



VII Simpósio Nacional de História Cultural  
**HISTÓRIA CULTURAL: ESCRITAS, CIRCULAÇÃO,  
LEITURAS E RECEPÇÕES**

Universidade de São Paulo - USP

São Paulo - SP

10 e 14 de Novembro de 2014

**ENTRE NEGOCIAÇÕES E CONFLITOS: UMA ABORDAGEM  
SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE ESCRAVOS NA PROVÍNCIA  
DO MARANHÃO NO SÉCULO XIX\***

Elaine Regina Mendes Lisboa \*\*

Thalisse Ramos de Sousa \*\*\*

A História da Educação tem estabelecido um profícuo diálogo com a História Cultural, visto que esta proporcionou outras abordagens através de novos métodos, sujeitos e fontes de pesquisas, trazendo para as discussões uma multiplicidade de sujeitos historicamente excluídos, como as mulheres, os operários, os prisioneiros. Na historiografia brasileira, as pesquisas nesse campo da história cultural tem privilegiado os estudos sobre os segmentos populares, os negros, os escravos, superando a dicotomia de submissão e opressão, problematizando a questão da resistência.

Este trabalho tem como foco a análise das práticas educativas de escravos no Maranhão do século XIX, em um contexto de implantação de um projeto civilizatório, excludente e de influências européias, em que o negro era marginalizado como inferior.

---

\* Texto final, para compor os Anais Eletrônicos do VII Simpósio Nacional de História Cultural - História Cultural: Escritas, Circulação, Leituras e Recepções, referente a comunicação apresentada ao ST 51: Escritas e práticas educativas escolares e não escolares: articulações entre a História da Educação e a História Cultural.

\*\* Mestranda no Programa de Pós Graduação História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão. Email: lanylisboa@hotmail.com

\*\*\* Mestranda no Programa de Pós Graduação História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão. Email: thalisseramos@yahoo.com.br

Tais práticas educativas estavam permeadas por negociações e conflitos, evidenciando as brechas entre a norma e o vivido, entre o que era posto como regra para os escravos e como eles as vivenciavam, isto é, as negociações entre os discursos de exclusão ao espaço escolar, expressos nas Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império, e o vivido nas práticas de uma parcela de cativos que frequentava as escolas.

Com o processo de “independência” e “ruptura” com Portugal, emergiram várias discussões acerca do liberalismo a ser implantado no Brasil. Nesse sentido, a educação configurou-se