitos espontâneos, já se constitui numa referência para a renovação do ensino de História. Interpretar o ensino de História como fornecedor de conceitos que facilitam a compreensão do mundo e que contribuem para construção de estruturas complexas pode ser considerado uma verdadeira revolução paradigmática, pois cria um novo modelo de ensino no qual já não cabem os nomes e datas para serem decorados, nem fatos fragmentados que em nada contribuem para a compreensão dos complexos problemas da vida do homem em sociedade.

No final do século XX, observam-se modificações consideráveis na educação, com a implantação da Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A LDBEN apresentou em sua estrutura aspectos e diretrizes educacionais para serem seguidas em todo território nacional. No seu Título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional, do artigo 2º, impõe a educação como responsabilidade da família e do Estado, o que denota a aproximação entre as duas esferas da vivência do estudante para o

seu desenvolvimento educacional. No mesmo artigo destaca que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996).

Outro marco educacional desse momento, como desdobramento da aprovação da LDBEN, foi o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1997, para o Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano). Posteriormente, no ano de 1998, foram apresentados os volumes dos Parâmetros para o Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º ano) e, somente no ano 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Os Parâmetros foram desenvolvidos para orientar, em linhas gerais, os currículos mínimos para os trabalhos educacionais no Brasil. Os objetivos gerais para serem alcançados pelos estudantes destacados, por exemplo, nos PCN para o Ensino Fundamental, revelam as intenções de favorecer o pensamento crítico, atitudes democráticas e situar os educandos como sujeitos históricos.

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p. 69).

Nesse sentido, a LDBEN e os PCN foram ferramentas primordiais que contribuíram para a fundamentação metodológica dos educadores no processo de ensino e aprendizagem em consonância com os debates já desenvolvidos desde os anos 1980. Segundo Selva Guimarães Fonseca, nesses documentos, professor e estudantes assumiriam a condição de sujeitos produtores de conhecimento histórico e não mais meros reprodutores de saberes produzidos em outros espaços como a universidade. Ou seja,

A proposta de metodologia de ensino de história que valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos, que cotidianamente atuam, transformam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências: em casa, no trabalho, na escola etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania, abstrata, pois ela nem é apenas herdada via nacionalidade, nem liga-se a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição de cidadão a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano

e construtivo, em condições concretas de existência. (FONSECA, 2003, p. 94).

* * *

Na perspectiva sobre conquistas relevantes no ensino de História que contempla as ações de valorização do pluralismo cultural brasileiro, pode-se registrar o advento em 2003 da Lei n. 10.639, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na rede de ensino e incluiu também no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, que ocorre no dia 20 de novembro. A referida lei foi um marco da luta dos movimentos negros, pois promoveu a abertura para a presença da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

A partir da mesma, foi possível impulsionar a inclusão dos temas desenvolvidos na sala de aula. Sua existência não significou, de imediato, a promoção da inclusão dessa temática em todas as escolas, mas foi fator relevante para que se iniciasse, de forma gradual, a inserção da história dos africanos e afro-brasileiros nesse contexto, a partir principalmente da confecção de materiais didáticos em acordo com o que foi estabelecido pela Lei n. 10.639/2003.

Para Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar Coelho (2014, p. 21), a referida lei significou um desafio, posto que se propôs a “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos.” A nova legislação abriu os caminhos para se superar os marcos temporais e recortes temáticos consagrados pela tradição (inventata) da história escolar descrita por Nadai (1993, p. 149):

[...] expressar as ideias de nação e de cidadão estavam embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira. [...] O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições parietárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identifica às similares europeias.

No intuito de apresentar a implementação da Lei n. 10.639/2003, a partir dos livros didáticos, é pertinente destacar aqui a pesquisa desenvolvida por Osvaldo Mariotto

Cerezer e Evandro Rodrigues (2020), na qual analisam os livros *História: conceitos e procedimentos*, dos autores Ricardo Dreguer e Eliete Toledo (2005), e *História e vida integrada*, de Nelson Piletti e Claudino Piletti (2006), ambos aprovados pelo PNLD 2008. Os autores investigam os conteúdos sobre a história dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de História, verificando mudanças substanciais na apresentação das temáticas de acordo com a Lei. Primeiramente, destaca-se a análise do capítulo 8, intitulado *África*, do livro *História: conceitos e procedimentos*, onde evidenciam os seguintes aspectos:

Compreendemos que o enfoque está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que designa a escola e seus professores como aqueles que “têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais desalienando processos pedagógicos.” (CEREZER; RODRIGUES, 2020, p. 321).

Nesse sentido, demonstram que os livros didáticos já estavam se aperfeiçoando às normativas estabelecidas pelas leis brasileiras na área da educação. Igualmente, revelam a relevância da perspectiva abordada no material analisado para a promoção da diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Por outro lado, na mesma obra, os autores pontuam algumas falhas, como, por exemplo, a que foi identificada no capítulo sobre a colonização portuguesa no Brasil, que discorre sobre as particularidades da colonização desenvolvida nos séculos XVI e XVII por Portugal.

Ao analisarem como era versado o trabalho exercido pelos escravizados no contexto da economia açucareira, constatam que são elencadas duas atividades, sendo elas: a produção açucareira e o trabalho como escravos domésticos. Dessa maneira, pontuam que:

Consideramos essa afirmação uma lacuna por parte dos autores, pois limitam as atividades desenvolvidas pelos escravizados nesse período, silenciando a participação deles em outras tarefas que não constituíam a base da economia açucareira, exemplo na agricultura de subsistência, na construção civil etc. (CEREZER; RODRIGUES, 2020, p. 323).

Em vista disso, é possível compreender a existência de lacunas ou reducionismos na abordagem sobre o papel dos africanos e afro-brasileiros no livro didático analisado. É necessário ter atenção a esses pormenores, que podem favorecer imagens distorcidas ou incompletas sobre as ações desses grupos étnicos no contexto em que estavam inseridos.

No segundo livro didático analisado, intitulado *História e vida integrada*,

Cerezer e Rodrigues, na investigação do capítulo que versa sobre a história do Brasil no período colonial, no século XVII, enfatizando a descoberta das jazidas de ouro, observam que, ao abordarem sobre *Transportes para ricos e para pobres*, optou-se por trabalhar a partir de documentos históricos e fontes iconográficas. O documento utilizado foi produzido em 1748, por Courte de la Blanchardière, que discorre sobre a observação dos transeuntes nas ruas do Rio de Janeiro e as fontes iconográficas: *Liteira conduzida por escravos, liteira transportada por animais e rede carregada por escravos*. (CEREZER; RODRIGUES, 2020, p. 326). Em vista disso, os autores registram a relevância da estruturação e abordagem do tema.

Nessa direção, no exercício de mediação do processo de apreensão do conhecimento, é apresentado e refletindo sobre as narrativas históricas que no tempo presente o professor aponta direcionamentos para possíveis mudanças das posturas que lá foram instituídas, ou seja, é apresentando as representações que o passado produziu, que se propõe mudanças sobre os pensamentos/representações do presente e assim, refletindo sobre os atos praticados no passado, que podemos incentivar a mudança no modo de tratar as pessoas negras na atualidade. (CEREZER; RODRIGUES, 2020, p. 326-327).

A abordagem desenvolvida pelos autores no livro didático é relevante no processo de desconstrução de imagens estereotipadas do passado que ainda influem sobre os negros na atualidade. O enfoque favorece a análise crítica do passado, que, ao mesmo tempo, leva à compreensão sobre o contexto no qual o estudante está inserido, permitindo-lhe perceber mudanças e permanências, e assim propiciar transformações em sua atitude para com o outro.

A pesquisa desenvolvida por Cerezer e Rodrigues expõe que já é possível verificar mudanças significativas sobre a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nos livros didáticos. Contudo, ainda existem lacunas e abordagens reducionistas que precisam ser revistas no ensino de história nos bancos escolares.

No ano de 2008, ocorreu mais um passo importante na direção de inclusão dos grupos étnicos no contexto escolar, que foi a alteração da Lei de Diretrizes e Bases e da Lei n. 10.639/2003 pela Lei n. 11.645, que determinou a inclusão da história e cultura indígena no currículo da educação básica.

Para Maria Aparecida Bergamaschi (2010, p. 153), a referida Lei trouxe uma mudança epistêmica para a abordagem da história do ensino de história indígena no Brasil:

Estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de pureza, de um pseudo europeidade. [...] Predomina no Brasil um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala em indígenas no sul do Brasil, por exemplo, é com espanto ou julgamento, expresso em comentários como: estes já não são mais índios, estão aculturados.

A partir dessa modificação impulsionada pela Lei n. 11.645/2008, buscou-se descaracterizar a ideia do indígena que tem sua existência somente no passado, aparecendo nos livros didáticos apenas quando se desenvolvia um estudo sobre o início da colonização portuguesa, no qual os europeus são postos como os protagonistas de todo o processo, responsáveis pelo ato “civilizatório” da América e também marco temporal do início da história do continente.

Essa superficialidade na abordagem sobre os povos indígenas nos livros didáticos é bem pontuada por Renilson Rosa Ribeiro (2020, p. 374):

Nos livros didáticos, por exemplo, o capítulo das grandes navegações e descobrimentos constitui geralmente o momento da “entrada” do Brasil no palco da História, ao menos aquela idealizada pelo pensamento eurocêntrico. As narrativas didáticas diversas vezes dão a entender que antes da chegada dos portugueses o lugar era um imenso “espaço vazio”, ocupado por “selvagens”, sem nenhuma noção de civilização, denominados de povos “pré-históricos.”

Isto posto, toda a contribuição dos povos indígenas em vários aspectos da cultura brasileira, assim como a diversidade cultural, linguística e étnica, são silenciados e deixados à margem da história. A Lei n. 11.645/2008 reconhece a diversidade cultural dos povos originários e sua condição como protagonistas na história brasileira, o que é vital para o fortalecimento de suas identidades plurais, rompendo com a ideia de um “índio genérico”. A legislação colabora para a quebra de estigmas e preconceitos sobre os povos originários, construídos ao longo da história na sociedade brasileira desde os tempos coloniais. Segundo Ribeiro (2020, p. 389-390),

A Lei n. 11.645/2008, ao reforçar e evidenciar questões presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nos PCN, tem posto um incontornável e necessário desafio a ser enfrentado pelos cursos de

formação de professores e, especialmente, pela prática pedagógica do profissional da História acerca de abordagens historiográficas e estudos interdisciplinares que discutem a herança colonial de pobreza, privação de direitos e falta de escolaridade da população africana e afro-brasileira. [...].

Sendo assim, a inclusão da história e cultura dos povos indígenas no ensino de História e em seus materiais didáticos ainda passa por adequações, havendo um longo caminho a ser percorrido no sentido de atender às demandas sobre a temática, contribuindo, assim, para uma educação mais plural e inclusiva.

* * *

Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) homologou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O documento referente ao Ensino Médio seria homologado no ano seguinte. O intuito do governo era a unificação dos elementos orientadores da educação brasileira, conforme os pressupostos definidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014:

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 05).

Assim, as competências⁸ são os elementos fundamentais da BNCC, passando a conduzir todos os elementos da educação em termos políticas públicas. É por meio delas que ocorre o desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. No próprio documento já conceitua e destaca os documentos legais que embasam sua estrutura:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

⁸ No documento Base o termo competência é tido “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 08).

modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 07).

A BNCC, como um texto normativo, delimita os saberes essenciais que devem estar presentes em cada etapa escolar. Desse modo, promove o alinhamento dos objetivos e metas da educação brasileira. As metas especificadas visam à melhoria do desempenho educacional do país, favorecendo o desenvolvimento intelectual, social e político. Sobre o ensino de História, as competências específicas para o Ensino Fundamental trazem, por exemplo:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica. (BRASIL, 2017, p. 402).

Em vista do que está sendo contemplado nas competências específicas do Ensino Fundamental no componente História, é necessário destacar que foram tecidas críticas a BNCC em sua versão final, uma vez que ocorreram mudanças significativas desde a apresentação da primeira versão. Na primeira, houve uma abordagem que valorizava e oferecia mais enfoque na História da América e do Brasil em detrimento da História da Europa, o que contribuiria para uma transformação no ensino de História, situando novos sujeitos e abordagens no processo de ensino e aprendizagem de forma mais ampla e aprofundada.

De acordo com Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2018, p. 08),

Nesse sentido, podemos afirmar novamente que a primeira versão da BNCC levou às últimas consequências a *arte do recorte*. Em alguma

medida, desconsiderou as clássicas europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. Isso permite pensar que não há conteúdos obrigatórios, canônicos, definitivos e, portanto, não problemáticos na história.

A tentativa de reestruturação do currículo desenvolvida na primeira versão traria uma nova estruturação para o currículo de História. Porém, foi a terceira versão, que efetivamente foi homologada, que deu continuidade a um currículo que está em cena na história do ensino de História desde o século XIX, em que a Europa permanece como central no desenvolvimento dos estudos na disciplina como área do conhecimento científico, conforme denuncia Jurjo Torres Santomé (1995, p. 163):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2008, p. 70), vale destacar que

[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos. Em uma sociedade multirracial e pluricultural, como é o caso do Brasil, não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Como destacam Pereira e Rodrigues, a preocupação no desenvolvimento da BNCC estava voltada principalmente para o ensino de História, especialmente sobre quais seriam as temáticas escolhidas em contraposição a outras que ficariam silenciadas. Sobre essa indagação, eles pontuam que:

Quando o ensino da história é criticado ou acusado, quando provoca debates, não é porque as pessoas se inquietam com o alcance dos objetivos de formação que lhe são oficialmente atribuídos, mas em razão dos conteúdos fatuais, por se julgar que certos elementos estariam ausentes e que outros estariam sendo ensinados em lugar de coisa melhor, como se o ensino da história continuasse sendo o veículo de uma narração exclusiva

que precisa ser assimilada custe o que custar.

Além dessa permanência, do mesmo modo, pontua-se sobre termos como “atitude historiadora” presente no texto da BNCC, o qual reduz os conhecimentos a uma metodologia desenvolvida em sala de aula, sem levar em consideração a diversidade de fatores que influem sobre os processos e eventos históricos abordados pela ciência histórica, isso sem contar a metodologia e teorias que embasam as pesquisas.

Nesse sentido, Pereira e Rodrigues (2018, p. 13) tecem uma análise sobre a presença do termo “atitude historiadora”:

Segundo essa formulação, portanto, a “atitude historiadora” pode se direcionar a um distanciamento em relação aos conflitos e às lutas identitárias, tornando a história proposta pela terceira versão da BNCC uma busca anódina por explicação e compreensão de um “passado histórico”, sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um “passado prático”, atenta ao elemento étnico-político do ensino”. Verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória.

Sendo assim, esse tipo de abordagem afasta a criticidade e contribui para uma compreensão superficial sobre a questão histórica. Como os autores bem argumentam, o distanciamento de elementos relevantes na interpretação histórica prejudica as potencialidades práticas que podem ser desenvolvidas no ensino de História. Em suma, sobre a BNCC existem muitos elementos que precisam ser observados de forma crítica, verificando os elementos que contribuem para uma educação relevante no desenvolvimento do ensino de História e o que são permanências que precisam ser ressignificadas para se trabalhar em sala de aula.

* * *

O ensino de História na contemporaneidade, além das questões já abordadas anteriormente, enfrenta também o desafio gerado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)⁹ que transformaram as relações culturais, políticas, econômicas e

⁹ Segundo Carlos Eduardo de Andrade Marchi e Flávio Vilas-BôasTrovão (2020, p. 119), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) “[...] se referem a vários recursos destinados a produzir, armazenar e transmitir informações por meio tecnológico, divididos em analógicos e digitais.”

educacionais. Porém, essas tecnologias não devem ser vistas apenas como um problema, criando uma recusa à articulação com essas ferramentas no contexto de aprendizagem na escola.

O diálogo do ensino de História com as mídias já é uma realidade, pois está inserido no contexto do mundo globalizado e tecnológico. Deste modo, não há como afastar as TICs do ensino de História, o que requer aperfeiçoamento e integração de forma crítica, propositiva e sem hierarquizações, conforme observa Bittencourt (2008, p. 109):

Portanto, os métodos, no processo de renovação curricular, devem-se ater a essa série de problemas trazidos do mundo tecnológico, com o entendimento de que tais tecnologias não são “inimigas”, mas também não são produtos que possam ser utilizados sem uma crítica profunda do que transmitem, das formas individualistas de comunicação e de lazer que estabelecem, do fortalecimento do ideário de uma submissão irrestrita no domínio da máquina como instrumento educativo que promovem.

Assim, é preciso atentar para as possibilidades de uso das TICs como ferramentas educacionais, mas é necessário também ter atenção para não as utilizar de forma desordenada e sem uma análise crítica. Além disso, é importante pontuar os limites que devem ser impostos a essas ferramentas, considerando uma sociedade marcada pela imposição da vida por meio das telas de aplicativos, como se verifica no cotidiano de crianças e jovens na contemporaneidade.

Os estudantes nasceram no contexto das tecnologias digitais, e a percepção do mundo para eles está, de certa forma, relacionada às telas. Deste modo, os professores, não somente de História, mas também de outras áreas, têm o desafio de se adaptar a essa nova realidade.

Aldair Rodrigues (2018, p. 155) destaca algumas das possibilidades de utilização das TICs na educação:

Os recursos digitais oferecem novas formas e novas possibilidades de apresentação das evidências históricas, exercendo impacto nas ferramentas pedagógicas ao facilitar a visualização tridimensional, interativa e animada de representações de processos históricos, particularmente aqueles que ocorram em largos arcos temporais e, por isso, demandam o manejo didático de grandes massas de informações.

Verifica-se que são ferramentas que agregam à prática do professor, trazendo novas possibilidades de desenvolver os diálogos sobre as temáticas estudadas em sala. Não

ocorre uma anulação do papel do educador na prática docente; não há substituição por Tecnologias da Informação e Comunicação.

Rodrigues (2018, p. 157) enfatiza que a utilização das TICs no ensino de História não exclui o educador da sala de aula,

Portanto, o recurso digital não dispensa as práticas que envolvem todo exercício de análise histórica em sala de aula: cruzamento com informações textuais e material didático e paradidático, além da contextualização adequada que deve ser desenvolvida pelo professor.

Portanto, mesmo com a inserção dos recursos tecnológicos em sala nos tempos atuais, ainda se fazem necessárias as práticas didáticas do docente no intuito de mediar, instigar o senso crítico, gerar o debate e análise fundamentais na construção do saber histórico. As diversas ferramentas utilizadas em sala, como mencionado pelo autor, não se excluem. Pelo contrário, o entrelaçamento desses elementos contribui para um bom desenvolvimento do ensino de História, sendo essencialmente mediado pelos saberes e didática do professor nesse contexto.

Nos livros didáticos, já é perceptível nas últimas duas décadas o processo de implementação das TICs no processo educacional. A pesquisa desenvolvida por Carlos Eduardo de Andrade Marchi e Flávio Vilas-Bôas Trovão corrobora a constatação de que é necessário dialogar com as TICs no ambiente escolar, especialmente nas aulas de História. Ao analisarem a coleção didática "*História & Cidadania*", do PNLD 2017, os autores evidenciam as formas de presença das TICs nos textos didáticos.

A pesquisa observa que, embora tímida a presença das TICs nos livros didáticos e tendo também problemas relacionados a disponibilização, há por parte das autorias das coleções uma tentativa de inseri-las no contexto da sala de aula:

Assim como existem indicações de livros, filmes e outros recursos para o aprofundamento dos estudos realizados ao longo dos capítulos, em vários momentos a coleção didática em tela (assim como, praticamente, todas as coleções) indicam sites para que os estudantes e professores visitem e ampliem seus estudos ou, ainda, desenvolvam atividades julgadas pertinentes para aquele processo de ensino-aprendizagem. O fato é que muitos dos endereços indicados não são mais acessíveis, uma vez que eram, talvez, no momento da confecção do material didático. (MARCHI; TROVÃO, 2020, p. 117).

À vista disso, a inclusão das TICs no ambiente educacional por meio dos livros

didáticos pode favorecer o acesso dos estudantes a outros materiais que podem contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem em História. Isso também demonstra o interesse em promover uma maior aproximação com os professores e alunos que estão imersos no contexto digital, elemento este bem pontuado por Marchi e Trovão (2020, p. 122):

Dessa forma, o movimento de indicar sites nas coleções didáticas, partindo de seus produtores, configura-se numa clara tentativa de adequar as obras para atender às demandas de seus consumidores, docentes e estudantes, que já utilizam a internet diariamente, seja em atividades pedagógicas ou como entretenimento, informação ou estudo. Assim sendo, autores e editores acreditam conseguir se manter ativos diante da alta concorrência presente no segmento.

Logo, é um processo de implementação das TICs que possivelmente irá tomar mais espaço na área da educação devido à demanda no mercado editorial e também à adequação ao contexto atual de uma sociedade hiperconectada.

Contudo, é preciso ter cuidado como administrar essas ferramentas em sala, pois juntamente com essas tecnologias, também vem os problemas, como uso de celulares em sala pelos educandos, não como recurso pedagógico, mas para uso pessoal, acessando as mídias digitais como as redes sociais, jogos etc., que tiram o foco do estudante dos temas abordados pelo educador.

Pode-se destacar também a questão das *fakenews*, que aparentemente, no processo de ensino e aprendizagem, a História é uma das que mais sofrem com essa situação desastrosa de deslegitimação da ciência e do conhecimento.

A divulgação indiscriminada de notícias falsas (sobretudo via *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*) através da manipulação de imagens, imitações de *layouts* de sites de notícias *mainstream*, e vídeos evidenciam os tensionamentos trazidos pelas mídias digitais para a experiência democrática contemporânea. (RODRIGUES, 2018, p. 160).

Levando em consideração a abordagem desenvolvida por Rodrigues sobre essa problemática sensível dos dias atuais, é relevante observar que não está apenas na educação, que na verdade é um problema social que afeta várias áreas como a cultura, economia, política e moral. A situação com as chamadas *fake news*, que afeta o ensino de História, não é algo novo, mas com o advento das TICs, ganharam uma proporção muito maior e chegaram às salas de aula através dos educandos por meio de correntes do *WhatsApp*, por exemplo.

É preciso também pensar sobre os revisionismos históricos que não tem compromisso com a verdade, mas com ideologias e também com interesses de governos/grupos extremistas, como uma forma de legitimação de ideias de forma autoritária. A falta de cientificidade dessas revisões é bem pontuada por Rodrigues (2018, p. 162) que destaca as diferenças entre as revisões historiográficas desenvolvidas pela academia das que são produzidas visando interesses questionáveis:

Se na historiografia as revisões sobre consensos interpretativos bem estabelecidos emergem de agendas de pesquisa que se apoiam em evidências empíricas, cuidados teóricos metodológicos lastreados em ampla bibliografia e em conexão com o contexto histórico onde o historiador está inserido, o revisionismo populista das redes sociais é seletivo, interessado, ideologicamente simplificador, produzido e consumido de acordo com a propensão ideológica do seu produtor e do seu leitor, constituindo uma espécie de história à la carte.

Tendo em consideração o que foi pontuado pelo autor, o revisionismo que não é desenvolvido pela historiografia acadêmica traz inúmeros problemas para o ensino de História, pois há uma seletividade em suas proposições, interesses específicos e que ignoram outras abordagens científicas sobre aquele evento ou processo histórico. Legitimam, assim, perspectivas distorcidas e/ou incompletas que prejudicam a propagação de conhecimentos desenvolvidos pelos historiadores, que têm bases sólidas na produção historiográfica. Além disso, sendo um produto tendencioso, são produzidos e consumidos de acordo com a conveniência e intuito do autor, da mesma forma que quem os consome também está, de certa forma, alinhado a essas ideologias.

Para além dos desafios mencionados anteriormente, o ensino de História tem passado por mudanças significativas que contribuíram para a problematização da objetividade de sua permanência no currículo das escolas brasileiras. Pode-se destacar o processo de desconstrução da aprendizagem desenvolvida a partir de datas, eventos históricos descontextualizados e grandes heróis.

O acúmulo das reflexões no campo das ferramentas e práticas pedagógicas, em geral, e do ensino de História, em particular, nas últimas décadas convergiu para o consenso acerca da necessidade de superação de abordagens centradas na sucessão linear de eventos na linha do tempo e explicados por relações de causa e efeito. Defende-se que os conteúdos não sejam trabalhados a partir da memorização de grandes eventos, datas e nomes de heróis e personagens históricos, como eram as representações sociais acerca do ensino de História. (RODRIGUES, 2018, p. 169).

Assim, as novas abordagens no ensino de História visam superar a abordagem tradicional que não é satisfatória no processo de ensino e aprendizagem contemporâneo, pois, por ser superficial, não contribui para o desenvolvimento de conhecimentos mais aprofundados, amplos e reflexivos sobre temas sensíveis e necessários da sociedade. Contudo, ainda existem permanências que podem ser encontradas quando se verifica de forma mais atenta alguns conteúdos e elementos que se fazem presentes nos livros didáticos, em especial na linguagem esquemática e conteudista do Material Estruturado proposto pela SEDUC-MT aos professores e estudantes das escolas públicas de Mato Grosso.

Apesar de todos os obstáculos e desafios, o ensino de História tem se constituído como um campo autônomo em seus objetivos e caminhos que podem ser percorridos pelos professores na sala de aula. A inclusão de elementos que antes não estavam presentes, como por exemplo a história africana, afro-brasileira e indígena no currículo, abre espaços para que a multiplicidade de sujeitos que contribuíram para a construção da História do Brasil se façam presentes na sala de aula. Além disso, requer que se repense diferentes noções de espaço, tempo, sujeitos e experiências compartilhadas.

A partir das lacunas e ausências presentes no discurso curricular e nos livros didáticos, e das necessidades de compreender as experiências históricas da realidade sociocultural dos estudantes, os professores são instados, apesar das burocracias e carências da escola e da desvalorização da carreira, a pensar em situações de aprendizagem que favoreçam o diálogo e a pesquisa histórica, decifrando o mundo em suas diferentes perspectivas sociais, políticas, culturais e ideológicas, desnaturalizando o que se quer fazer crer como algo dado, natural, atemporal. Nesse sentido, é desafiador pensar na construção de materiais paradidáticos de História que contemplem a diversidade da história e cultura de Mato Grosso, especialmente quando o próprio governo interdita os espaços de pesquisa e ensino de temas sobre o local/regional ou de uma História do Brasil pensada a partir de Mato Grosso.

CAPÍTULO 2

A RUSGA EM PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA (ANOS 1970 - 2020)

A Rusga, ocorrida em Mato Grosso no ano de 1834, foi relevante para a transformação da organização política que estava estabelecida na província desde o período colonial. Esse evento histórico foi escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, pois é pertinente para colaborar com a compreensão do passado e presente da fronteira oeste.

Para Patricia Aguiar (2021, p. 57),

A Rusga em Cuiabá se insere na lista desses acontecimentos pouco difundidos no cenário nacional, tendo sido mais conhecida e interpretada em âmbito local, apesar de ter se desenrolado na mesma época em que diferentes regiões também se envolveram em algum tipo de turbulência.

O silenciamento acerca de temas sobre a história e cultura de Mato Grosso, como por exemplo a sedição de 1834, no âmbito das aulas de História, é incoerente com a necessidade exposta da BNCC de se inserir nos currículos a parte diversificada compreendendo as realidades locais e regionais.

A temática foi escolhida justamente devido à não disponibilização de materiais didáticos e paradidáticos sobre a história de Mato Grosso pelo governo do Estado nas escolas. Como já foi mencionado no capítulo anterior, nas escolas estaduais, os professores fazem uso do Material Estruturado, disponibilizado pela SEDUC-MT e que não privilegia os estudos sobre história de Mato Grosso. O governo do Estado, de forma irônica e surreal, contratou uma empresa para fazer um material didático próprio a ser adotado nas escolas públicas, que não contempla Mato Grosso como objeto de estudo.

A Rusga, como tema de pesquisa, tem ocupado a atenção de historiadores sobre

a história da cultura política de Mato Grosso, principalmente a partir da consolidação da graduação em História nas universidades do contexto do Centro-Oeste e da busca de qualificação (pós-graduação) do seu quadro docente.¹⁰ Nesse sentido, merecem destaque a dissertação de mestrado em História, com o título de *História e violência em Mato Grosso, 1817-1840*, de Valmir Batista Corrêa, defendida em 1976, na Universidade de São Paulo (USP); a dissertação de mestrado em História, intitulada *A Rusga em Mato Grosso – edição crítica de documentos históricos*, de Elizabeth Madureira Siqueira, defendida na Universidade de São Paulo (USP), em 1992; a tese de doutorado em História de André Nicácio Lima, intitulada *Rusga: participação política, debate público e mobilizações armadas na periferia do Império (Província de Mato Grosso, 1821-1834)*, defendida também na USP em 2016; a coletânea *Rusga: uma rebelião no sertão – Mato Grosso no período colonial (1831-1840)*, organizada por Ernesto Cerveira de Sena e Maria Adenir Peraro, publicada pela EdUFMT em 2018; e o livro *Uma Sedição no Sertão – A Rusga em Cuiabá (1834)*, de 2021, também editada pela EdUFMT, de Patricia Figueiredo Aguiar, – estudos que investem em abordagens historiográficas diversificadas sobre o evento da Rusga.

Com a exceção do livro didático *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais* (2017), de Elizabeth Madureira Siqueira, e apostilas de História de Mato Grosso para cursinhos pré-vestibulares e preparatórios de concursos (cf. CAVALCANTE, COSTA, 1999), são ainda poucas as produções didáticas e paradidáticas que possam subsidiar o trabalho de professores em sala de aula na educação básica. Cabe destacar que essa carência de materiais didáticos contrasta com a qualificada produção acadêmica disponível nas instituições de ensino/pesquisa dentro e fora do Estado de Mato Grosso. Em relação ao Mato Grosso colonial, por exemplo, Nauk Maria de Jesus (2012, p. 94) observa que,

[...] história dessa capitania, mesmo com uma produção bem menor em comparação às áreas de mineração como as Minas Gerais, foi e tem sido objeto de interesse de vários pesquisadores estabelecidos em diferentes regiões do Brasil e fora do país.

¹⁰ De acordo com Nauk Maria de Jesus (2012, p. 100), “já nos idos de 1970, quando os cursos de graduação em História foram fundados no Estado de Mato Grosso, dentre eles na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), parte de seus professores iniciaram a revisão da história regional e deram início às suas pós-graduações na Universidade de São Paulo (USP).”

É relevante a disponibilização de materiais didáticos de História que invistam na análise de fontes documentais e rompam com os modelos esquemáticos pautados na cronologia política. De acordo com Maria de Lourdes Fanaia (2012, p. 62-63),

Nas produções didáticas de História há temas da História do Brasil, como os movimentos sociais ocorridos em variadas regiões do país na década de 1830. Entre os movimentos constam: a Cabanagem (1832, Pará), a Farroupilha (1835, Rio Grande do Sul), Sabinada (1837, Bahia), a Balaiada (1838, Maranhão) com exceção da Rusga (1834, Mato Grosso). Esses movimentos sociais, inclusive a Rusga, eclodiram nas províncias também durante o período regencial, devido à instabilidade política e formação dos partidos políticos que até então não havia ainda no Brasil. [...]. Vale lembrar que enquanto a Rusga fica como um fato inexistente na historiografia brasileira, o conteúdo sobre a Farroupilha, além de estar nas páginas dos livros didáticos é um episódio que ganhou visibilidades na mídia há alguns anos atrás por meio de uma minissérie, é também um fato comemorado na região sul do Brasil, uma forma de manter a identidade e a memória. Observa-se que o problema não reduz apenas a ausência do tema enquanto conteúdo do ensino de história do Brasil, porém a invisibilidade da história de Mato Grosso, de modo geral, na produção de materiais didáticos para o ensino médio e fundamental, ou seja, faltam materiais didáticos ou paradidáticos.

Nesse sentido, Silva e Fonseca (2010, p. 16) afirmam acertadamente que, “[...] como bem sabemos, a história ensinada é sempre fruto de uma seleção, um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente.”

Destarte, é fundamental a produção de um material paradidático desenvolvido a partir de pesquisa científica e adaptado a linguagem escolar para o público dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo Fonseca (2003, p. 54),

Os livros dessas coleções, denominados paradidáticos, tornaram-se um novo campo para as publicações dos trabalhos acadêmicos. A nova produção historiográfica, abordando temas até então pouco estudados, tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado de livros.

Assim sendo, os materiais paradidáticos favorecem a ampliação dos estudos desenvolvidos no ambiente escolar para além dos formalismos legais e curriculares, trazendo para o centro do debate as aprendizagens e o protagonismo dos estudantes.

* * *

A Rusga ocorreu no dia 30 de maio de 1834, fruto de diversas questões políticas que já vinham se desenvolvendo dentro da própria província de Mato Grosso, mas que também estavam interligadas aos acontecimentos em nível nacional, tendo em vista que seu contexto foi o período regencial (1831-1840). Momento este desafiador para a continuação da unidade nacional e consolidação do Estado-Nação que havia acabado de ser forjado em 1822.

Pode-se afirmar que os conflitos internos da província¹¹ de Mato Grosso já estavam se desenvolvendo desde o período da administração portuguesa, havendo uma disputa de poder entre as cidades de Vila Bela da Santíssima Trindade¹² e Vila Real do Senhor do Bom Jesus de Cuiabá¹³. Os ânimos haviam se exaltado principalmente sobre a delimitação de quem seria a condição de capital, a sede de governo e administrativa.

Para André Nicácio Lima (2012, p. 07),

A geopolítica da fronteira oeste polarizava radicalmente os dois distritos, com a fundação de Vila Bela a retirar a primazia de Cuiabá sobre aquele espaço; com os privilégios e incentivos ao povoamento do Mato Grosso a atrair a oposição cuiabana; com a construção de um sistema de defesa e de relações mercantis, integrando Vila Bela a Belém e às províncias espanholas, enquanto Cuiabá seguia ligada às monções paulistas e ao caminho de Goiás. O projeto, que se manteve coerente por mais de meio século, fortalecia a cisão – e não a coesão – do território.

Na Capitania de Mato Grosso não havia uma unidade geopolítica e sim uma polarização entre Vila Bela e Vila Real, gerando uma disputa pelo poder local.

Já no século XVIII, a Capitania de Mato Grosso, além da existência desse espaço

¹¹ Foi utilizando o termo província de Mato Grosso devido ao fato que no momento de ocorrência da Rusga, em 1834, era assim reconhecida. Deste modo, quando estiver fazendo uma abordagem sobre um momento histórico anterior a independência do Brasil, utilizarei o termo adequado aquele período histórico. Mas nas contextualizações e diálogos que remetem a Rusga, será utilizado o termo província de Mato Grosso. Outros elementos que contribuirão para o entendimento dos diálogos que serão feitos, são os seguintes: o estado de Mato Grosso de 1719 até 1748 fazia parte da capitania de São Paulo. De 1748, quando foi desmembrada até 1822, recebeu o nome de capitania de Mato Grosso. Após a independência do Brasil, em 1822, passou a ser chamado de província de Mato Grosso. Somente em 1899, que se tornou estado de Mato Grosso.

¹² A cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade recebeu esse nome quando foi fundada em 19 de março de 1752, pelo capitão Dom Antônio Rolim de Moura Tavares. Porém, a partir de 1820, passou a ser chamada cidade de Mato Grosso. O nome Vila Bela da Santíssima Trindade foi recuperado apenas em 1978, com a Lei Estadual sob n. 4.014. Deste modo, quando me referir a ela entre os anos de 1820 e 1978, será chamada de cidade de Mato Grosso.

¹³ A fundação de Cuiabá ocorreu em 1719, por Pascoal Moreira Cabral, como Arraial de Cuiabá. Foi elevada a condição de vila em 1727, recebendo o nome de Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. Somente em 1818, foi elevada a condição de cidade, pelo governador da capitania, Francisco de Paula Magessi de Carvalho. (MTPREV, 2018). Deste modo, de acordo com o período abordado, utilizarei o nome que Cuiabá recebia naquele contexto histórico. Mas quando for realizado um diálogo com o período em que a Rusga ocorreu será utilizado o nome de Cuiabá.

de poder polarizado em relação à economia e política, também havia uma dualidade na questão identitária, pois não tinha uma unidade no sentido de reconhecimento e de pertencimento. Lima (2012, p. 07) destaca esse contexto da Capitania, afirmando que,

[...] importa lembrar que a *capitania de Cuiabá e Mato Grosso* (que era quase sempre assim denominada) se instituiu em meados do século XVIII como espaço polarizado por dois núcleos urbanos, cada qual articulando uma pequena rede de povoados e estabelecimentos, voltados para diferentes vias de integração com características distintas em termos econômicos e políticos.

Essa situação é a base para o acirramento das disputas entre esses dois polos de poder dentro da mesma Capitania. Outro elemento crucial para o fortalecimento do antagonismo estava relacionado à geopolítica relacionada à fronteira com os espanhóis, o que gerou a necessidade da fundação da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, tornando-se a capital da Capitania de Mato Grosso. Ela se integrou a partir da questão econômica com as províncias da Espanha e Belém, enquanto Vila Real esteve relacionada a Goiás e às monções paulistas. Devido à sua relevância para a Coroa portuguesa e sua localização estratégica contra as investidas espanholas, recebeu as principais intervenções de Portugal até o século XVIII.

A partir das reformas empreendidas no fim do século XVIII e início do XIX, ocorreu uma nova estruturação na geopolítica da província:

A reorientação da geopolítica implicava uma mudança do foco da defesa para o vale do Paraguai, onde novos estabelecimentos de fronteira foram criados e uma política indigenista inovadora foi implementada. Com isso, a Coroa deixava de insistir no povoamento e consolidação do vale do Guaporé e municiava Cuiabá com o aparato necessário para defender a fronteira pantaneira, à qual tinha acesso fácil por via fluvial. (LIMA, 2012, p. 09).

Essa situação contribuiu para que Vila Real ganhasse mais notoriedade naquele momento, o que foi na direção oposta dos interesses políticos e econômicos cuiabanos de se tornarem hegemônicos no contexto provincial. Segundo Lima (2012, p. 10),

A mudança de residência dos governadores e a transferência do aparelho administrativo para Cuiabá durante os governos dos quatro últimos capitães-gerais coroavam transformações que implicavam nada menos que o paulatino abandono de um ambicioso projeto geopolítico para a fronteira Oeste formulado na primeira metade do século XVIII e mantido

desde então.

Deste modo, a preocupação com o povoamento da região de Mato Grosso relacionada à fronteira com os espanhóis foi se alterando. E nesse momento ocorreu a mudança do olhar para a região de Vila Real, o que veio a fortalecer economicamente e politicamente a região. Fatores esses que contribuiriam para as tentativas de se tornar o centro político da Capitania de Mato Grosso.

[...] o Reformismo Ilustrado estava por trás das medidas que aprofundaram o declínio do Mato Grosso. Primeiro porque através das investigações dos engenheiros militares foi prognosticada uma mudança da área de conflito do rio Guaporé para o rio Paraguai, que tornava obsoleto o sistema de defesa centrado nessa área e transformava Cuiabá no novo centro de operações de guerra na capitania. Segundo porque ao considerar que era no terreno do governo econômico que melhor se defenderia a fronteira, os ilustrados passaram a fazer coro a antigas demandas dos cuiabanos pela abertura da exploração dos terrenos diamantíferos e pela livre navegação e incentivos ao sistema fluvial Arinos-Tapajós. (LIMA, 2012, p. 14).

Pode-se dizer que as reformas foram fator relevante para o fortalecimento de Vila Real do Senhor do Bom Jesus de Cuiabá em relação a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade. As medidas econômicas e militares favoreceram aos interesses da elite cuiabana, impulsionando a economia e fortalecimento da região.¹⁴

Para a cidade de Vila Bela, a então capital da capitania, essa mudança geopolítica significou seu enfraquecimento e abandono, conforme pontuado por Lima (2012, p. 14): “[...] levaram a um declínio da população da repartição do Mato Grosso por conta da liberação das minas na área de influência cuiabana e à diminuição do comércio pelo Guaporé, única rota controlada por Vila Bela.”

A consolidação desse processo de mudança no centro político da capitania se deu a partir da instalação de Francisco de Paula Magessi, último capitão-general na cidade de Vila Real. Com a Revolução Constitucionalista do Porto em Portugal e seus desdobramentos, como a imposição para que Dom João VI retornasse a Portugal, que cedeu

¹⁴ No artigo *Boatos e sugestões revoltosas: A rivalidade política entre Vila Real do Cuiabá e Vila Bela – Capitania de Mato Grosso (Segunda metade do século XVIII)*, Nauk Maria de Jesus avalia as condições políticas da capitania ao longo da segunda metade do século XVIII, procurando evidenciar as motivações da política do poder metropolitano na fronteira oeste da Colônia. Neste sentido, a autora discorre sobre as disputas presentes na definição de Vila Bela como capital da capitania de Mato Grosso pela Coroa, contrariando os anseios de Vila Real do Cuiabá e dos arraiais de São Francisco Xavier e Santa Ana que almejavam “ser escolhidos para sediar a cabeça do governo” (JESUS, 2007, p. 276). Cf. também JESUS, 2006.

e deixou seu filho Dom Pedro como regente geraram alterações significativas no quadro político do Brasil. Na capitania de Mato Grosso ocorreu a deposição de Magessi no dia 20 de agosto de 1821, resultado da articulação da elite política¹⁵ de Cuiabá.

De acordo com Aguiar (2021, p. 47),

Esses “homens bons” se uniam em torno do objetivo comum de conseguir aumento nas verbas normalmente destinadas às sedes de governo e garantir maior participação em cargos administrativos. O interesse em transferir a sede administrativa para Cuiabá vinha sendo ambicionada em razão dos benefícios que isso poderia render junto ao poder institucionalizado.

A formação da junta governativa provisória em Cuiabá levou a cidade de Mato Grosso a eleger uma junta governativa em setembro de 1821. A formação de uma segunda junta governativa provisória foi justificada após acusações de que a junta formada em Cuiabá era ilegal.

Tal como em Cuiabá a escolha seguia normas corporativas e a junta era composta por clérigos e oficiais de corpos militares. Destacavam-se nomes ligados à geopolítica da fronteira, como Manuel Veloso Rabelo de Vasconcelos, capitão de cavalaria do corpo de auxiliares, que participara de diversas expedições exploratórias e diligências no vale do Guaporé à época das Reais Demarcações, sendo um dos signatários da ata de fundação de Casalvasco, em 1783, quando exercia a vereança em Vila Bela. (LIMA, 2012, p. 12).

Com a dualidade de poder agora representada pelas Juntas Governativas criadas em Cuiabá e na cidade de Mato Grosso, os enfrentamentos entre elas se davam no intuito de legitimarem como legalmente representantes do governo da província de Mato Grosso. Segundo Aguiar (2021, p. 49), “esses enfrentamentos desencadearam conflitos políticos intermináveis na província de Mato Grosso, onde a primeira metade do século XIX foi marcada por diversos acontecimentos que a tumultuaram.”

De acordo com Lima (2012, p. 31),

[...] serão necessárias décadas de negociações e conflitos em âmbito provincial e de articulação de grupos políticos com o poder central e com aliados de outras províncias para que uma hegemonia estável se estabeleça.

¹⁵ O grupo era formado pelo militar e dono de imóveis, Jerônimo Joaquim Nunes; pelo militar, político e “proprietário urbano”, André Gaudie Ley; pelo militar e comerciante Antônio Navarro de Abreu; pelo militar e comerciante João Poupino Caldas; pelo padre José da Silva Guimarães; e pelo proprietário rural e tesoureiro da provedoria dos ausentes, Antônio Correa da Costa. (ROSA, 1976 *apud* AGUIAR, 2021, p. 47).

Antes disso, a luta social e política envolvendo a mobilização das tropas manterá os grupos dominantes da província em permanente sobressalto, sendo a sedição cuiabana de 1834 o principal ponto de inflexão dessa trajetória.

A hostilidade e os desafios políticos e econômicos permearam a história de Mato Grosso na virada do século XVIII para o XIX e a Rusga foi o ponto central dessa situação, tendo em vista as mudanças significativas que ocorreram após a sedição, que reconfigurou a estrutura política pré-estabelecida em Cuiabá, transformando-se na peça-chave na política da província de Mato Grosso, conforme registra Aguiar (2021, p. 50):

Essa busca por poder político na província mato-grossense foi um dos fatores mais decisivos para a eclosão da Rusga, na noite de 30 de maio de 1834, em Cuiabá e arredores, um acontecimento que deu nova configuração ao cenário político-administrativo de Mato Grosso, de modo que antigas figuras saíram de cena para a entrada de outras. Vale destacar que a idealização da sedição surgiu no seio da associação política que recebeu o nome de Sociedade dos Zelosos da Independência de Matos Grosso.

Posto isso, a ocorrência da Rusga pode ser lida como o momento crucial das disputas políticas que estavam ocorrendo desde antes mesmo da independência do Brasil e que haviam se acirrado no período imperial, sendo marcado por diversos embates – especialmente no período da Regência.

Além dos fatores mencionados, é preciso destacar que no período regencial ocorreu a formação de três grupos políticos, os Conservadores¹⁶, Liberais Exaltados¹⁷ e Liberais Moderados que foram centrais nas disputas pelo poder e também no desenvolvimento de revoltas que ocorreram por todo o Império do Brasil. Os membros do Partido Conservador tinham interesse em manter as características absolutistas de um Estado centralizado na figura do imperador e queriam o retorno de Dom Pedro I para o Brasil. Para Marco Morel (2003, p. 37), “após 1831 o restauracionismo passa a ser associado ao retorno de D. Pedro I ao trono, embora nem sempre essa posição fosse explícita. E tal proposta

¹⁶ O Partido aqui chamado de Conservador devido ser esse o termo utilizado para caracterizá-lo ao estudar sobre a Rusga, tendo principalmente como base a pesquisa e os escritos de Elizabeth Madureira Siqueira (1992), em outras literaturas, o Partido Conservador recebe o nome de Restauradores, Caramurus ou outros “termos do vocabulário político eram associados a esse grupo, como corcunda (por metáfora, ou que se curvavam ao despotismo em geral), ou os aspectos aplicados aos portugueses identificados ao “absolutismo”: marotos, pés-de-chumbo, caveiras e papeletas.” (MOREL, 2003, p. 37).

¹⁷ De acordo com Marco Morel (2003, p. 34), “Os exaltados, por fim, nem sempre assumiam essa denominação, sendo também chamados por outros apelidos, como jurujubas e farroupilhas.”

articulava-se à recuperação da monarquia em sua plenitude (enfraquecida durante as Regências) em 1840.”

Devido aos seus ideais, os conservadores mantinham uma rivalidade acirrada com os outros dois grupos políticos e eram composto essencialmente por portugueses.

O grupo chamado de liberais exaltados já tinha outro viés mais afastado dos conservadores, tendo em vista que valorizava a participação popular, defendia o federalismo e buscava mais autonomia das províncias em relação ao poder central, além disso dialogava com questões relacionadas à exploração econômica, exclusão social e discriminação étnica (cf. MOREL, 2003). Devido às suas características e ideais, pode-se dizer que tinham aversão ao grupo dos conservadores, que eram compostos por um grupo social que se beneficiava do poder desde o período colonial.

Os liberais moderados estavam na busca de um ponto de equilíbrio para além das posições radicalizadas. Eram indivíduos que procuravam fortalecer o poder monárquico e também as leis que o regiam e zelavam pela paz e tranquilidade pública, conforme registra Siqueira (1992). Para Morel (2003, p. 35),

Equilíbrio, ponderação e razão pareciam compor o lema dos moderados, vistos como expressão política dos interesses econômicos dos plantadores de café ou de comerciantes brasileiros das províncias do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. [...] tiveram ramificações por todas as províncias, onde seus apelidos variavam, sendo o de chimangos um dos mais espalhados pelos adversários.

Deste modo, tiveram uma participação política relevante no cenário nacional e representavam os interesses da elite brasileira que havia se constituído no processo de formação do Império do Brasil.

Na província de Mato Grosso, esses três grupos políticos também se fizeram presentes. Porém, no contexto provincial mato-grossense, a briga pelo poder se organizou a partir de dois blocos políticos. Em 1833, foi fundada a Sociedade dos Zelosos da Independência, na qual se reuniu a nova elite mato-grossense, composta por dois grupos liberais, os exaltados e os moderados. Os elementos presentes em seu Estatuto revelavam o intuito de zelar pela tranquilidade e ordem pública, defender a independência do Brasil e sua Constituição imperial. Além disso, sua constituição estava atrelada ao interesse em ter uma atuação mais efetiva na política e economia da região que vinha sendo dominada pela velha elite que remontava ao período da colonização.

Segundo Siqueira (1992, p. 28),

Apesar de não termos conseguido encontrar documentos específicos produzidos pela Zelosa da Independência podemos afirmar que em seu bojo abrigava as duas facções liberais, e coube aos exaltados a condução política e militar da Rusga. A ala dos liberais moderados desejava afastar os portugueses e adotivos¹⁸, seja dos cargos públicos, seja da condução política da província.

Isto posto, é possível verificar que os grupos políticos exaltados e moderados no contexto da província de Mato Grosso tinham alguns interesses em comum, o que contribuiu para sua aproximação através da Sociedade dos Zelosos da Independência. O grupo político opositor à Sociedade dos Zelosos da Independência foi a chamada Sociedade Filantrópica, na qual estavam reunidos os conservadores, compostos por portugueses e por brasileiros que eram seus alinhados e que buscavam se manter no poder provincial.

A Rusga foi uma sedição que mudou o jogo político em Cuiabá e que por décadas assombrou a província de Mato Grosso. Deste modo, de acordo com Ernesto Cerveira Sena (2012, p. 80), 'esse movimento era indicativo da fratura ocorrida no principal (e pequeno) grupo dirigente da província, formado, sobretudo, por moradores de Cuiabá à época. Seria a partir dessa ruptura intra-elite que as novas composições políticas se formariam. É possível perceber que foi uma revolta importante no contexto histórico mato-grossense, porém nos tempos atuais é perceptível um certo silenciamento sobre esse evento no contexto das aprendizagens na escola.

Portanto, é necessário abordar aqui quais as perspectivas dos vários estudiosos que se debruçaram sobre a temática e construíram suas visões a partir de suas pesquisas sobre a sedição de 1834.

* * *

Um dos estudos relevantes sobre o episódio da Rusga, no contexto da produção do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso (IHGMT), foi o do memorialista Rubens de Mendonça, em sua obra *Nos Bastidores da História Mato-grossense*, de 1983.¹⁹ Nela, ele

¹⁸ Eram chamados de adotivos as pessoas que haviam nascido em Portugal, “que já residiam no Brasil na época da Independência e que haviam permanecido no país, sem necessidade de naturalização.” (LIMA, 2016, p. 442).

¹⁹ Outros intelectuais vinculados ao IHGMT, fundando em 1919, se dedicaram ao tema da Rusga na produção da História de Mato Grosso. Nesse sentido, pode-se mencionar os ensaios de José Barnabé de Mesquita,

apresenta uma perspectiva positiva para a sedição. Mendonça a observa como um movimento gerado pelas próprias atitudes dos portugueses na província:

Os portugueses estimularam essa reação do povo, porque agiam provocativamente, fazendo aparecer mascarados com o intuito de assassinar a dois oficiais de Guarda Nacional, e além do mais acumulava em suas residências muito armamento e cartuchame, o que fazia os brasileiros desconfiarem das suas intenções, pois se diziam e a própria Regência em circular de 8 de junho de 1833, tornada pública a 12 de novembro do mesmo ano, prevenia que as notícias oficiais que se colegia o Duque de Bragança, Dom Pedro, projetava voltar ao Brasil – pelo que recomendava – toda medida de precaução. (MENDONÇA, 1983, p. 56).

Desta forma, a partir dessas ponderações, o autor justifica a sedição como fruto das atitudes tomadas pelos portugueses e também devido às notícias que chegavam à província sobre a possibilidade de retorno de Dom Pedro I. Com o objetivo de não permitir que os portugueses retomassem o poder no Brasil, os brasileiros agiram de forma determinada na província de Mato Grosso:

O que houve em Cuiabá, na noite de 30 de maio de 1834, foi apenas isto: Antes que retornasse ao poder os Caramurús (portugueses), os nativistas que fundaram uma sociedade com o nome Sociedade Zelosos da Independência resolveu a expulsar da província todos os adotivos menores de setenta anos. (MENDONÇA, 1983, p. 56).

Conforme Mendonça, as atitudes dos brasileiros da província de Mato Grosso na articulação e desenvolvimento da *Rusga* foram motivadas pela possibilidade de os portugueses agirem para retomar o poder.

Na dissertação de mestrado em História – *A Rusga em Mato Grosso – edição crítica de documentos históricos* (1992), Elizabeth Madureira Siqueira desenvolve uma análise sobre os depoimentos presentes no *auto sumário-crime* e enfatiza a pertinência do depoimento do então vice-presidente da província, João Poupino Caldas, destacando que o mesmo foi crucial para o seguimento do processo. Para a autora, a partir de “[...] seu depoimento foram escaladas as demais testemunhas, que reforçaram o afirmado em seu depoimento, enriquecendo com cartas, bilhetes, cópias de atas e demais documentos comprobatórios.” (SIQUEIRA, 1992, p. 15).

publicados na *RIHGMT*, em 1922 e 1934, e o livro *História de Mato Grosso*, publicado em 1969, por Virgílio Corrêa Filho.

A forma como foi conduzido o processo levou a autora ao entendimento de que já havia uma verdade pré-estabelecida quando iniciaram as investigações, na qual os insurretos eram aniquiladores da paz em sociedade e contra o Estado:

Pautado nessa “fábula”, o processo deixou de levar em conta as múltiplas versões que se contrapuseram a ela: a idéia de que a Rusga se originou de uma perseguição estabelecida pelos adotivos contra os brasileiros; e as questões pertinentes à discriminação da cor, pois os naturais da terra eram sempre preteridos pelos mais alvos, que ocupavam, majoritariamente, os altos cargos públicos civís e militares. Da mesma forma o processo não explorou a existência de uma Sociedade intitulada Filantrópica, que se opunha à dos Zelosos da Independência. (SIQUEIRA, 1992, p. 15-16).

Pelo exposto no estudo de Siqueira, é notório que havia outros elementos relevantes que deveriam constar no processo e que poderiam ampliar o olhar sobre a sedição.

Além da questão xenofóbica e racial elencados acima, também foi exposto que ocorriam no seio da província a disputa pelo poder político e econômico entre blocos políticos. Diante disso, Siqueira observa a aproximação entre moderados e exaltados no seio da Sociedade dos Zelosos da Independência, além de caracterizar as ações de cada ala, ressaltando o afastamento ocorrido entre elas após o empossamento de João Poupino Caldas no cargo de vice-presidente da província de Mato Grosso.

Consideramos que os liberais exaltados romperam definitivamente com o os moderados no momento da eclosão do movimento, pois perceberam que, mesmo tendo à frente do governo providencial Poupino Caldas, não conseguiriam ver seus objetivos concretizados. Por isso pegaram em armas, assassinaram e roubaram seus históricos rivais. (SIQUEIRA, 1992, p. 29).

Em vista disso, a autora sinaliza para a questão da figura de João Poupino Caldas, que é tida como contraditória, o que se liga ao fato da não compreensão de que existiam dois grupos liberais. Sendo os liberais exaltados dotados de uma postura xenofóbica contra portugueses e estrangeiros e havendo um interesse em colocar no poder apenas brasileiros natos. Para Siqueira (1992, p. 30),

Assim, os brancos, intitulados bacalhaus, caiados e couves brancas, representados pelos adotivos e pelos estrangeiros em geral, eram os colonizadores que por séculos dominaram o Brasil e que naquele período de definição política haveriam de ceder lugar aos naturais da terra, intitulados crioulos, cabras e mulatos.

Além das disputas por poder político e a existência de grupos rivais, também havia a questão xenofóbica e racial que envolvia as relações na província e contribuíram para a ocorrência de cisões dentro da Sociedade dos Zelosos da Independência, composta por liberais moderados e exaltados. Esses elementos ajudam a compreender a complexidade de relações e interesses que culminaram na Rusga em 1834.

Dentro da obra, também é elencada a propagação de informações inverídicas, como a de “[...] não ser crime matar e roubar por dois meses, segundo ordem regencial” (SIQUEIRA, 1992, p. 33), na qual a autora identifica uma diversidade de objetivos e interesses ao disseminar tal informação, como receber apoio do povo e também gerar uma violência generalizada relacionada a um embate entre classes sociais e a economia.

Também é enfatizada a morosidade da justiça diante do ocorrido, visto que os sediciosos conseguiram estar no poder por três meses a partir da formação de um governo em oposição ao legalmente instituído. Nesse processo, Siqueira afirma que após a instauração do auto sumário-crime, houve um período de dois anos em que se buscou fazer justiça, mas que novamente os liberais exaltados conseguiram assumir o poder na província mato-grossense.

Este tempo da justiça que durou cerca de dois anos, foi suficiente para que a facção liberal exaltada se reorganizasse e permitisse o regresso a Mato Grosso dos cabeças, que se articularam com os indiciados em fuga, desencadeando a exoneração do presidente Alencastro e provocando a morte de João Poupino Caldas. Este pode ser considerado o momento da vitória da facção exaltada que, assumindo o poder político, Manuel Alves Ribeiro, contou com o apoio do novo presidente, José Antônio Pimenta Bueno, rearticulando assim as forças políticas regionais. (SIQUEIRA, 1992, p. 36).

Portanto, para a autora, as disputas pelo poder não findaram com o início da investigação e prisão dos envolvidos, mas a destituição do então presidente Alencastro, a morte de João Poupino Caldas e a chegada de Manuel Alves Ribeiro ao poder são frutos da articulação desenvolvida pelos liberais exaltados para chegar ao poder da província de Mato Grosso.

Antes da pesquisa desenvolvida por Siqueira, nos anos 1970, houve a produção de duas pesquisas acadêmicas versando sobre o tema. O primeiro foi a tese de doutorado em História, defendida na University of Florida (1970), por Ron Seckinger, com o seguinte

título: *Politics in Mato Grosso, 1821-1851*. Nesse estudo, Seckinger, a partir da perspectiva da História Política, interpreta a Rusga como desfecho de uma longa disputa entre uma elite já estabelecida desde o período colonial e um grupo em ascensão social, mas sem representatividade nos espaços de poder, que teria feito uso da agitação antilusitana junto às camadas populares (livres pobres das cidades, marginais e soldados) como um instrumento para derrotar seus adversários.

O segundo trabalho era a dissertação de mestrado em História, apresentada na USP, por Valmir Batista Corrêa, em 1976 [e publicada em livro pela Ed. UFMS, em 2000, com o título *História e violência em Mato Grosso, 1817-1840*]. Nessa obra, Corrêa apresenta o movimento rebelde como ápice de um processo de escalada da violência na fronteira Oeste, que teria se iniciado com a queda do último capitão general e se agravado com uma sequência de revoltas em presídios e fortificações ainda no período colonial.

No artigo *História e violência cotidiana de um “povo armado”* (2009), Corrêa retoma esse argumento da violência intrínseca na capitania/província de Mato Grosso, dando destaque para o episódio da Rusga. Para o autor, as pessoas que foram autoras na conspiração contra o governo de Magessi são indivíduos que veremos mais a frente, estiveram envolvidos na Rusga e faziam parte da elite nativa²⁰ da província.

Com a deposição do então governador Magessi, ocorreu um fortalecimento da elite política cuiabana, que logo estabeleceram em Cuiabá uma Junta Governativa Provisória. Esse governo provisório cuiabano foi definido como ilegal pela cidade de Mato Grosso e, assim, também instituiu uma Junta Governativa. Tal fato iria acirrar o embate entre as duas cidades. Esse contexto de rivalidade dentro da província de Mato Grosso contribuiu para a instabilidade política:

A crise econômica da região e as lutas intestinas da elite dominante resultaram no crescimento da insatisfação popular, uma vez que as camadas pobres não apenas se marginalizaram economicamente, como também não se identificaram com os conflitos políticos e com o oportunismo de grupos rivais na disputa pela liderança regional. A dualidade governativa da província, com os *governos paralelos* de Cuiabá e de Mato Grosso, só terminou com a interferência do Imperador, em novembro de 1822, através da instalação de um governo legal e dos colégios eleitorais. (CORRÊA, 2009, p. 64).

²⁰ Quando falamos nativo no texto, estamos nos referindo as pessoas que haviam nascido no Brasil. É preciso lembrar que nesse período tínhamos uma forte presença portuguesa em nosso território.

Deste modo, os atritos políticos internos entre a cidade de Mato Grosso [atual Vila Bela] e Cuiabá, que havia iniciado enquanto o Brasil ainda estava vinculado ao governo português, só obtiveram uma resolução já no período imperial. Mesmo com essa intervenção do governo central, a região continuava com problemas econômicos, sociais, políticos. Em 1825, quando foi nomeado o primeiro presidente da província em Cuiabá, ainda havia resistência de políticos da cidade de Mato Grosso, pois ainda persistia o interesse do retorno da sede administrativa para aquela região.

Assim, Corrêa caracteriza de forma clara a permanência dos conflitos internos na província de Mato Grosso até a eclosão da Rusga em 1834.

Tanto o primeiro presidente provincial, como os demais que se seguiram, pouco ou nada fizeram para superar a caótica situação da região mato-grossense durante o período do primeiro reinado. A partir de então, a insatisfação e a agitação populares germinaram e manifestaram-se sob a forma de um nativismo exacerbado e violento, canalizado contra a participação de portugueses em cargos administrativos no período após a abdicação de Pedro I. no entanto, as insubordinações de militares e de populares não mereceram quaisquer medidas punitivas por parte do governo da Regência até 1834. Em 30 de maio desse ano, eclodiu em Cuiabá um movimento de caráter *revolucionário*, de grande repercussão na província aprofundando a crise política e a decadência econômica de toda região. (CORRÊA, 2009, p. 64-65).

Com base no argumento exposto por Corrêa, a Rusga, ao iniciar-se, tem como fundamento todo o processo de instabilidade que afetava todas as esferas sociais. Mesmo com a mudança do *status* do Brasil para um país independente, os atritos políticos, econômicos e administrativos persistiam. Assim, o processo que leva à eclosão da Rusga estaria envolto em um cenário de convulsões políticas e questionamentos da ordem até então estabelecida, tanto no contexto nacional como local.

O artigo intitulado *Além de eventual substituto. A trama política e os vice-presidentes em Mato Grosso (1834-1857)*, de Ernesto Cerveira de Sena, de 2012, discorre sobre o papel dos vice-presidentes de província e sua importância e influência no cenário político no qual estavam inseridos. Destaca sua criação em 1834, a partir da Reforma Constitucional, e como, mesmo aparentemente fossem para ser apenas substitutos do presidente quando necessário, eram representantes do governo central na província de Mato Grosso.²¹

²¹ No livro *Entre anarquizadores e pessoas de costumes; A dinâmica política nas fronteiras do império. Mato Grosso 1834-1870*, de Ernesto Cerveira Sena, de 2009, A Rusga, enquanto um fenômeno político brasileiro

Um dos objetos de análise de Sena para abordar o poder dos vice-presidentes da província foi um dos episódios históricos mais relevantes da História de Mato Grosso, a Rusga, que mudou os rumos da história da região e desencadeou a cisão entre a elite. Isso é um exemplo das disputas políticas entre a elite local. No texto, é possível encontrar uma análise sobre a figura do vice-presidente João Poupino Caldas e seu papel na política após a sedição,

Depois do “30 de maio”, a direção da província ficou exclusivamente nas mãos de Poupino Caldas, enquanto não chegava um presidente nomeado pelo governo central. No governo, ele refreou as perseguições que persistiram e, controversamente, em comunicado ao governo central, colocou a culpa de tudo o que acontecera nos portugueses e seus seguidores, ao mesmo tempo em que dizia ser “moderado”. [...] Parecia mais ser uma maneira de Poupino se isentar daquilo que todos sabiam: que ele foi um dos promotores da revolta que resultou no massacre de portugueses e pessoas próximas a ele. (SENA, 2012, p. 80).

Como outros autores anteriormente citados, Sena também destaca a figura controversa de João Poupino Caldas, considerando seu histórico anterior à Rusga e seu comportamento posterior. Isso leva a crer em uma tentativa de se isentar da culpa pela sedição que recaía sobre sua pessoa. Para tanto, ele articulou a delação de pessoas próximas e aliados, o que contribuiu para que não fosse julgado. No entanto, tornou-se alvo preferencial para futuras vinganças, tanto por parte das pessoas próximas aos portugueses quanto por parte de vários de seus antigos companheiros da 'Sociedade dos Zelosos da Independência'. (Sena, 2012, p. 80). Ao realizar essas observações, Sena enfatiza o fim trágico de João Poupino Caldas, que mesmo tendo conseguido se safar da justiça, ainda tentou destituir o então presidente, Antônio Pedro de Alencastro, o que o levou a se retirar da província e resultou em seu assassinato.

Deste modo, a partir dessa análise e de diversos outros vice-presidentes da província de Mato Grosso entre os anos de 1834 e 1857, Sena aborda as ações políticas e relações com outros líderes locais, contribuindo para a compreensão sobre a importância dos vice-presidentes dentro do contexto político de Mato Grosso e evidenciando que eles não

ocorrido em 1834, no Centro-Oeste do Brasil, no período das regências, situava entre o discurso da centralização e descentralização do poder. Esse conflito esteve ligado aos partidos políticos que até então estavam emergindo no país e tais partidos políticos estavam associados aos “liberais e/ou Sociedades dos Zelosos da Independência” e os conservadores e/ou caramurus”. Merece destaque na obra o registro que o autor faz das relações diplomáticas entre Brasil e Bolívia durante o episódio, trazendo a tona a história das fugas dos condenados e do incidente que isso provocou entre os dois países. Cf. SENA, 2009.

eram apenas substitutos do presidente.

No livro *Livres e pobres no centro da América do Sul: um estudo sobre os camaradas (1808-1850)* (2013), Divino Marcos Sena retoma um argumento presente nos estudos de Seckinger (1970) e Corrêa (2000), enfatizando a presença das camadas populares no evento da Rusga e estabelecendo comparações com os eventos da Cabanagem, no Pará.

As medidas tomadas pelo presidente em reforçar a fiscalização na fronteira entre Mato Grosso e Pará e controlar o porto do rio Arinos, onde se dava o fluxo de navegação comercial entre as duas províncias, demonstra o temor que ele tinha das revoltas populares. Além disso, o presidente Estevão Ribeiro de Rezende presenciou em sua administração resquícios de agitações civis e militares da rebelião conhecida pelo nome de Rusga, que ocorrera na cidade de Cuiabá e em diversos pontos da província no ano de 1834.⁵³ “Os momentos posteriores à Rusga foram delicados. De 1834 a 1850, os governos não eram considerados completamente estáveis, podendo irromper, a qualquer momento, algum movimento de contestação ao governante nomeado pela Coroa”. As contendas ocorriam entre o grupo do partido Conservador e Liberal (SENA, 2006, p. 57).⁵⁴ Temendo, assim, o retorno de agitações que poderiam afetar a segurança e integridade da Província, Estevão Ribeiro de Resende não hesitou em tomar medidas para impedir a entrada de rebeldes no território de Mato Grosso. (SENA, 2013, p. 81-82).

Sena observa que, assim como na Cabanagem, a Rusga contou com a participação efetiva de livres e pobres, entre os quais estavam os 'camaradas'. Ao trazer essas informações sobre a movimentação dos rebeldes entre os territórios de Mato Grosso e Pará no período pós-rebeliões, o autor faz a seguinte advertência acerca das lacunas na historiografia sobre o tema,

A historiografia regional ainda carece de estudos sobre a participação de livres e pobres, assim como escravos, na Rusga e demais movimentos sociais que podem ter eclodido no período colonial e imperial. Sendo assim, são necessários estudos que tenham como foco de análise essas temáticas. (SENA, 2013, p. 82).

Outro autor que buscou analisar todo o processo que culminou com a ocorrência da Rusga, em 30 de maio de 1834, foi André Nicacio Lima, na tese de doutorado em História - *Rusga: participação política, debate público e mobilizações armadas na periferia do Império (Província de Mato Grosso, 1821-1834)* (2016). Ele procura contextualizar a questão política da província com a política nacional, tendo em vista que o fim do Primeiro Reinado também impactou nas tomadas de decisões e percepções sobre o outro,

principalmente sobre os portugueses, e por ter uma elite nascida no Brasil que manifestava o interesse em subir ao poder. Para tanto, precisava derrubar a elite que desde o período colonial tinha grande força política na região. Verifica-se que a abdicação de Dom Pedro I foi importante nesse processo de ruptura e estava intimamente ligada com as ações políticas que se desenvolveram em Mato Grosso e culminaram com a sedição em 1834.

Lima investiga quais eram os interesses dos diferentes grupos que participaram da revolta e, para isso, começa a pesquisa a partir de 1821, quando foram criadas as juntas provisórias, perpassando pela sedição, na qual houve a participação de militares subalternos. Deste modo, pontua quem eram os membros da Guarda Nacional que já haviam participado de movimentos sediciosos, tendo em vista que essas experiências foram essenciais para a arquitetura de 1834. Também discorre sobre a Sociedade dos Zelosos da Independência, composta por membros da elite política, que tinha relevância no contexto político da época.

Como mencionado, a Sociedade dos Zelosos da Independência foi o principal espaço de articulação de um partido que se confrontou com aquele que, durante o Primeiro Reinado, havia sido o grupo político mais influente da província e ao qual pertenciam diversos dos “adotivos” (e ao menos um brasileiro “nato”) mortos durante a Rusga. A atuação de seus membros no movimento é descrita pelos depoentes, tanto de Cuiabá, quanto de Goiás, não havendo muito espaço para dúvidas quanto ao protagonismo destes homens. (LIMA, 2016, p. 368-369).

Ao analisar a Sociedade dos Zelosos pela Independência, Lima identificou que ela se opunha à dominação portuguesa na província de Mato Grosso durante o período do Império do Brasil e que articulou e efetivou a realização da Rusga para alcançar seus objetivos políticos.

Essa análise revela que a sedição não foi fruto de pessoas revoltadas que descontroladamente saíram pelas ruas a matar os portugueses da província, mas sim de um plano arquitetado com cautela por indivíduos que já tinham experiências de outros movimentos anteriores.

Foi uma tropa organizada por oficiais da guarda nacional que colocou em execução um plano que incluía o assassinato dos brasileiros “adotivos” presentes na cidade. Através de emissários que já haviam partido antes do 30 de maio, o plano envolvia também assassinatos no interior da província [...]. (LIMA, 2016, p. 351).

Havia todo um interesse em eliminar definitivamente aquela parcela da sociedade da província de Mato Grosso. Outro elemento importante investigado pelo autor

foi sobre João Poupino Caldas, suas ações antes do 30 de maio, as atitudes tomadas durante a sedição e também no decorrer do processo de investigação e prisão dos envolvidos, tendo em consideração que o mesmo foi apontado como um dos “cabeças”. Segundo Lima (2016, p. 335),

Já os três ocupantes do executivo durante o mês de maio, Antonio Corrêa da Costa, José de Melo e Vasconcelos e João Poupino Caldas, foram apontados como “cabeças” por algumas testemunhas. Apenas um dos homens que se reuniram para discutir o conteúdo do “alerta” manteve-se afastado de qualquer suspeita. (LIMA, 2016, p. 335).

Logo, o mesmo é posto no centro do debate sobre a investigação de quem eram os culpados do ocorrido. O autor, ao abordar sobre a trajetória de João Poupino Caldas, que em 30 de maio desempenhava a função de vice-presidente da província de Mato Grosso, revela a polêmica que envolvia sua figura, tendo em conta que o mesmo se pôs como alguém que foi coagido, mas, porém, existe documentação que o coloca como colaborador para a ocorrência da Rusga:

A responsabilidade do vice-presidente ponto mais controverso dos debates sobre a história da Rusga desde o *Manifesto* até os artigos escritos por ocasião do centenário do movimento. Isso porque há elementos na documentação que servem de sustentação tanto à hipótese da coação, quanto à de uma colaboração ativa, embora discreta, com os rebeldes. Sua posição parece ter mudado entre a noite de 30 de maio e o final do mês de agosto, quando o vice-presidentes deu início à repressão, não podendo ser reduzida nem a uma situação de total coação, nem a um papel de comando sobre os homens que promoviam a perseguição dos “adotivos.” (LIMA, 2016, p. 368).

Desta forma, ao discutir a imagem de João Poupino Caldas, Lima traz à tona a compreensão de que a Rusga é um evento histórico com muitas incógnitas, sendo necessário um debate constante sobre a temática. Além disso, o autor sinaliza para a questão de que a sedição não se fixou apenas no dia 30 de maio, mas que ocorreram diligências no intuito de encontrar os portugueses e aliados que haviam conseguido fugir.

Mas ao contrário do que diziam as correspondências, a Rusga não se resumiu à noite de 30 de maio e seu resultado foi um extermínio cuja linha de corte foi o local de nascimento. Entre a coação e a colaboração, o governo provincial anunciou ao poder central o retorno da “tranquilidade pública” durante três meses, período no qual os “rusguentos” – incluindo ocupantes de postos políticos, judiciais e da guarda nacional – mantiveram

um centro de comando no quartel de Cuiabá e expediram escoltas para a perseguição e o assassinato de cerca de 40 e 50 homens. Os mortos eram quase todos “adotivos”, mas incluíam alguns estrangeiros (muito provavelmente portugueses sem naturalização) e brasileiros “natos.” (LIMA, 2016, p. 336).

Ficou evidente a partir das pistas expostas pelo autor que havia um plano para eliminar os portugueses que viviam na província de Mato Grosso. Além disso, pontua a necessidade de uma percepção de que a Rusga não durou apenas uma noite, mas que perdurou por dias ao avançar pelo interior. Assim sendo, concluiu que o intuito principal dos sediciosos era cessar a vida dos portugueses e não que as mortes ocorreram devido aos ânimos exaltados dos populares junto aos militares na noite de 30 de maio de 1834.

Thalles Murilo Vaz Costa, no artigo *A imprensa na construção do Brasil: notas sobre as províncias de Goiás e Mato Grosso* (2016)²², por sua vez, realiza estudos sobre o período de 1830 a 1834 da província de Mato Grosso, utilizando-se como fonte histórica as publicações do periódico *A Matutina Meiapontense*, que era de Goiás, tendo em vista que “as autoridades públicas de Cuiabá protagonizaram debates na imprensa que certamente revelam complexos jogos de poder e disputas pela hegemonia intraprovincial nas décadas de 1820 e 1830, isto é, entre o fim do Primeiro Reinado e a Regência.” (COSTA, 2016, p. 47).

O autor explicita sobre alguns dos elementos que favoreceram a ocorrência da Rusga, colocando como um dos elementos a fragilidade econômica da província, fator esse que prejudicava as camadas sociais marginalizadas, mas também a elite que buscava a partir dos cargos públicos se beneficiar da melhor forma possível, o que gerava conflitos e disputas políticas pelos melhores cargos existentes.²³

Em síntese, a documentação arrolada deixa claro o desejo dos grupos dominantes da província de Mato Grosso em estender consistentemente seu raio de poder, tanto interna quanto externamente a província. Entretanto, a mesma documentação não permite visualizar a perspectiva mais próxima de homens que ocupavam as margens dos conflitos que foram radicalizados com as Rusgas [...]. (COSTA, 2016, p. 55).

Portanto, ao procurar compreender os fatores sociais, políticos e econômicos que

²² O artigo em tela é parte da sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade Federal de Goiás, em 2013, intitulada *Opinião pública e linguagem política no A Matutina Meiapontense*. Cf. COSTA, 2013.

²³ O argumento da fragilidade e crise econômica da capitania/província de Mato Grosso como um dos fatores determinantes para a eclosão da Rusga também está presente nas análises de José Manuel Marta (2016).

levaram a ocorrência da Rusga, o autor se depara com uma economia deficitária e disputas pelo poder político que se acirraram até culminar com um movimento armado, marcado pela violência contra os portugueses. Outro elemento evidenciado foi o silenciamento sobre as pessoas marginalizadas, negros livres, escravizados e brancos pobres que fizeram parte da Rusga e que quando se faz menção a eles é simplesmente como se fossem apenas massa de manobra da elite local.

No livro *Uma Sedição no Sertão: a Rusga em Cuiabá (1834)* (2021), Patrícia Figueiredo Aguiar dialoga com o que foi desenvolvido por outros autores, como por exemplo Joaquim Ferreira Moutinho e Augusto Leverger, destacando as suas percepções sobre a Rusga. Além disso, faz um balanço sobre as produções desenvolvidas no século XX e a escrita do IHGB, como também do IHGMT. Nesse perspectiva, dialoga com os estudos acadêmicos de Valmir Batista Corrêa (1974, publicado em formato de livro no ano de 2000) e Elizabeth Madureira Siqueira (1992). E por fim, expõe a documentação levantada por ela sobre a Rusga, contribuindo para o entendimento sobre olhar do governo central para regiões como a província de Mato Grosso.

Posteriormente dialoga com o contexto nacional, em que por várias regiões eclodiram durante o período regencial diversas rebeliões com características singulares e com membros de diversas classes da população brasileira, cada um com seus interesses próprios, muitos que convergiam e outros que destoavam completamente:

Nesse período, era recorrente a diversidade de ideias acerca da condução da política brasileira em relação à qual a oposição entre os diversos grupos prejudicava a ordem e a tranquilidade do Império. Nesse contexto, foi a falta de integração entre os ideários políticos que impulsionou o desenvolvimento, em várias localidades, dos movimentos de cunho transformador que marcaram o período regencial brasileiro. (MALERBA, 1999 *apud* AGUIAR, 2021, p. 42).

Verifica-se a partir de Aguiar que a Rusga não foi um movimento isolado, mas que de certa forma estava interligado ao contexto social, político e econômico nacional.

Nesse mesmo diálogo, a autora situa a sedição no contexto de embates políticos dentro da própria província de Mato Grosso, desde os conflitos desenvolvidos entre as cidades de Mato Grosso e Cuiabá devido ao interesse em transferir a sede do Governo para esta última. Assim, observou-se o crescimento do poder político da elite cuiabana no governo da província, sendo este um dos fatores apontados para a ocorrência da Rusga.

Aguiar revela que a Rusga foi planejada pela elite política emergente de Cuiabá,

com a participação crucial dos membros da Sociedade dos Zelosos da Independência de Mato Grosso no processo de planejamento e execução, visando alcançar os mais altos cargos que estavam nas mãos da antiga elite formada por portugueses e brasileiros aliados a eles. Também destaca a diversidade de interesses das pessoas que participaram da revolta, considerando que, embora planejada pela elite, teve a participação de outras camadas da sociedade, incluindo membros da Guarda Nacional e livres pobres.

Assim, de acordo com a autora, a elite política emergente se utilizou das camadas populares para dar início à revolta, propagando boatos sobre o atraso no pagamento dos soldos dos membros da Guarda e a carestia dos alimentos dentro da província, colocando os portugueses e brasileiros associados a eles como os responsáveis por todo o infortúnio dessas camadas,

Apesar da insatisfação de soldados com relação ao atraso de seus soldos e da população mais pobre quanto aos altos preços dos gêneros de subsistência, a sedição representou para os seus idealizadores uma tentativa de impor novas regras ao cenário político-administrativo de Mato Grosso. (AGUIAR, 2021, p. 81).

O que inicialmente seria apenas uma expulsão da velha elite tradicional conservadora, perdeu o controle do processo, tornando-se um ato violento, que incluiu saques, destruição e assassinatos.

Em suma, Aguiar esclarece que a Rusga foi uma sedição permeada por diversos interesses, incluindo o objetivo de afastar o poder central e não se submeter a seus mandos e desmandos.. Assim sendo,

[...] não restam dúvidas de que o embate ocorrido em Cuiabá, não se destinou a um grupo específico de portugueses exclusivamente, mas foi mesclado por um radicalismo político e, em menor escala, um conflito de raça, sendo que a intenção de colocar para fora de Mato Grosso os representantes tradicionais com quem os portugueses se relacionavam, também estavam ligadas ao desejo de espantar qualquer vestígio restaurador. (AGUIAR, 2021, p. 118).

A partir dos argumentos expostos, a percepção com relação as camadas populares é que foram utilizadas para contribuir com a ocorrência da sedição. Foi possível verificar que, de certa forma, os interesses na mudança do eixo se concretizaram, tendo em vista que surgiram uma nova força política e econômica na região, o que transformou a história da província de Mato Grosso. Observa-se que o evento histórico deixou uma marca

na memória e assombrou a região por muito tempo.

Assim sendo, a partir das informações apresentadas por Aguiar, tornou-se possível compreender a Rusga de maneira mais ampla e didática. A revolta envolveu questões nacionais e conflitos locais, revelando a instabilidade política, social e econômica daquele contexto histórico. Mesmo após o ocorrido, teve papel fundamental na alternância de poder e também legitimou o discurso civilizatório que estava em debate naquele momento.

Em 2014, na celebração dos 180 anos dos eventos da Rusga, os professores Maria Adenir Peraro e Ernesto Cerveira Sena organizam a coletânea *Rusga: uma rebelião no sertão - Mato Grosso no período regencial (1831-1840)*, publicada pela EdUFMT. De acordo com o texto de apresentação da obra:

Há 180 anos, em Mato Grosso, ocorreu a “Rusga”, também conhecida por “Rusga Cuiabana” (apesar da trama e dos conflitos não terem se restringido somente a Cuiabá), por “Rebelião Cuiabana”, ou por “30 de Maio”, sendo este último designado pelos que viveram esse momento conturbado e nos anos subsequentes. Certamente, o movimento mato- -grossense não teve a mesma amplitude que o sulista ou o paraense. Inclusive, o dos farrapos passou a ser elemento extremamente forte na construção da “identidade gaúcha”, como mostra Pesavento (2009). Já o ocorrido no Oeste do Império, ao que os estudos indicam, não apenas teve menor quantidade de pessoas envolvidas, como menor duração. No entanto, é lembrado pela população em geral mediante espetáculos teatrais, livros didáticos locais, em conversas de diletantes e demais pessoas que se interessam por história. Embora esteja em vigor, em muitas universidades, um sistema centralizado de provas e ingresso nos cursos superiores, abolindo dos exames as temáticas locais, o interesse pelas chamadas “histórias regionais” mostra cada vez mais que o “regional” é também história nacional, não importando se ocorrida em qualquer dimensão geográfica e política (país, subcontinental, “transnacional”). (PERARO; SENA, 2014, p. 07).

O livro, que congrega dez ensaios, tem a finalidade de apresentar um estado da arte dos estudos no campo da história e historiografia sobre a Rusga, abordando os temas, fontes e problemas de pesquisa. Dentre os autores dos textos estão pesquisadores renomados como Elizabeth Madureira Siqueira, Valmir Batista Corrêa, André Nicácio Lima e Patrícia Figueiredo Aguiar. No caso dessas contribuições, os capítulos oferecem sínteses de suas pesquisas desenvolvidas ao longo do tempo sobre a Rusga, resultado de dissertações e teses defendidas. Merece destaque o ensaio de Oswaldo Machado Filho, sob a perspectiva foucaultiana, que desenvolve uma análise sobre as linguagens e estratégias discursivas do processo judicial, objeto de estudo de Siquiera (1992).

Os organizadores da coletânea reforçam a necessidade de novos estudos sobre o tema e destacam as possibilidades de abordagem para o leitor interessado:

“Rusga” pode ser tratada por muitas dimensões; desde os atos de violência, passando por grupos políticos e seus personagens, até as relações entre elites políticas locais e o governo central, além dos entendimentos e desentendimentos com o país vizinho. O seu tratamento por livros didáticos e a sua memória, em amplos aspectos, também são temas na qual o movimento do “30 de Maio” pode e deve ser apreciado. (PERARO, SENA, 2014, p. 09).

Para além do interesse na pesquisa, os autores também visam produzir um livro que possa servir como fonte para o trabalho dos professores de História da educação básica, auxiliando na formulação de aulas, projetos e atividades para os estudantes. Embora invista na linguagem acadêmica, privilegiando o diálogo com as fontes e a historiografia, percebe-se como público-alvo os educadores e o compromisso em incentivar a abordagem da História de Mato Grosso nas escolas, mesmo diante das limitações do currículo da disciplina, que muitas vezes enfatiza conteúdos considerados "prioritários", e da falta de uma política educacional no Estado que valorize as experiências históricas locais e regionais.

Considerando a alta demanda pela aquisição da coletânea, em 2018, a EdUFMT fez a impressão de uma segunda edição com 500 exemplares, distribuídos gratuitamente para escolas públicas estaduais e municipais, bem como para bibliotecas. Isso evidencia o interesse de um público composto por professores da educação básica e estudantes universitários por publicações sobre temas relacionados à História de Mato Grosso.

* * *

Com base nos estudos dos autores discutidos anteriormente, é possível perceber que a Rusga tem contribuído para o desenvolvimento de uma diversidade de pesquisas e interpretações historiográficas sobre o estado de Mato Grosso. Devido à sua relevância, é uma necessidade investir na abordagem da revolta, não apenas na academia, mas também no ambiente das escolas de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim como outros conteúdos historiográficos sobre Mato Grosso, a Rusga também possui lacunas que precisam ser preenchidas. Como se trata de um episódio com uma diversidade de perspectivas e releituras é possível perceber que também se encontra

uma gama de opiniões e interpretações divergentes, mas que revelam a dinâmica do contexto histórico estudado, composto por diversas questões sociais, disputas pelo poder político e crises econômicas.

O livro paradigmático, a ser apresentado no próximo capítulo, busca trazer uma abordagem que privilegia elementos relevantes para a melhor compreensão do evento histórico da Rusga. Inicia-se com uma discussão sobre o contexto histórico nacional, considerando que a Rusga não foi um evento restrito a aspectos específicos da província de Mato Grosso. As inquietações que existiam na província se interligavam com a questão nacional. Exemplificando essas relações, destaca-se o fim do Primeiro Reinado, que contribuiu para transformações relevantes no contexto nacional, a diversidade de interesses presentes dentro dos grupos políticos que disputavam o poder, e os problemas sociais e econômicos causados pela dominação portuguesa.

O enfoque na história de Mato Grosso é importante, pois proporciona aos estudantes a oportunidade de compreender o que estava ocorrendo na província na época e as especificidades que favoreceram a ocorrência da sedição. Como já mencionado anteriormente, o Material Estruturado utilizado nas escolas estaduais de Mato Grosso não aborda a história do Estado, limitando-se apenas à história considerada "nacional".

Nesse sentido, as considerações aqui registradas sobre a falta de abordagem de temas relacionados à História de Mato Grosso, especialmente a Rusga, no contexto da educação básica, retomam argumentos e perguntas formuladas por Fanaia (2012, p. 68-69):

Essa data histórica aqui apresentada, 1834, não é também enfatizada como algo célebre na historiografia mato-grossense, e tampouco como parte de um acontecimento nacional, de uma concepção de história. De certa forma, a crítica aqui explicitada, é talvez uma forma de o conteúdo adquirir visibilidade já que está silenciado como tema da História do Brasil. De acordo com Circe Bittencourt, “cada data traz um acontecimento muitas vezes invisíveis, pois nas datas podem surgir outros acontecimentos relacionados a ela, mesmo que algumas não sejam exclusivamente nacionais.” Desse modo, porque não falar do tema em estudo quando são apresentadas as rebeliões (Cabanagem, Sabinada, Balaiada, Farroupilha) já que são movimentos sociais ocorridas no Brasil numa mesma temporalidade? Alguns historiadores argumentam que os fatos históricos são como as pontas do *iceberg*, pois em cada tempo histórico pode conter outros acontecimentos invisíveis e como a Rusga não é e não deve ser um fato acabado no discurso historiográfico, novos questionamentos podem emergir diante do tema.

Deste modo, ao trazer para dentro da sala de aula um diálogo em que esteja

presente os elementos específicos da História de Mato Grosso, contribui-se para o desenvolvimento do saber dos estudantes sobre essas nuances que não se fazem presentes no material padronizado que eles recebem.

Essa negligência deliberada à história e historiografia de Mato Grosso é uma afronta ao esforço de mais de quatro décadas das instituições de ensino/pesquisa, como a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meios dos cursos de graduação e pós-graduação, na formação de professores e na produção de pesquisa (dissertações e teses). (cf. NAUK, 2012; JOANONI NETO et al, 2011; CANAVARROS et al, 2012; AMEDI, 2012; PERARO, MARQUES, 2020).

Nesse sentido, o retrato da produção acadêmica universitária na área de História de Mato Grosso – colonial – descrita por Jesus (2012, p. 104) contrasta com o vazio que esse modelo de ensino apostilado do governo estadual se expõe de forma equivocada para a comunidade:

Se as primeiras pesquisas da década de 1970 e começo de 1980 possuem o mérito de tentar compreender a história de Mato Grosso e, sobretudo, trazê-la para o debate acadêmico com a valorização da pesquisa documental e com o rigor metodológico, iniciando a profissionalização da área, os da década de 1990 contribuíram para a ampliação dos temas de pesquisas e das problemáticas fundamentadas na história social e cultural, principalmente, após 1999, com a criação do Programa de Pós-graduação em História na Universidade Federal de Mato Grosso (PPGH/UFMT). Mudanças e revisões, talvez tardiamente, influenciadas pela inserção de novos métodos, abordagens e temas na pesquisa histórica desenvolvida no Brasil desde fins da década de 1970.

Assim, de modo geral, os trabalhos mencionados formaram a nosso ver seis grandes eixos de pesquisas que tiveram desdobramento, alguns mais, outros menos, nas dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGH/UFMT) e podem ser observados nos demais trabalhos desenvolvidos em outras instituições: a) urbanização e práticas cotidianas; b) demografia e política de povoamento; c) imagens e representações; d) política e administração; e) atividades econômicas; f) história indígena.

A discussão no paradigma encaminha-se no sentido de apresentar de forma clara e objetiva pontos relevantes sobre a Revolução, como a organização realizada pelos revoltosos para que tudo ocorresse como planejado, o envolvimento dos populares e os diversos interesses por trás da revolta, que transformaram o cenário político e social da província. Além disso, aborda o desenrolar da investigação a partir do *auto sumário-crime*

e a reorganização política. O paradidático vem no intuito de contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a Rusga no ambiente escolar.²⁴

²⁴ Merece registro texto *1834: A Rusga em Mato Grosso*, de Nauk Maria de Jesus (2023, p. 128-132), publicado na coletânea *O que disse a imprensa sobre o Brasil imperial: fontes e propostas didáticas para a sala de aula*. A partir do evento de 1834 em Mato Grosso, a autora faz em linguagem didática um texto com sugestão de atividades a partir da análise de fontes (jornais) em sala de aula. Há a preocupação de Jesus em estabelecer o diálogo entre fontes, historiografia e metodologia de ensino.

CAPÍTULO 3

TECITURAS DO LIVRO PARADIDÁTICO SOBRE A RUSGA

Nesse capítulo, apresenta-se o material paradidático voltado para a História de Mato Grosso, com ênfase na abordagem do episódio da Rusga. Nesse sentido, entendemos que essa escrita está fundamentada na discussão sobre os modos de produção e usos dos livros didáticos no contexto do ensino de História na educação básica, bem como no diálogo com as perspectivas historiográficas apresentadas acerca do evento, considerando as tramas e dinâmicas da política no Mato Grosso na primeira metade do século XIX. De igual modo, há a preocupação de investir no exercício de compreensão e análise de fontes a partir do *auto sumário-crime*, transcrito e analisado pela historiadora Elizabeth Madureira Siqueira (1992).

A partir da leitura das fontes e da bibliografia especializada, foi elaborado o material paradidático contemplando a linguagem para os anos finais do Ensino Fundamental com a adoção de um projeto gráfico editorial com artes, *boxes*, tópicos/subtemas, iconografias e mapas (com as devidas referências e legendas), *QR codes*, e propostas de atividades diversificadas.

* * *

A RUSGA

*em sala de aula:
práticas de ensino de
História*



Neriane Rios Souza



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

A RUSGA

*em sala de aula:
práticas de ensino de
História*



Neriane Rios Souza



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO



Olá caros estudantes!

Que bom que você está tendo acesso a esse material que foi feito com muito carinho e dedicação para contribuir com sua aprendizagem na área de história.

A presente obra foi desenvolvida com o intuito de propiciar o desenvolvimento de conhecimentos acerca da história do estado de Mato Grosso.

Deste modo, vamos falar de um evento histórico relevante para a história do estado, a **Rusga**, que se iniciou no dia 30 de maio de 1834.

Vamos nessa jornada que vai te oportunizar a compreender sobre os pontos relevantes da Rusga. E ainda, testar seus conhecimentos sobre a temática.

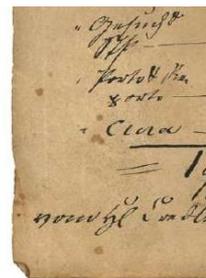


Introdução

A **Rusga*** ocorreu em Cuiabá, na Província de Mato Grosso, no dia 30 de maio de 1834, durante um período singular e de relevância para a consolidação e formação da história brasileira: o Período Regencial (1831-1840). A Rebelião Cuiabana como também é conhecida, foi um evento importante para a história do estado, tendo em vista que favoreceu a transformação e reorganização política.

A sedição, nos tempos atuais, permanece no meio historiográfico gerando debates e questionamento com o intuito de desvendar os meandros desse episódio histórico, por isso é importante analisá-lo sob novas perspectivas.

Vamos viajar por um importante momento histórico que vai lhe auxiliar na melhor compreensão do passado e conseqüentemente do presente do estado de Mato Grosso.



*A Rusga recebe outros nomes na historiografia, como: “Rusga Cuiabana” (apesar da trama e dos conflitos não terem se restringido somente a Cuiabá), por “Rebelião Cuiabana”, ou por “30 de Maio”, sendo este último designado pelos que viveram esse momento conturbado e nos anos subsequentes” (SENA; PERARO, 2018, p.7).

Contexto Histórico NACIONAL



Primeiramente, vamos verificar o que estava ocorrendo no contexto do Império do Brasil, tendo em vista que a Rusga não foi uma revolta insolada. O Brasil se tornou independente em 1822, adotando a monarquia como forma de governo. O nosso primeiro imperador foi Dom Pedro I, que pertencia a família imperial de Portugal. Devido a questão de sucessão ao trono português e problemas políticos no Brasil, o mesmo abdicou do trono em 1831 e retornou para Portugal.

Deixou como seu sucessor ao trono brasileiro, seu filho, o príncipe Dom Pedro de Alcântara, que naquele período ainda era uma criança. Devido a menoridade do príncipe, o Império do Brasil foi governado por regentes que administravam em nome do imperador, até que o mesmo atingisse a maioridade. Por causa disso, esse momento da história brasileira é conhecido como Período Regencial (1831-1840).

O Império brasileiro no momento histórico de ocorrência da Rusga, estava passando pelo da regência, momento este em que ocorreu um vácuo de poder, sendo governado por regentes. Além disso, também havia a formação de grupos políticos (ainda não tínhamos partidos políticos como temos hoje) que tinham rivalidades e divergiam em seus interesses, eram eles os **liberais** e **conservadores***.



Saiba mais

*O primeiro grupo, chamados de liberais, dividiam-se e formavam os liberais moderados, que tinham interesse em manter a ordem e a paz, defendendo o sistema monárquico e conseqüentemente sua Constituição. Já os exaltados tinham interesse que os brasileiros estivessem a frente da nação, buscavam melhorias na questão governamental e em alguns casos defendendo a instituição de uma república. O grupo dos conservadores, como o próprio nome já ressalta é alto explicativo, buscavam manter os privilégios que tinham desde o Período Colonial, tendo em vista que eram portugueses ou adotivos e tinha interesse que Dom Pedro I, que havia abdicado ao trono brasileiro, retornasse (SIQUEIRA, 1992).

Essa diversidade de ideias, na questão política brasileira, contribuiu para a insurgência de diversas rebeliões no império. Além desses elementos já destacados, pode-se observar que havia uma dificuldade em manter a unidade nacional e, concomitante a isso, a formação de poderes regionais que enfraqueciam o poder central e que contribuíram significativamente para a eclosão das rebeliões regências. Como bem pontuou Aguiar (2021) “As associações por meio de sociedades políticas tiveram grande influência tanto para o surgimento dos conflitos que invadiram a esfera pública, quanto para a eclosão, naquela fase de incertezas, novas condutas e pensamentos políticos e sociais” (AGUIAR, 2021 p. 46).

Naquele período não havia o sentimento de pertencimento ao Brasil levando em consideração todo o território nacional. Havia a dificuldade de se estabelecer uma unidade nacional, em parte essa situação estava relacionada à diversidade de sociedades políticas que estavam mais ligadas aos interesses regionais e a sua localidade do que ao país inteiro.



[...] o sentimento de pertencimento estava relacionado às províncias, que se instituíam enquanto pátria, de modo que a identificação com pessoas distantes de uma realidade local estava cada vez mais remota, corroborando para que houvesse a emergência de conflitos locais que visavam, em sua maioria, interesses regionais que não abarcavam a nação como um todo (AGUIAR, 2018, p. 90).

Todos esses elementos contribuíram para que o período em questão fosse marcado por revoltas em diversas regiões do país, questionamento ao governo central e de transformações políticas e sociais. Ocorreram diversas revoltas pelo Império brasileiro, como a Sabinada e a Revolta dos Malês, na Bahia, a Balaiada, no Maranhão, a Cabanagem, no Pará, entre outras que tinham como características a insatisfação com administração do Império que culminavam com problemas econômicos e sociais e também elementos mais específicos da realidade local.

Contexto Histórico

MATO-GROSSENSE

Quando vamos para o contexto de Mato Grosso, antes mesmo de termos a formação das sociedades políticas e da independência, vê-se que havia disputas internas pelo poder dentro da província. Essas disputas envolviam a **Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá*** e a cidade **Mato Grosso****, considerando que à época, a elite política de Vila Real tinha interesse em transferir a sede de governo para a cidade de Cuiabá, tendo em vista os benefícios que essa ação traria, tanto para questões políticas como também financeiras.



Saiba mais

*Entre o período de 1727 e 1818, a cidade de Cuiabá era a Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá. Foi elevada a condição de cidade em 1818, pelo governador da Província de Mato Grosso, Francisco de Paula Magessi, recebendo o nome de Cuiabá (SIQUEIRA, 2017).

**A cidade que chamamos de cidade de Mato Grosso é onde hoje conhecemos por Vila Bela da Santíssima Trindade que foi fundada em 19 de março de 1752, pelo Capitão Dom Antônio Rolim de Moura Tavares, se tornando a capital da Capitania de Mato Grosso.

Foi capital até o ano de 1820, quando esta foi transferida para a cidade de Cuiabá. Desde sua fundação recebeu o nome de Vila Bela da Santíssima Trindade, porém, quando em 1820 dividiu o poder administrativo com Cuiabá, passou a ser chamada pelo nome de cidade de Mato Grosso (LACERDA, 2024). A cidade recuperou o nome de Vila Bela da Santíssima Trindade somente em 1978, com a Lei Estadual nº 4.014/1978.





Fonte:
SIQUEIRA, 2017, p. 76

Nesse período, o então governador da Capitania de Mato Grosso, o Capitão-general **Francisco de Paula Magessi de Carvalho**, que havia sido nomeado em 07 de julho de 1817, tinha o interesse em mudar a capital, da Capitania, para Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, levando-a a status de cidade, a partir da Carta de Lei de 17 de setembro de 1818, recebendo o nome de cidade de Cuiabá.

A concretização dos planos da elite cuiabana se deu com a deposição em 20 de agosto de 1821 do governador Magessi. O trecho abaixo, do livro *Uma Sedição no Sertão - A Rusga em Cuiabá (1834)*, de Patrícia Figueiredo Aguiar (2021), deixa claro os interesses por trás da deposição do governador.

Quem foi Francisco de Paula Magessi de Carvalho?

Foi um português que chegou ao posto de marechal na carreira de militar, sendo nomeado governador da Capitania de Mato Grosso em 1817, tornando-se ele o último governador. Foi o responsável pela elevação de Cuiabá a cidade, no intuito de transformá-la em capital. Também foi responsável pelo “início da construção do quartel, olaria, fábrica de pólvora e do trem de Guerra, futuro Arsenal de Guerra de Cuiabá, uma casa para servir de residência aos governadores, décadas mais tarde denominada Palácio Alencastro, hoje demolido” (SIQUEIRA, 2017, p. 76).





[...] havia um descontentamento da elite política cuiabana em relação ao governo de Magessi, ligado aos impostos, e o desejo de consolidar a hegemonia cuiabana impeliu esse grupo a conspirar para a deposição do governante. O grupo era formado pelo militar e dono de imóveis, Jerônimo Joaquim Nunes; pelo militar, político e “proprietário urbano”, André Gaudie Ley; pelo militar e comerciante Antônio Navarro de Abreu; pelo militar e comerciante **João Poupino Caldas***; pelo padre José da Silva Guimarães; e pelo proprietário rural e tesoureiro da provedoria dos ausentes, Antônio Correa da Costa (ROSA, 1976 apud AGUIAR, 2021, p. 47).

Essas pessoas que foram autoras na conspiração contra o governo de Magessi são indivíduos que veremos mais a frente, estiveram envolvidos na Rusga e faziam parte da elite **nativa**** da Província. Com a deposição do então governador Magessi, ocorreu um fortalecimento da elite política cuiabana, que logo estabeleceu em Cuiabá uma Junta Governativa Provisória. Esse governo provisório cuiabano foi definido como ilegal pela cidade de Mato Grosso e, assim, também instituiu uma Junta Governativa. Vindo dessa forma a acirrar o embate entre as duas cidades. Esse contexto de rivalidade dentro da Província de Mato Grosso contribuiu para a instabilidade política.

A crise econômica da região e as lutas intestinas da elite dominante resultaram no crescimento da insatisfação popular, uma vez que as camadas pobres não apenas se marginalizaram economicamente, como também não se identificaram com os conflitos políticos e com o oportunismo de grupos rivais na disputa pela liderança regional. A dualidade governativa da



*João Poupino Caldas desempenhou um papel significativo na história de Mato Grosso, tendo destaque no contexto de ocorrência da Rusga em 1834. Ele foi um comerciante, militar de carreira e proprietário de vários imóveis em Cuiabá. Em 1829, assumiu o comando das forças provinciais e mais tarde ocupou o cargo de Tesoureiro-geral de 1833 a 1834. Posteriormente, tornou-se vice-presidente e, em seguida, presidente de Mato Grosso. Ele também era membro da Sociedade dos Zelosos da Independência e estava alinhado com a ala moderada dessa sociedade (SIQUEIRA, 2018).

**Quando falamos nativo no texto, estamos nos referindo as pessoas que haviam nascido no Brasil. É preciso lembrar que nesse período tínhamos uma forte presença portuguesa em nosso território.

província, com os governos paralelos de Cuiabá e de Mato Grosso, só terminou com a interferência do Imperador, em novembro de 1822, através da instalação de um governo legal e dos colégios eleitorais (CORRÊA, 2009, p. 64).

Deste modo, os atritos políticos internos entre a cidade de Mato Grosso e Cuiabá que havia iniciado enquanto o Brasil ainda estava vinculado ao governo português só obteve uma resolução já no Período Imperial. Mesmo com essa intervenção do governo central, a região continuava com problemas econômicos, sociais, políticos.

Mesmo em 1825, quando foi nomeado o primeiro presidente da Província em Cuiabá, ainda ocorreu resistência de políticos da cidade de Mato Grosso, pois tinha o interesse do retorno da sede administrativa para aquela região (CORRÊA, 2009). O pesquisador Valmir Batista Corrêa (2009) caracteriza de forma clara a permanência dos conflitos internos na Província de Mato Grosso até a eclosão da Rusga em 1834.

Tanto o primeiro presidente provincial, como os demais que se seguiram, pouco ou nada fizeram para superar a caótica situação da região mato-grossense durante o período do primeiro reinado. A partir de então, a insatisfação e a agitação populares germinaram e manifestaram-se sob a forma de um nativismo exacerbado e violento, canalizado contra a participação de portugueses em cargos administrativos no período após a abdicação de Pedro I. no entanto, as insubordinações de militares e de populares não mereceram quaisquer medidas punitivas por parte do governo da Regência até 1834. Em 30 de maio desse ano, eclodiu em Cuiabá um movimento de caráter revolucionário, de grande repercussão na província aprofundando a crise política e a decadência econômica de toda região (CORRÊA, 2009, p. 64-65).

Com base no que foi exposto, a Rusga, quando se inicia, tem como fundamento todo o processo de instabilidade que afetava todas as esferas sociais e que mesmo com a mudança dos status do Brasil, para uma país independente, continuou com os atritos políticos, econômicos e administrativos. Assim, o processo que leva a eclosão da Rusga está envolto em um cenário de convulsões políticas e questionamentos da ordem até então estabelecidas tanto no contexto nacional como também local.

No período em que a Rusga ocorreu, havia na Província de Mato Grosso uma divisão entre facções políticas, ambas com interesses em dominar o espaço de poder.



Essa situação de conflito entre as duas elites que estavam presentes no contexto histórico é perceptível devido a existência de duas facções rivais, a dos liberais que se dividiam em moderados e exaltados que compunham a **Sociedade dos Zelosos da Independência***, e a dos conservadores que pertenciam a Sociedade Filantrópica.

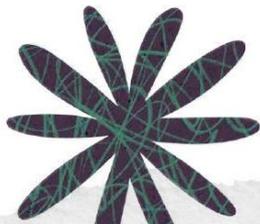
Essa última Sociedade tinha como liderança Antônio Corrêa da Costa e era composta por portugueses e brasileiros alinhados a eles na busca por se manter no poder da Província.



Quais eram os interesses da Sociedade dos Zelosos da Independência?

Vamos verificar um trecho da obra da pesquisadora Elizabeth Madureira Siqueira, intitulado *A Rusga em Mato Grosso – edição crítica de documentos históricos*, escrito em 1992, que aborda sobre o Estatuto e interesses dos grupos que estavam em seu interior.

[...] em seu Estatuto deixava claro o propósito de preservar a independência, conservar a ordem e tranqüilidade pública e, sobretudo, zelar pela Constituição do Império brasileiro.



Saiba mais

*A **Sociedade dos Zelosos da Independência** foi formada em 1833, tendo como fundador Antônio Luís Patrício da Silva Manso e tinha como intuito tomar o poder político da Província que desde o Período Colonial estava nas mãos dos portugueses e seus aliados. No início a Sociedade foi dirigida por Luís Patrício da Silva Manso e pelo coronel João Poupino Caldas, seus associados tinham posições privilegiadas dentro da política da Província de Mato Grosso. Porém, não estavam inseridos dentro do grupo predominante, o qual se viam excluídos. Seus membros pertenciam as classes altas e médias da sociedade, dentre eles pode-se destacar [...] o juiz de Fora, depois juiz de Direito, Pascoal Domingues de Miranda; o comerciante e fazendeiro de gado José Alves Ribeiro; o Vereador Bento Franco de Camargo; o Professor de Lógica, Vereador e membro do Conselho do Governo, Brás Pereira Mendes; o Capitão e promotor público José Jacinto de Carvalho; o tenente-coronel da Guarda Nacional, Caetano da Silva Albuquerque; e o professor de primeiras letras e ajudante da Guarda Nacional, Eusébio Luís de Brito (AGUIAR, 2021, p. 53).



[...] A ala dos liberais moderados desejava afastar os portugueses e **adotivos***, seja dos cargos públicos, seja da condução política da Província, para que isso ocorresse interferiram junto ao Conselho de Governo, do qual muitos deles faziam parte, e também junto à Câmara Municipal de Cuiabá, onde constituíam maioria absoluta.

[...] A facção exaltada, além das reivindicações desejadas pelos moderados, objetivavam que a Província fosse dirigida por elementos da terra, não querendo aceitar Presidentes de Província, nem Comandantes de Armas nomeados pela Regência, chegando em muitas ocasiões a repudiar a figura de Dom Pedro II e, conseqüentemente, o sistema monárquico (SIQUEIRA, 1992, p. 27-28).

A Sociedade dos Zelosos da Independência tinha relações e interferia junto ao governo provincial. O que denota que seus membros tinham influência no contexto político daquele período e buscavam através de suas ações alcançar seus interesses e objetivos. Os exaltados e moderados se mantiveram aliados até próximo a ocorrência da Rusga, quando Poupino Caldas assume o poder, tendo em vista que seus objetivos não haviam se concretizado.

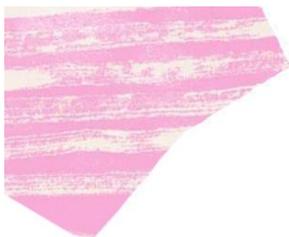
Por isso pegaram em armas, assassinaram e roubaram seus históricos rivais. Para se entender melhor o universo de aspirações dessa ala podemos dizer que, afora o forte teor xenofóbico, possuía ela tendência



Saiba mais

*O termo adotivo no contexto histórico estudado, se refere aos portugueses que já moravam aqui quando o Brasil se tornou independentes. Tendo em vista que de acordo com a Constituição de 1824, essas pessoas foram reconhecidas como brasileiros sem precisar serem naturalizados.





manifesta à desobediência civil, declarada nas idéias de rejeição a Presidentes de Província e demais autoridades nomeadas pela Regência; chegou mesmo a manifestar, em muitos momentos, a intenção de romper com ela e instituir um governo próprio, formado por naturais da terra (SIQUEIRA, 1992, p. 29-30).

Assim sendo, o rompimento entre os dois grupos que compunham a Sociedade dos Zelosos da Independência era algo que iria ocorrer em algum momento, tendo em vista que seus ideais tinham pontos relevantes de divergência. Com a iminência da ocorrência da Rusga e a subida de Poupino Caldas quatro dias antes ao poder e não acontecendo uma ruptura efetiva com a antiga elite, os liberais exaltados decidiram levar a cabo seus objetivos. Assim, a sedição tinha como interesses se livrar dos adotivos e portugueses, na tentativa de concretizar seus ideais que se faziam presente da Sociedade dos Zelosos da Independência, que era a formação de um *Brasil para os brasileiros*.

Vamos testar seus conhecimentos!



HORA DA ATIVIDADE



1. Qual era o objetivo principal da Sociedade dos Zelosos da Independência?
 - a) Afastar os portugueses e adotivos dos cargos públicos e da condução política da Província.
 - b) Preservar a monarquia e a influência portuguesa na Província.
 - c) Manter a elite portuguesa a frente da economia mato-grossense.
 - d) Promover o retorno de Dom Pedro I ao Brasil.
2. A Sociedade dos Zelosos da Independência teve um papel relevante na história de Mato Grosso. Explique ideais dos membros dessa Sociedade a partir da frase: Brasil para os brasileiros.



ECLOSÃO DA REVOLTA EM 30 DE MAIO DE 1834

Sesc Arsenal
Fonte: Acervo do NDIHR
(Núcleo de Documentação e Informação
Histórica Regional/UFMT).



A Rusga não iniciou com sua deflagração. Como foi dito antes, já havia na Província de Mato Grosso uma instabilidade política devido às disputas pelo poder. Mas, além desse fator, é preciso compreender que a revolta foi arquitetada e organizada de dentro da Sociedade dos Zelosos da Independência, e, a partir das ações de seus membros, os boatos sobre seu acontecimento eram disseminados entre a população. Essa ação é comprovada pela existência de panfletos que eram distribuídos na cidade. Um desses panfletos foi apresentado em uma ata do Conselho de Governo,

Aberta a sessão, deferido juramento aos Senhores Conselheiros suplentes, Caetano da Silva Albuquerque e José Pinto de Siqueira, chamados para preencher o número, e tendo tomado assento declarou o Senhor Presidente que o motivo desta reunião era por se lhe ter posto ocultamente à janela da sua residência o papel anônimo que apresentava ao Excelentíssimo Conselho: *Temos Rusga, e de sangue, e dela nem Vossa Excelência escapa, nem aqueles que têm o que perder, e que desejam a boa ordem. Hoje, saíram 10 presos da cadeia, e logo foram conduzidos à casa de Sebastião Rodrigues e este lhes assentou praça na 1ª Companhia da Guarda Nacional por serem rusguentos conhecidos por tais, sem lei, sem mais nada: o mesmo tenente desarmou os adotivos, que eram da sua Companhia. Vossa Excelência veja o que faz e como toma este aviso, pois quem lhe faz também está convidado para a Rusga, e sabe dos Planos todos... Alerta, alerta que ainda tem remédio o mal...* (CORRÊA, 1976 apud SIQUEIRA, 2018, p. 41-42).



Cuiabá

Fonte: Acervo do NDIHR (Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional/UFMT).

O aviso demonstra que havia uma articulação sendo desenvolvida dentro da sociedade cuiabana e de forma sigilosa para que não fossem descobertos antes da ocorrência da sedição. A pesquisadora Elizabeth Madureira Siqueira em seu texto *A Verdade Jurídica do Sumário Crime da Rusga e Outras Versões* (2018) contribuiu em sua escrita para essa perspectiva de que os cabeças da Rusga arquitetaram e divulgaram essa informação.



Deflagrada em 30 de maio de 1834, a Rusga foi, sem dúvida, anunciada com, no mínimo, uma margem anterior de dois meses, o que justifica a boa organização do movimento. Os boatos espalhados meses antes foram responsáveis pelo engajamento de grande parte dos soldados, especialmente aqueles ligados à Guarda Municipal. Quando se estuda o movimento e a forma esquemática com que ele foi organizado, logo de início se tem uma percepção de que tudo fora arquitetado com antecedência e os boatos, as notícias, verdadeiras ou não, estavam já circulando entre a população.

Por outro lado, a não identificação dos boateiros, pelo Juiz de Paz da Capital, revela a maneira sigilosa com que eles agiram, disfarçando suas ações e se escondendo numa postura de cidadãos disciplinados (SIQUEIRA, 2018, p. 46).

O modo como estavam organizados contribuiu para que as ações no dia 30 de maio fossem bem sucedidas e que obtivessem êxito em envolver as camadas populares no processo.

Contudo, também é importante salientar que a arquitetura da Rusga havia sido informada ao Conselho de Governo da Província. Porém, membros da Sociedade dos Zelosos, que tinham influência dentro do órgão, agiram de forma a encobrir e evitar retaliações à revolta que estava sendo planejada (FANAIA, 2018). Os portugueses que ficaram sabendo da movimentação e acharam por bem sair da Província, conseguiram se livrar da perseguição e assassinatos ocorridos em Cuiabá e posteriormente em outras localidades.

Assim, no dia 30 de maio de 1834, eclodiu a Rusga em Cuiabá, na qual os revoltosos saíram em perseguição dos adotivos, portugueses, seus descendentes e dos brasileiros que se puseram ao lado destes.



Quando o relógio marcava 20h00, aproximadamente, os céus de Cuiabá viram a movimentação dos cidadãos que perpetrariam a sedição de 1834. Cerca de oitenta homens, entre eles soldados da guarda nacional e cidadãos comuns, sob o comando do Tenente da Guarda Nacional, Sebastião Rodrigues da Costa, e de seu ajudante Eusébio Luís de Brito, encontravam-se reunidos no então Campo d’Ourique, uma das praças principais da cidade. Desse ponto rumaram em direção ao Quartel da Guarda Municipal, com o objetivo de se apoderarem do prédio e de lá despacharem as ordens às escoltas, além disso, visavam a retirada do armamento que naquele local achava-se guardado. Pois, além de ser uma base segura de operações, o quartel dos guardas municipais interessava, principalmente, por ser também o depósito oficial de armas e munição da cidade (AGUIAR, 2018, p. 94-95).

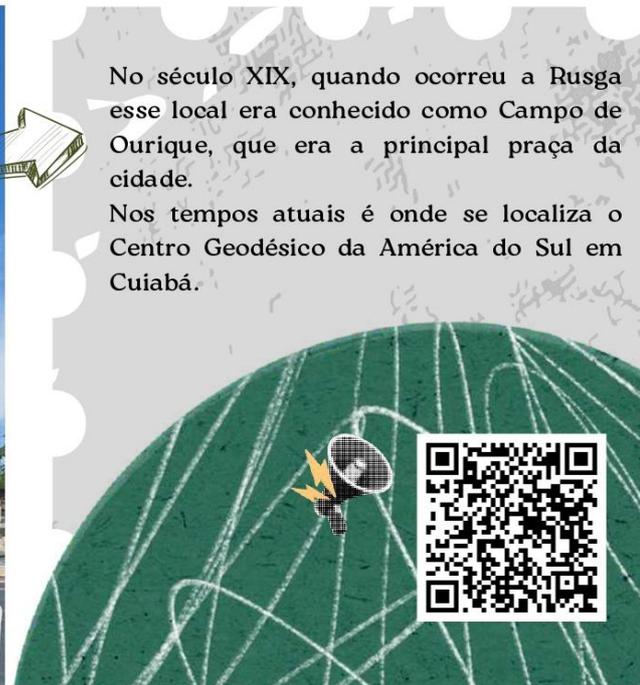
É notável a organização e articulação que foram desenvolvidas para que tudo saísse de acordo com o combinado. Dessa forma, tendo o quartel da Guarda Municipal como base de operações e posteriormente a sede do governo ilegal, os revoltosos se espalharam pelas ruas da cidade de Cuiabá, organizados em escoltas, todas armadas, para se estabelecerem em lugares estratégicos e alcançar seus alvos.



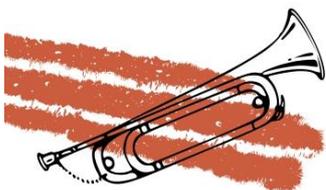
Centro Geodésico da América do Sul
Fonte:Arquivo pessoal, 2023.

No século XIX, quando ocorreu a Rusga esse local era conhecido como Campo de Ourique, que era a principal praça da cidade.

Nos tempos atuais é onde se localiza o Centro Geodésico da América do Sul em Cuiabá.



E assim, ao se organizarem em pontos estratégicos, esperaram pelo horário e sinal combinado para dar início a revolta sangüinária, as 23h00 daquela noite.



Ao sinal de gritos de ordem, toques de corneta e sinais de fogo, os sediciosos deram início à carnificina que havia sido programada há tempos. E a ação prosseguiu com o arrombamento de portas de casas e estabelecimentos comerciais à procura daqueles que eram tidos como inimigos (AGUIAR, 2018, p. 96).

As pessoas que já estavam dormindo, eram acordadas com o barulho de suas portas e janelas sendo arrebentadas, sendo mortos ali mesmo dentro de suas residências. Os que conseguiram fugir foram linchados nas ruas. Além da busca pelos alvos do ataque, ocorreram destruição, saques e roubos às residências e aos prédios comerciais. Deste modo, o dia da eclosão da Rusga é visto como um dia de terror em Cuiabá.

João Poupino Caldas que estava à frente do governo, enviou dois juizes ao Quartel Municipal para verificar quais eram as exigências dos revoltosos. A resposta dada foi a imposição da retirada de todos os adotivos com menos de sessenta anos da Província de Mato Grosso. Poupino tentou negociar um prazo de até um mês, porém sem êxito, ficando ficar acordado o prazo de vinte quatro horas (SIQUEIRA, 1992).

A partir dessa decisão, os sediciosos passaram a arquitetar expedições para sair à procura dos fugitivos, as quais se estenderam para os principais núcleos urbanos, como as Vilas de Diamantino e Poconé e distritos da capital, como Serra Acima (Chapada dos Guimarães) Rio Abaixo (Santo Antônio do Leverger), Rio Acima (Nossa Senhora do Rosário do Rio Acima), e a distante Miranda (AGUIAR, 2018, p. 98).

Nesse processo, algumas pessoas foram alcançadas e mortas, o que denota o interesse efetivo em eliminar a presença portuguesa não somente em Cuiabá, mas também por toda a Província.

Durante a sedição, os revoltosos, quando assassinavam as pessoas que eram perseguidas, arrancavam a orelha da vítima e a levavam ao quartel para comprovar o assassinato, tendo em vista que os portugueses e adotivos perseguidos eram brancos, e, deste modo, era possível distingui-los dos nativos (SIQUEIRA, 1992).





A Rusga não se limitou a uma mera revolta instigada por indivíduos com o único propósito de gerar caos; ela foi, na verdade, um reflexo do descontentamento existente dentro da sociedade mato-grossense. **Quem eram, então, os participantes da Rusga?**

É crucial salientar que não se restringiam a um único grupo social; havia uma diversidade de interesses sobrepostos que motivaram a rebelião contra os adotivos.

Vamos pontuar cada um desses grupos e os interesses intrínsecos na sua participação na revolta. Havia as pessoas da elite nascidas no Brasil, que tinham interesse em melhorar sua posição frente à política provincial. Esse era um aspecto relevante, tendo em vista que os alvos foram portugueses que moravam na Província, sempre tiveram grande influência política na região e eram partidários do absolutismo. Situação essa que a elite nativa local não compactuava, pois buscava um Brasil mais independente e livre de Portugal e da influência dos portugueses sob a economia e política de Mato Grosso.

Outros fatores importantes é a participação de populares no processo. Essas pessoas eram pobres, escravizados, soldados da Guarda Nacional, oficiais

inferiores e pessoas que exerciam atividades manufatureiras (artesãos, ourives, sapateiros, ferreiros, carpinteiros, etc.). Os soldados estavam insatisfeitos com a situação de como eram tratados, tendo em vista que seus soldos estavam em atraso.

A exploração portuguesa, que desde os primórdios da colonização os brasileiros sofriam, naquele contexto também se refletia nos preços altos dos gêneros de subsistência, levando as camadas populares a nutrir um sentimento de revolta.

[...] contrastava com a pujança e a concentração de renda do grupo mercantil, cujos privilégios advinham da manutenção do controle das atividades comerciais regionais. Esses comerciantes atuaram, com frequência, em Mato Grosso como atravessadores e monopolistas. Dispondo de capital para investir, adquiriam toda mercadoria garantindo, antes mesmo de ultrapassar os limites das cidades, ou nos portos fluviais, para revende-la à população urbana a altos preços e com larga margem de lucros (CORRÊA, 2000 apud AGUIAR, 2018, p. 101).

Essa situação das camadas populares vivenciada na época, contribuiu para a rejeição, insatisfação e indignação para com aqueles que estavam no poder político, mas também econômico da Província.

Transpirando insatisfação e rancor, a massa de pobres e soldados caminhou





pelas ruas da cidade, expondo a repugnância que acabou se revelando através da destruição das casas de portugueses que residiam em Cuiabá. Sob este arrebatamento, a ordem se desmoronou. Pode-se imaginar que ao destruir as casas e coisas, ao arruinar as portas e janelas e invadir o esconderijo de seus inimigos, a massa demonstrou seu poder sobre seus “carrascos” (AGUIAR, 2018, p. 101).

Aqueles que por muito tempo foram subjugados, tiveram na sedição a oportunidade de se levantar contra os seus exploradores, tomando medidas drásticas com caráter violento como expressão do sentimento de insatisfação e ressentimento contra os portugueses e adotivos.

Os profissionais ligados a atividade manufatureira se fizeram presentes na revolta e também sofriam com os problemas econômicos que assolavam a Província naquele momento.

Outro grupo que atuou de forma decisiva nos episódios de 1834 constituiu-se de indivíduos ligados às atividades manufatureiras. Esse grupo de artesãos também era atingido pelas dificuldades da crise econômica que asfixiava toda a província. Na lista de 27 envolvidos e pronunciados em 30 de dezembro de 1834, além da grande incidência de jovens, cujas idades oscilavam de 18 a 27 anos, estavam relacionados três ourives, seis sapateiros, um alfaiate, dois ferreiros e um

carpinteiro. Apareceram ainda nessa listagem: um professor, três soldados, três negociantes também oficiais da Guarda Nacional, e mais sete indivíduos de profissões não especificadas (CORRÊA, 2018, p. 157).

Deste modo, compreende-se que havia uma diversidade de pessoas envolvidas na sedição e que cada uma em maior ou menor grau se sentiam lesadas pelos portugueses e não estavam dispostos a deixar tal situação perdurar por mais tempo, vendo na Rusga a oportunidade de pôr fim a exploração portuguesa tanto política como também economicamente.

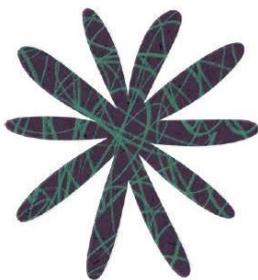
Ademais, o preconceito a xenofobia existente no contexto mato-grossense. Assim, a questão **étnica*** é um elemento que contribuiu para a ocorrência da Rusga, tendo em vista que a população cuiabana não era em sua maioria branca, inclusive a elite nativa que também eram vistas como não brancos.

Saiba mais

*Na sociedade havia uma mistura étnica de mamelucos, negros, índios, mulatos, cafusos e brancos, resultando em pessoas com características que tinha a tez escura (acobreada), nariz chato, maçãs do rosto proeminentes, cabelo crespo e lábios grossos. Devido ao intenso fluxo migratório das regiões Sul e Sudeste na década de 1960, essa composição étnica começou a mudar relativamente (SIQUEIRA, 1992).

Também havia apelidos que eram dados tanto a brasileiros quanto a **portugueses e estrangeiros***, refletindo os atritos que existiam entre eles.

Portanto, levando em consideração todos pontos expostos, compreende-se que a revolta foi planejada por membros da elite nativa cuiabana, mas que envolveu toda a sociedade, inclusive membros das camadas populares. O autor Valmir Batista Corrêa destacou a ação efetiva dessas pessoas no desenrolar no conflito,



A Rebelião Cuiabana efetivou-se quando os líderes nativistas conseguiram o apoio das camadas menos privilegiadas da Província, dos pobres, de soldados e de vagabundos, que foram manipulados enfim como uma força avassaladora para atingirem seus objetivos, isto é, a tomada do poder em Mato Grosso. Nesse contexto, a relação entre miséria e violência do cotidiano, o ódio contra portugueses controladores de mercadorias e preços, e a possibilidade do povo usufruir de benefícios materiais, pelo menos de imediato, uma vez que oferecia do saque a cada um deles, foram fatores que impulsionaram sua participação na luta contra o grupo dominante da Província. Nesse sentido, torna-se discutível a existência de uma consciência política entre esses elementos que participaram da Rebelião Cuiabana (CORRÊA, 1976 apud SIQUEIRA, 2018, p. 41).

Assim, a Rusga não foi um fato isolado em uma camada da sociedade, mas acabou por envolver toda a população cuiabana, desde as classes mais privilegiadas, que estavam envolvidas na luta pelo poder político, até as classes menos favorecidas, que buscavam alguma melhoria em suas vidas, pois, sempre foram explorados e viviam a margem da sociedade e viram na expulsão dos portugueses uma possibilidade de melhorar sua realidade e também de conseguir bens que aliviasse, em maior ou em menor grau, a miséria e a exploração.



*No contexto social e político no qual sucedeu a Rusga, que fora no Período Regencial brasileiro, haviam termos pejorativos que eram referidos aos adotivos, portugueses e outros estrangeiros em geral, como: pés de chumbo, couves brancas, marinheiros, marotos, etc. e aos brasileiros: moleques, bodes, crioulos, cabras, etc. (SIQUEIRA, 1992).

Os líderes do movimento, após instaurarem o governo paralelo no Quartel, não estavam dispostos a aceitar as decisões tomadas pelo governo central, recusando nomeações para cargos de comandante das armas ou para presidente de província. Conseguiram permanecer à frente do poder de forma paralela e desorganizaram o poder político e econômico que prevalecia em Cuiabá. Porém, no decorrer do processo, alguns líderes se afastaram, considerando que tinham conseguido atingir seus objetivos imediatos. Devido a essa falta de coesão nos interesses dos cabeças do movimento, ocorreu um enfraquecimento da força paralela instaurada em Cuiabá.

A inevitabilidade da repressão provocou um fracionamento na liderança nativista, na medida em que os seus líderes se tornaram arautos da ordem e da tranquilidade públicas, apoiando o início da oposição à rebelião e agindo de modo a negar suas ações radicais anteriores. Essa tendência também foi observada no Conselho do Governo que de defensor das ideias nativistas passou a firmar posição junto aos promotores da repressão em Mato Grosso (CORRÊA, 2018, p. 160).

Assim sendo, tiveram vários fatores que contribuíram para a dispersão dos revoltosos. Podemos destacar como por exemplo, alcance dos seus interesses, tentativa de se eximir da culpabilização e a chegada do novo presidente da Província, Antônio Pedro de Alencastro, que levou alguns a mudarem seu modo de agir e adotaram uma postura contra as ações revoltosas que outrora fizeram parte.

Que bom que chegou até aqui! Vamos realizar algumas atividades.



HORA DA ATIVIDADE



1. Devido a seguinte quadrinha anônima surgiu no contexto da Rusga em 1834, que foi marcada pela violência e perseguição contra os portugueses. Leia seguinte quadrinha que aborda sobre o tema em questão.



*Embarca bicudo,
embarca canalha vil
que os brasileiros não querem
Bicudos no seu brasil.*

(Fonte: CORRÊA FILHO, 1969 apud FANAIA, 2018, p. 146)

a) Com base no conteúdo da quadrinha, quem seriam os autores de tais argumentos? Justifique sua resposta.

2. Leia o trecho da obra do português Joaquim Ferreira Moutinho sobre a Rusga.

“Em tempos já remotos Mato Grosso foi o teatro de fatos os mais revoltantes que se pode imaginar. A carnificina de 1834 é o ponto negro no céu daquele torrão, e o pesadelo ainda de muitos indivíduos de cuja memória o espaço de sete lustros não tem podido afugentar as imagens de suas vítimas.

Quais fantasmas ameaçadores, elas fazem sem sono as noites de febre, como são sempre as dos criminosos que sentem a cada momento, despertados ou dormindo, pesar-lhes sobre o peito a mão de ferro do remorso!

A página em que se escrever a história desse extermínio de portugueses será uma nódoa de sangue nos anais da província, e jamais o tempo poderá apaga-la.

Não tentaremos descrevê-la apesar de sermos portugueses, queimamos muitos documentos que diziam respeito aos negócios de 1834.

Felizmente tivemos ocasião muitas vezes em Cuiabá de reconhecermos o horror citado pelos modernos filhos do país a esses fatos de que se não lembram sem vexame.

De todos aqueles que figuram nesse drama sanguinolento poucos restam hoje.

Ainda alguns existem que, em momento de loucura ou entusiasmo ameaçam reproduzir essas lutas fratricidas; mas não passam esses coitados de Quixotes. Afiançamos que a máxima parte da população abomina essas idéias, apesar de serem os Cuiabanos em geral pouco afeiçoados aos estrangeiros.

Aos portugueses, desde 1834, dão o nome de - BICUDOS ___ e aos filhos de outras nações o de ___ CARCAMANOS ___. Estes últimos só começaram a ser conhecidos depois de aberta a navegação.”

(Fonte: SIQUEIRA, 1992, p. 70-71).



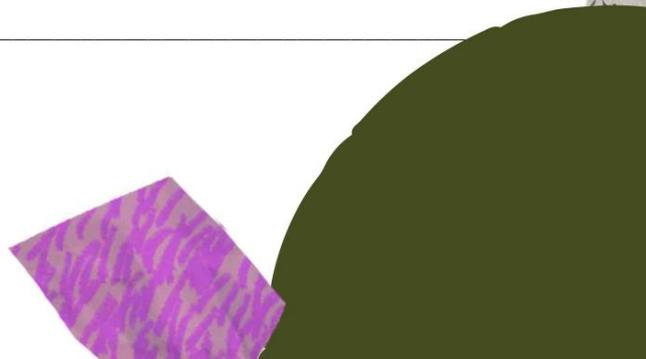
Responda as questões abaixo:

a) Como o autor descreve a Rusga?

b) Qual o impacto segundo o autor para a memória da população local?

c) Como os termos “bicudos” e “carcamanos” refletem as relações dos brasileiros com os estrangeiros da Província de Mato Grosso?

3. Baseando-se nos estudos desenvolvidos sobre a Rusga, explique o que a classe menos favorecida buscavam ao participarem na revolta?





O Auto SUMÁRIO CRIME

Agora, vamos verificar como chegaram aos articuladores da revolta e como a justiça investigou e puniu os que foram tidos como os autores.

A investigação sobre o conflito demorou a ocorrer, sendo instaurado o **Auto sumário crime*** pelo Juízo de Paz em 2 de novembro de 1834, ou seja, somente cinco meses após o movimento. O atraso no início das investigações é apontado como uma relação com quem estava no cargo de vice-presidente da Província, que era João Poupino Caldas. O mesmo fazia parte da Sociedade dos Zelosos da Independência e sua atitude no dia 30 de maio de 1834 foi na contramão das realizadas pelos revoltosos, sendo ele membro desta Sociedade, de onde partiu a organização da revolta. Outro elemento tido como fator elencado em pesquisas sobre a temática foi o rompimento entre os liberais moderados e os exaltados dentro da Sociedade.



A análise do processo crime da Rusga revelou o seu posicionamento enquanto liberal moderado, ala que desejava mudanças no comando político, sem qualquer retaliação no que toca à expulsão dos “estrangeiros” ou de elementos da tradicional elite econômica e política, no comando provincial desde os tempos coloniais. Mas, não só isso, revelou fissuras nas relações entre o grupo liberal, especialmente expressas na atuação de João Poupino Caldas (SIQUEIRA, 2018, p. 20).

Desde o início do processo investigatório não foi levado em consideração os múltiplos fatores que contribuíram para que a revolta ocorresse. Veja um trecho da perspectiva da pesquisadora e historiadora Elizabeth Madureira Siqueira (1992) sobre o processo investigatório:



Saiba mais

*O Auto Sumário crime é o documento jurídico oficial que trás todo o processo de investigação e de sentença aos que foram considerados culpados pelo início da Rusga. Nele estão presentes as informações colhidas desde o início do processo, o depoimento das testemunhas até o julgamento, iniciando em 03 de novembro de 1834 e tendo seu encerramento em 20 de fevereiro de 1836 (SIQUEIRA, 2018).



Assim, o processo foi montado tendo por base uma verdade preestabelecida: a de que a Rusga foi provocada por um grupo de subversivos, inimigos da pátria e destruidores da ordem pública. Esta construção fora extraída das duas representações populares e confirmada por todas as testemunhas inquiridas. Pautado nessa “fábula”, o processo deixou de levar em conta as múltiplas versões que se contrapuseram a ela: a idéia de que a Rusga se originou de uma perseguição estabelecida pelos adotivos contra os brasileiros; e as questões pertinentes à discriminação de cor, pois os naturais da terra eram sempre preteridos pelos mais alvos, que ocupavam, majoritariamente, os altos cargos públicos civis e militares. Da mesma forma o processo não explorou a existência de uma Sociedade intitulada Filantrópica, que se opunha à dos Zelosos da Independência (SIQUEIRA, 1992, p. 15 -16).

Deste modo, percebe-se que a investigação levou em consideração apenas um dos argumentos que eram disseminados naquele contexto; com isso, o intuito estava em localizar os líderes da revolta.

Como verificamos anteriormente, ocorreram múltiplos fatores e interesses que conduziram ao conflito e que foram silenciados no processo investigatório. Mais uma vez, a presença de João Poupino Caldas no poder leva a crer que ocorreu sua interferência na forma como a investigação transcorreu. Faremos aqui alguns apontamentos sobre suas ações que caracterizam sua contraditoriedade dentro desse universo da Rusga. Primeiramente, no dia da eclosão da Rusga, sua ação em meio aos arrombamentos, roubos e mortes, foi de tentativa de acalmar os ânimos dos revoltos e conter as ações destes. Posteriormente, reuniu-se com os membros do Conselho de Governo e buscou mediar uma negociação com os revoltosos sobre os prazos para liberar as pessoas perseguidas de saírem da Província, sendo sua proposta negada.

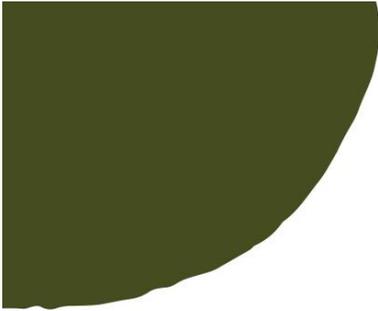
Com o início das perseguições aos envolvidos na sedição e envio de Antônio Pedro de Alencastro, o novo presidente de Província em 21 de setembro de 1834, Poupino Caldas se aliou a ele e perseguiu e prendeu seus ex-companheiros da Sociedade dos Zelosos pela Independência.



[...] prendendo em 31 de outubro seus antigos aliados e líderes dos Zelosos, Pascoal Domingues de Miranda, José Alves Ribeiro, José Jacinto de Carvalho, Braz Pereira Mendes e Bento Franco de Camargo. Sem processá-los, pela provável interferência do próprio Poupino Caldas, Alencastro enviou-os ao Rio de Janeiro com o propósito de tirá-los da cena política cuiabana (CORRÊA, 2018, p. 161).

Assim sendo, o mesmo buscava adotar desde o início da Rusga uma postura contra a rebelião. Mas, ao mesmo tempo em que colaborava para a prisão de antigos companheiros, de certa forma, articulava para que os mesmos não fossem punidos de forma severa, tirando apenas do contexto político mato-grossense. “Foram diversas as posições políticas assumidas por João Poupino Caldas: foi aliado dos nativistas; assumiu a presidência no período da Rebelião Cuiabana; iniciou o período de repressão e prisão dos envolvidos no movimento e foi aliado de Alencastro” (CORRÊA, 2018, p. 161). Essa diversidade de posturas tomadas por ele, contribuíram para que ocorresse o planejamento e execução de sua morte, pois fora considerado traidor.

As pessoas tidas como líderes da Rusga foram cinco, sendo eles: **José Jacinto de Carvalho, Brás Pereira Mendes, Pascoal Domingues de Miranda, Bento Franco de Camargo e José Alves Ribeiro**, que foram presos somente cinco meses após o ocorrido. O seu julgamento ocorreu no Rio de Janeiro. Nem todos os líderes e outros envolvidos foram sentenciados, muitos conseguiram se articular e escapar da acusação, como foi destacado pela pesquisadora Patrícia Figueiredo Aguiar em seu texto *O Teatro dos Orgulhos: o 30 de maio de 1834 e as suas ressonâncias*, [...] “muitos conseguiram escapar da sentença final, estando, entre eles, os líderes de tal “morticínio” que, em grande parte, tiveram suas vidas normalizadas, mesmo após a participação em uma sedição de dimensões tão agressivas quanto a de 1834” (AGUIAR, 2018, p. 104). Com tal característica de ser mais branda as ações da justiça para com aqueles que eram advindos das classes mais favorecidas, contribuiu para que líderes retornassem a Cuiabá e fossem inclusive em alguns casos inocentados.



Os verdadeiros líderes do movimento, de uma forma ou de outra, permaneceram praticamente impunes, inclusive Euzébio Luiz de Brito, enviado preso à cidade de Mato Grosso e conseguindo fugir mais tarde. Dos cinco líderes presos e enviados à Corte do Rio de Janeiro, José Alves Ribeiro e José Jacinto de Carvalho, “prófugas de Porto Feliz”, (São Paulo), de acordo com Antônio Pedro de Alencastro, retornaram a Mato Grosso. Os outros três foram soltos; Pascoal Domingues de Miranda permaneceu no Rio de Janeiro e Braz Pereira Mendes e Bento Franco de Camargo retornaram a Cuiabá, onde foram inocentados. Quanto a Caetano da Silva Albuquerque e Caetano Xavier da Silva Pereira, ambos apareceram impunes na época posterior em Mato Grosso. Dos que fugiram para São Paulo, entre eles Sebastião Rodrigues da Costa e Felipe Manuel de Araújo, somente o primeiro retornou a Cuiabá, sendo mais tarde inocentado (CORRÊA, 2018, p. 163).

Conclui-se que ocorreu distinções políticas, sociais e econômicas no processo de sentenciamento dos acusados. Apesar de ter sido uma revolta que transformou a questão política e social da Província, a justiça que como foi observado, início seus trabalhos tardiamente, não conseguiu alcançar a todos conspiradores.

Outro elemento a ser externado são as variações em relação as penas sofridas pelos rusguentos, que estava relacionada ao Código Criminal do Império de 1830, que trazia em suas leis elementos que contribuía para a diferenciação entre as classes sociais.



Os responsáveis pelo processo investigativo da sedição se embasavam no referido Código Criminal, que, por sua vez, se fixava como norma, ou seja, como modelo para o estabelecimento da ordem, isso tendo proporcionado o desenvolvimento de uma ação jurídica que privilegiava a punição da “baixa extração social”. [...] Substancialmente, havia diferenças relativas à imputação das penalidades a depender de quem era o réu. A atenuação cabia àqueles que tinham determinada influência, restando aos demais homens “desqualificados;”, o esquadrinhamento de suas culpas e a punição sumária (AGUIAR, 2021, 127).

Devido a essa estrutura do Código Criminal, as pessoas de classe social menos favorecidas eram punidas com mais severidade do que as pessoas de classe alta. As

peças que tinham influência política e econômica recebiam penas mais leves. Deste modo, enquanto alguns dos revoltosos, inclusive líderes conseguiram se livrar das acusações, outros envolvidos ficaram esquecidos nas prisões provinciais.

Após participarem da sedição, alguns homens tiveram suas vidas transformadas ao serem jogados nas horríveis prisões mato-grossenses. Os prisioneiros, de certo modo, foram esquecidos, abandonados por um sistema de poder que pretendia discipliná-los, mas apenas os trancafiaram em prisões isentas de condições de sobrevivência (AGUIAR, 2021, p. 124).

Assim sendo, foi possível constatar que a estrutura de leis do Império levava em consideração fatores econômicos e políticos para penalizar pessoas que cometiam crimes. E que o rigor da lei eram imputado sobre pessoas marginalizadas pelo Estado .

Chegou a hora de testar seus conhecimentos! Vamos realizar algumas atividades.



HORA DA ATIVIDADE



1. Quem foram as pessoas consideradas líderes da revolta?

2. Todos os envolvidos na Rusga foram punidos da mesma maneira? Justifique sua resposta.

Reorganização Política na Província de MATO GROSSO



A Rusga não impulsionou apenas transformações na questão política, mas também abalou a economia da Província, os cofres públicos foram dilapidados, trazendo consigo uma diversidade de problemas sociais. Posteriormente, os presidentes nomeados para governar a Província tiveram o desafio de lidar com tal situação.

Após o processo investigatório e sentença dos acusados, o grupo de liberais exaltados buscaram se reorganizar e se estabelecer no poder. Os líderes da Rusga retornaram a Mato Grosso e se uniram aos acusados que estavam em fuga. Essa ação contribuiu para a destituição do Presidente Alencastro em 1836.

O novo presidente nomeado, José Antônio Pimenta Bueno, teve como desafio transformar o quadro caótico tanto na política como na economia provincial. Para isso teve que lidar com a oposição que era basicamente de pessoas que estiveram envolvidas na Rusga, inclusive Poupino Caldas. Porém, a fuga de presos para a Bolívia e a morte de Poupino Caldas, contribuíram para que seu governo viesse a se fortalecer (CORRÊA, 2018).



Quando Pimenta Bueno deixou o governo, já se encontrava a província em calmaria política e livre das agitações dessa fase pós-Independência, desaparecidos que foram os elementos atuantes do nativismo local e atenuados os sentimentos antilusitanos, deixando de representar perigo iminente à sobrevivência política do Império (CORRÊA, 2018, p. 164).

Esse momento da história é percebido por alguns historiadores como Elizabeth Madureira Siqueira (1992) como uma vitória dos exaltados, que assumiram o controle político da Província de Mato Grosso, liderada por Manuel Alves Ribeiro e contando com o respaldo do novo Presidente, José Antônio Pimenta Bueno. Dessarte, levando ao realinhamento das forças políticas regionais (SIQUEIRA, 1992).

A morte de Poupino Caldas está relacionada a forma como ele era reconhecido, principalmente pelos liberais exaltados, um traidor ao movimento e a seus companheiros. O mesmo acabou sendo assassinado de forma simbólica, tendo em consideração que fora morto pelas costas por uma bala de prata. Naquele contexto histórico, a bala de prata era utilizada para assassinar pessoas que eram consideradas traidoras. O escritor José Barnabé de Mesquita relata seu assassinato da seguinte forma,

Estava-se na primeira quinzena de maio de 1837.

No dia 9, terça-feira, a semana que precedia as grandes festas do Espírito Santo, de que era Imperador nesse ano o Capitão Gaudie Ley, seu cunhado, João Poupino Caldas regressava de umas visitas de despedida, por ter de seguir para a Corte, quando, na esquina da Rua Bela com o Beco da Câmara, traiçoeiro agressor o prostra, quase morto, com um tiro de pistola pelas costas.

Tombava, assim, em lance obscuro, vítima de ignóbil concluiu, que se servia de braços mercenários para executar a vingança insidiosa, o bravo e generoso cuiabano que, em mais de uma ocasião, personificara as qualidades viris e os sentimentos destemerosos da raça que representava. (RIHGMT, 1934 apud SIQUEIRA, 2018, p. 37).

O assassinato de Poupino revelam que o mesmo não era bem querido por todos, que havia um sentimento de traição em relação as atitudes tomadas por Poupino no dia da eclosão da Rusga e também posteriormente no processo investigatório e de julgamento e proferimento das sentenças aos que foram tidos como os culpados pela sedição. O assassino de Poupino Caldas nunca foi preso.

Chegou ao fim nossa jornada de estudos! Parabéns por ter chegado até aqui. Agora vamos realizar algumas atividades.





HORA DA ATIVIDADE



1. Lei o pasquim de Virgílio Corrêa Filho retirado da obra História de Mato Grosso.

*Uma longa escravidão
Com paciência já sofremos
É preciso mitigarmos
Das fadigas que passemos
Imunda escória européia
O Brasil não sofre roubo
Resolutos estão seus filhos
Defender as conquistas de Colombo
Essa gente endiabrada
Enredados por ofício
Trabalham sem descanso
Por nos lançar no precipício*

*Desenganais insetos vis
Da sonhada restauração
Outro sistema não adota
Quem ama a Constituição*

*Consentimos até queremos
Por colonos até chineses
Mas nada absolutamente
Dos malditos portugueses
Tua ruína infalível
Ingratos, monstros ferinos
Cavará nesta Província
O Gigante e culto Poupino*

*Da nossa vingança não escaparão os
degenerados.*
*(Aos senhores Mesquita, Vieira,
Ramos Coelho e Companhia.
Brasileiros --- o tempo tarde, porém
chega).*

(Fonte:SIQUEIRA, 1992, p. 33-34).

Responda a atividade.

a) Levando em consideração os estudos sobre a Rusga, explique qual a mensagem trazida pelo pasquim?

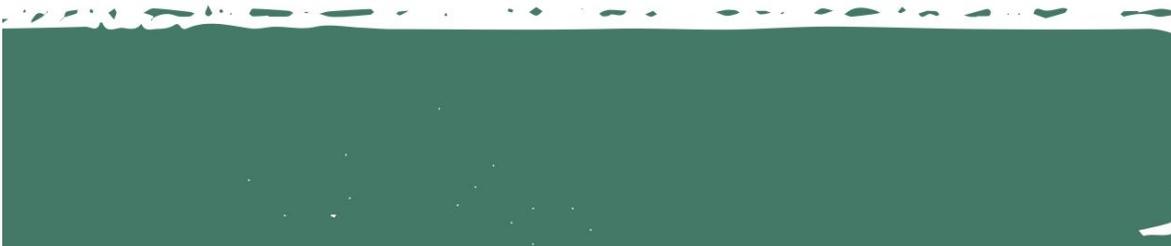
b) Pode-se dizer que ele foi escrito por qual grupo que esteve envolvido na Rusga? Justifique sua resposta.

c) Copie o trecho do texto em que aborda sobre os sofrimentos passados por quem é representado no pasquim.

2. Atividade em grupo: juntamente com seus colegas escolha um dos temas abaixo e desenvolva um cartaz com os principais elementos da temática escolhida. Após concluir, cada grupo deve apresentar para a turma os resultados obtidos.

- Contexto histórico mato-grossense em que ocorreu a Rusga.
- Ecloração da Rusga.
- Participação popular.
- Auto sumário-crime.
- João Poupino Caldas.

3. Teste seus conhecimentos jogando! Leia o QR code para acessar ao **jogo**.



REFERÊNCIAS

Bibliográficas



AGUIAR, Patrícia Figueiredo. **Uma Sedição no Sertão: a Rusga em Cuiabá (1834)**. 1.ed. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2021. Disponível em: < <https://www.edufmt.com.br/product-page/uma-sedi%C3%A7%C3%A3o-no-sert%C3%A3o-a-rusga-em-cuiab%C3%A1-1834-1>>. Acessado em: 13 de fevereiro de 2023.

CORRÊA, Valmir Batista. História e Violência Cotidiana de um “Povo Armado”. **Projeto História**: São Paulo, n. 39, jul/dez. 2009, p. 57-73. Disponível em: < <file:///C:/Users/Neri/Downloads/5835-Texto%20do%20artigo-14213-1-10-20110525-1.pdf>>. Acessado em: 13 de abril de 2024.

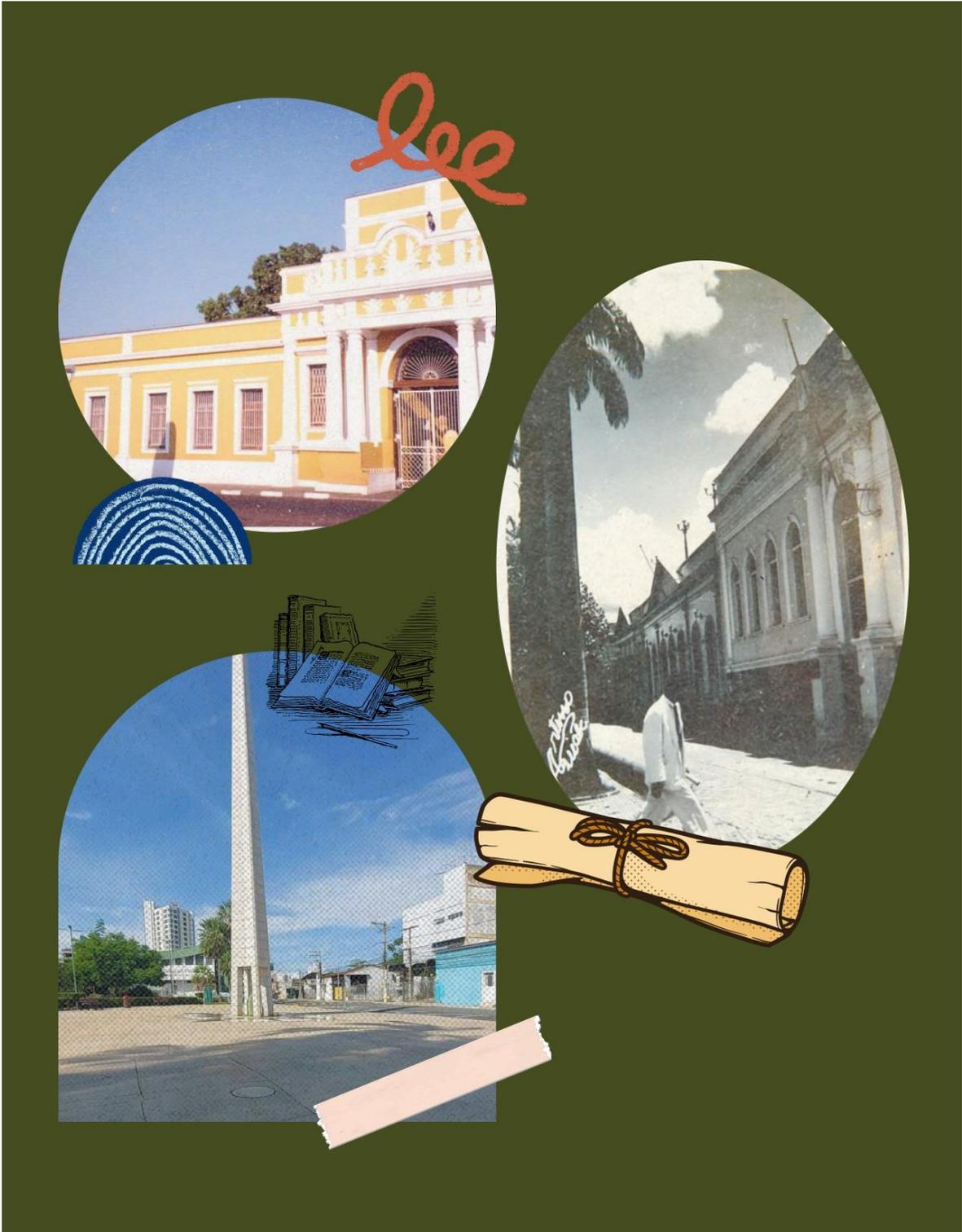
LACERDA, José. Câmara Municipal de Vila Bela da Santíssima Trindade. **História do Município**. Vila Bela da Santíssima Trindade, Mato Grosso, 2024. Disponível em: < <https://www.camaravilabela.mt.gov.br/Institucional/Historia-do-Municipio/>>. Acessado em: 08 de maio de 2024.

SENA, Ernesto Cerveira de; PERARO, Maria Adenir (Org.). **Rusga: uma rebelião no sertão: Mato Grosso no Período Regencial (1831-1840)**. Cuiabá: EdUFMT, 2. ed., 2018.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **A Rusga em Mato Grosso: edição crítica de documentos históricos**. 1992, v. 1, 327f. Dissertação de mestrado – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira Siqueira. **História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais**. Cuiabá: Entrelinhas, 2. ed., 2017.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os desafios encontrados para trabalhar a História de Mato Grosso, levando em consideração que o Material Estruturado disponibilizado nas escolas estaduais possui carências em relação à história do estado/região, o desenvolvimento de um material paradidático que aborde a história do estado se faz necessário e vem na direção de sanar essa problemática, que foi o ponto inicial da pesquisa, com base na experiência cotidiana em sala de aula.

Para criar o material paradidático foi crucial examinar a história do ensino de História no Brasil. Isso ajudou a entender como a história ensinada dialoga com o período histórico em que foi pensada e dada a ver. Também demonstrou que a escolha sobre o que se tornará a história nacional e o que será silenciado tem relação clara com os projetos de governo e seus interesses. Além disso, favoreceu a compreensão sobre o desenvolvimento da educação em Mato Grosso, suas particularidades e dificuldades, na interface com os dilemas nacionais.

Nesse sentido, os livros didáticos de História, ao longo do tempo, se constituíram em objeto do cotidiano escolar, portadores de saberes e concepções de mundo, abordando aspectos políticos, culturais e sociais de sua época. Por essa razão adotou-se como estratégia de análise a compreensão dos livros didáticos a partir do diálogo com a história do currículo, ou seja, do saber histórico escolar prescrito.

Em que pese os avanços no projeto gráfico-editorial, no diálogo com a produção historiográfica e pedagógica contemporânea, no uso de novas linguagens e tecnologias e na abordagem de temas sensíveis da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, os livros didáticos ainda carregam perspectivas generalizantes e esquemáticas no seu texto-base e atividades, visões eurocentradas dos conteúdos históricos e assimetrias na abordagem da diversidade regional/local do Brasil por meio de uma naturalização da ideia de nacional versus local. Constata-se a necessidade de se buscar novas estratégias, abordagens e materiais didáticos que dialoguem com a experiência de aprendizagem dos estudantes em diferentes contextos socioespaciais. Assim sendo, a BNCC não tem oferecido caminhos

possíveis para se pensar as expectativas de aprendizagens dos jovens brasileiros diante do conhecimento histórico na contemporaneidade, uma vez que adota uma preocupação de verificação de conteúdos, competências e habilidades. A isso se soma a lógica pasteurizada da SEDUC-MT de deixar de lado as coleções didáticas do PNLD e adotar um Material Estruturado padronizado e desconectado das demandas locais dos estudantes e professores que vivem em diferentes realidades socioculturais de Mato Grosso. Essa perspectiva apostilada de ensinar história empobrece a autonomia docente e a capacidade criativa e propositiva de uma história crítica e analítica.

Esse diagnóstico apresentado no tempo presente não difere do descrito por Fanaia, em 2012, ao discorrer sobre o lugar da história de Mato Grosso no currículo brasileiro para a educação básica:

Somente na década de 1980, com a História Nova, de modo geral, houve então uma “revolução” no ensino. Ou seja, a partir desses anos, houve um repensar historiográfico, e no campo da pesquisa surgiu o aumento de produções historiográficas especialmente sobre a região mato-grossense, pois o parâmetro do ensino da história do Brasil até essa década primava pelas regiões sudeste e sul do país (São Paulo, Rio Janeiro e Minas Gerais). A História Nova permitiu também que a história regional/local e as experiências humanas mato-grossenses ausentes das páginas dos livros didáticos fossem valorizadas. No entanto, mesmo com essas mudanças ocorridas no ensino, pode-se dizer que nos dias atuais a problemática em foco ainda tem continuidade, pois a história de Mato Grosso e a produção de materiais didáticos voltados para a história local e regional continuam sendo desafios para os professores das escolas públicas, privadas e das instituições de ensino superior.

Entre as deficiências do ensino dessa disciplina, destaca-se a carga horária reduzida no ensino médio no território de Cuiabá, onde consta na matriz curricular de algumas escolas públicas e privadas apenas uma aula por semana. Vale lembrar que uma das escolas privadas da mesma localidade citada, especializada no Ensino Médio, consta na matriz curricular quatro aulas por semana. Já no ensino fundamental de algumas escolas públicas consultadas não consta a disciplina na matriz curricular. Pode-se dizer, que a problemática não se resume somente na carga horária minimizada ou na falta de material didático específico, pois uma reflexão aqui levantada é: de que modo o conteúdo é construído ou repassado para o aluno? (FANAIA, 2012, p. 61-62).

Diante dessa situação adversa já devidamente abordada nessa dissertação, assumiu-se o compromisso de pensar e criar um material paradidático que abordasse temas afetos à História de Mato Grosso, oferecendo subsídios ao professor para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, dialogando com a pesquisa documental e o debate historiográfico. Assim apresentou-se o livro paradidático sobre a história de evento

emblemático da cultura política de Mato Grosso no século XIX, a sedição de 1834, mais conhecida como Rusga. A partir desse episódio se pode pensar sobre aspectos políticos, sociais e econômicos que a capitania/província de Mato Grosso vivenciava na transição do período colonial para o imperial, tendo como marco o processo de indenpedência em 1822, tendo como pano de fundo as diputas de grupos políticos nativos e portugueses pela hegemonia do controle do poder na esfera nacional e das provinciais o que traduz distintos projetos de Estado nacional. A xenofobia (antilusitanismo) se fez presente nesse contexto conturbado de definição dos espaços de poder no Estado brasileiro. Havia também a insatisfação das camadas populares que se sentiam excluídas de direitos e a negligenciadas por parte da elite política e econômica da sociedade.

Portanto, as disputas que existiam entre as elites da província de Mato Grosso, representadas pela Sociedade dos Zelosos da Independência e Sociedade Filantrópica, em busca dos seus próprios interesses, levaram à deflagração de uma movimento revoltoso em 1834. Em meio a essa situação, estavam a população pobre, que eram marginalizadas, sofriam com a carestia dos alimentos e com as injustiças que eram praticadas desde o período colonial. Logo, esses fatores favoreceram a participação popular na sedição.

Ademais, a pesquisa documental e bibliográfica foi crucial para a compreensão da diversidade de pesquisas realizadas sobre a Rusga considerando diferentes aspectos do conflito – economia, sociedade e política. E foi por meio desse diálogo com a fortuna crítica da historiografia que foi possível criar esse livro paradidático.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: A História e seu código curricular. *Educar*. Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.
- ABUD, Kátia Maria, Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 28-41.
- ABUD, Kátia Maria. *O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições: a construção de um símbolo paulista, o bandeirante*. Cuiabá: EdUFMT, 2019.
- AGUIAR, Patrícia Figueiredo. *Uma Sedição no Sertão: a Rusga em Cuiabá (1834)*. 1.ed. Cuiabá: EdUFMT Digital, 2021.
- AMEDI, Nathália da Costa. A escrita da cidade: Cuiabá como objeto historiográfico. *Revista Eletrônica Documento/Monumento*. Cuiabá, v. 06, p. 73-86, 2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de história: a Lei 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lúcia et al (Org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: Esclamação: Anpuh-RS, 2010. p. 151-168.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 11-27.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 de setembro de 2023.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 de setembro de 2023.

BRASIL. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 06 de setembro de 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2023.

CANAVARROS, Otávio et al. Mato Grosso nos estudos historiográficos. Revista Territórios & Fronteiras. Cuiabá, v. 05, n. 02, p. 79-97, jan./jul. 2012.

CARVALHO, Jose Murilo. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVALCANTE, Else Dias de Araújo; COSTA, Maurim Rodrigues. Mato Grosso e sua história. Cuiabá: Ed. dos Autores, 1999.

CEREZER, Osvaldo Mariotto; RODRIGUES, Evandro. Algumas reflexões sobre a Lei n. 10.639/2003 e o ensino de História da África. In: SQUINELO, Ana Paula (Org.). Livro didático e paradidático de História em tempos de crise e enfrentamento. Campo Grande: Life Editora, 2020. p. 307-335.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2014.

CORRÊA, Valmir Batista. História e violência cotidiana de um “povo armado”. Projeto História. São Paulo, n. 39, p. 57-73, jul./dez. 2009.

CORRÊA, Valmir Batista. História e violência em Mato Grosso, 1817-1840. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

CORREA FILHO, Virgilio. História de Mato Grosso. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969.

COSTA, Thalles Murilo Vaz. Disputas Impressas: conflitos na província do Mato Grosso entre o Primeiro Reinado e a Regência (1830-1834). Revista de Magistro de Filosofia. Anapolis, ano IX, n.18, p. 42-57, 2016.

COSTA, Thalles Murilo Vaz. Opinião pública e linguagem política no A Matutina Meiapontense. 2016. 190f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia,

2016.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (Org.). Repensando o ensino de história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 67-76.

DOURADO, Nileide Souza. Educação em Mato Grosso Colonial: práticas educativas, civilidade, escolarização. Cuiabá: Paruna Editorial, 2021.

DOURADO, Nileide Souza; RIBEIRO, Renilson Rosa. História, cidadania e ensino de história para as crianças em tempos democráticos no Brasil. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. Cuiabá, v. 80, p. 183-224, 2018.

FANAIA, Maria de Lourdes. O silêncio sobre a Rusga nos livros didáticos de História. Revista Territórios & Fronteiras. Cuiabá, v. 05, n. 02, p. 60-69, jul./dez. 2012.

FONSECA Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. História & Ensino de História. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GAMA, Luciana Coelho. As vestimentas do mártir: as representações sobre Tiradentes no discurso historiográfico e didático de monarquista e republicanos. Cuiabá: EdUFMT, 2020.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera M. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

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. 01, p. 05-27, 1988.

JESUS, Nauk Maria de. Boatos e sugestões revoltosas: A rivalidade política entre Vila Real do Cuiabá e Vila Bela – Capitania de Mato Grosso (segunda metade do século XVIII). In: COSTA, Wilma Peres e OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles (Org.). De um império ao outro: sobre a formação do Brasil, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2007. p. 275-296.

JESUS, Nauk Maria. A Capitania de Mato Grosso: história, historiografia e fontes. Revista Territórios & Fronteiras. Cuiabá, v. 05, n. 02, p. 93-113, jul./dez. 2012.

JESUS, Nauk Maria de. Na trama dos conflitos: a administração na fronteira oeste da América portuguesa (1719-1778). 2006. 439f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-

graduação em História do Departamento de História da Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

JESUS, Nauk Maria de. 1834: A Rusga em Mato Grosso. In: CRISTILLINO, Cristiano; SCHETTINI, Vitória; AMANTINO, Marcia (Org.). O que disse a imprensa sobre o Brasil imperial: fontes e propostas didáticas para a sala de aula. Rio de Janeiro: Editora Igualdade, 2023. p. 128-132.

JOANONI NETO, Vitale; BORGES, Fernando Tadeu M.; CANAVARROS, Otávio; PERARO, Maria Adenir. Notas sobre a produção historiográfica acadêmica de Mato Grosso. In: GLEZER, Raquel (Org.). Do passado para o futuro. Edição comemorativa dos 50 anos da ANPUH. São Paulo: Contexto, 2011. p. 145-166.

LACERDA, José. Câmara Municipal de Vila Bela da Santíssima Trindade. História do Município. Vila Bela da Santíssima Trindade, Mato Grosso, 2024. Disponível em: <https://www.camaravilabela.mt.gov.br/Institucional/Historia-do-Municipio/>. Acesso em: 08 de maio de 2024.

LARA, Ricardo ; SILVA, Mauri Antonio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, n. 122, p. 275-293, 2015.

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

LIMA, André Nicácio. Mato Grosso e a Geopolítica da Independência (1821-1823). Revista Territórios & Fronteiras. Cuiabá, v. 05, n. 02, p. 03-31, jul./dez. 2012.

LIMA, André Nicacio. Rusga: participação política, debate público e mobilizações armadas na periferia do Império (Província de Mato Grosso, 1821-1834). 2016. 488f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARCHI, Carlos Eduardo de Andrade; TROVÃO, Flávio Vilas-Bôas. Livro didático de História e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): um estudo de caso. In: SQUINELO, Ana Paula (Org.). Livro didático e paradidático de História em tempos de crise e enfrentamento. Campo Grande: Life Editora, 2020. p. 115-129.

MARTA, José Manuel. Rusga de Mato Grosso: questões de economia política no século XIX. Revista Labirinto. Porto Velho, ano 16, v. 24, n. 1, p. 319-338, 2016.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular do Mato Grosso: anos finais do

Ensino Fundamental. Secretaria de Estado de Educação, Cuiabá, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/documento-de-refer%C3%Aancia-curricular-para-mato-grosso>. Acesso em: 24 de maio de 2023.

MATO GROSSO. Lei n. 4.014, de 29 de novembro de 1978. Dá ao Município de Mato Grosso o nome de município de Vila Bela da Santíssima Trindade. Assembleia Legislativa do Estado, Poder Executivo, Cuiabá, 29 nov. 1978. Disponível em: <file:///C:/Users/Neri/Downloads/lei-4014-1978.pdf>. Acesso em: 08 de maio de 2024.

MATO GROSSO. MTPrev. Conheça a história de Mato Grosso desde o período colonial. 2018. Disponível em: <https://www.mtprev.mt.gov.br/-/10074659-conheca-a-historia-de-mato-grosso-desde-o-periodo-colonial>. Acesso em: 08 de maio de 2024.

MENDES, Luís César Castrillon. Logo que o seu cofre proporcione esta despesa: A construção da nação nos primeiros manuais de História do Brasil. Curitiba: Appris, 2022.

MENDONÇA, Rubens de. Nos Bastidores da História Mato-Grossense. Cuiabá: UFMT, 1983. Disponível em: <https://rubensdemendonca.com.br/obras-digitalizadas>. Acesso em: 07 de abril de 2023.

MESQUITA, José Barnabé. O capitão-mor André Gaudie Ley e sua descendência. Ensaio de reconstituição histórico-genealógica. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Mato Grosso e da Academia Mato-grossense de Letra. Cuiabá, 1922.

MESQUITA, José Barnabé. João Poupino Caldas: contribuição para o estudo das Rusgas. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Mato Grosso. Cuiabá, 1934.

MICELI, Paulo Celso. O mito do herói nacional. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MIRANDA, Regina Sonia; LUCA, Tania Regina. O Livro Didático de História Hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOLLO, Helena Miranda. História Geral do Brasil: entre o espaço e o tempo. In: COSTA, Wilma Peres e OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles (Org.). De um império ao outro: Estudo sobre a formação do Brasil, séculos XVIII e XIX. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2007, p. 99-118.

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

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: *déjà vu* e novos dilemas no século XXI. História & Ensino. Londrina, v. 22, n. 01, p. 07-27, jan./jun. 2016.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de

História. São Paulo, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

PERARO, Maria Adenir; MARQUES, Ana Maria. Por uma história das e com mulheres em Mato Grosso. In: SOARES, Ana Carolina E. C; ZARBATO, Jaqueline A. M. (Org.). História das mulheres e das relações de gênero no Centro Oeste: trajetórias e desafios. Campo Grande: Life Editora, 2020. p. 255- 281.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. Rio Grande do Sul: Arquivos analíticos de políticas educativas. Porto Alegre, v. 26, n. 107, p. 1-22, 2018.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (Org.). O ensino de história e a criação do fato. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 11-22.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. A ideia de povo brasileiro nas lições de História do professor Joaquim Silva. Revista História Hoje. São Paulo, v. 09, n. 18, p. 203-232, 2020.

RAGO, Margareth. A ‘Nova’ Historiografia Brasileira. Anos 90 – Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre, v. 07, n. 11, p. 73-96, 1999.

RIBEIRO, Evelyn. SEDUC Secretaria de Estado de Educação. Apostilas do Sistema Estruturado começam a ser entregues a partir da próxima semana para as escolas estaduais. Governo de Mato Grosso, 2022. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18865697-apostilas-do-sistema-estruturado-comecam-a-ser-entregues-a-partir-da-proxima-semana-para-as-escolas-estaduais>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre Palmares e Vila Rica: os percursos da memória de Zumbi e Tiradentes nos livros didáticos de História do Brasil (séculos XIX e XX) In: NOGUEIRA, Antonio Gilberto R.; SILVA FILHO, Antonio Luiz Macedo (Org.). História e historiografia: perspectivas e abordagens. Recife: Editora Universitária UFPE, 2014. p. 264-285.

RIBEIRO, Renilson Rosa. De volta para o passado: historiografia, produção didática e ensino de história indígena no Brasil. In: SQUINELO, Ana Paula (Org.). Livro didático e paradidático de História em tempos de crise e enfrentamento. Campo Grande: Life Editora, 2020. p. 369-396.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Livros didáticos de História: trajetórias em movimento. In: JESUS, Nauk Maria et al (Org.). Ensino de História: trajetórias em movimento. Cáceres: Ed. Unemat, 2007. p. 41-53.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O Brasil inventado pelo Visconde de Porto Seguro: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e invenção do Brasil

- Colônia no Brasil Império. Cuiabá: Entrelinhas, 2015.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. Os superbrasileiros. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, n. 36, p. 82-85, set. 2008.
- RODRIGUES, Aldair. O ensino de História na Era Digital: potencialidades e desafios. In: DURAO, Susana; FRANCA, Isadora (Org.). *Pensar com Método*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018. p. 145-175.
- SALLES, André Mendes. Livros didáticos, prática pedagógica e professores de História. In: SQUINELO, Ana Paula (Org.). *Livro didático e paradidático de História em tempos de crise e enfrentamento*. Campo Grande: Life Editora, 2020. p. 85-113.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História de Educação*. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.
- SECKINGER, Ron. *Politics in Mato Grosso, 1821-1851*. PhD. University of Flórida, 1970.
- SENA, Divino Marcos de. *Livres e pobres no centro da América do Sul : um estudo sobre os camaradas (1808-1850)*. Dourados: Ed. UFGD, 2013.
- SENA, Ernesto Cerveira. Além de eventual substituto. A trama política e os vice-presidentes em Mato Grosso (1834-1857). *Almanack*. Guarulhos, n. 04, p. 75-90, 2012.
- SENA, Ernesto Cerveira de. *Entre anarquizadores e pessoas de costumes; A dinâmica política nas fronteiras do império. Mato Grosso 1834-1870*. Cuiabá: EdUFMT; Carlini & Caniato, 2009.
- SENA, Ernesto Cerveira de; PERARO, Maria Adenir (Org.). *Rusga: uma rebelião no sertão: Mato Grosso no período regencial (1831-1840)*. 2. ed. Cuiabá: EdUFMT, 2018.
- SILVA, Cristiani Bereta. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. *Caderno Espaço Feminino*. Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 219-246, jan./jul. 2007.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. *A Rusga em Mato Grosso: edição crítica de documentos históricos*. 1992, v. 1, 327f. Dissertação de Mestrado – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- SIQUEIRA, Elizabeth Madureira Siqueira. *História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais*. 2. ed. Cuiabá: Entrelinhas, 2017.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira Siqueira. Luzes e Sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História Hoje: errâncias, conquistas e perdas. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.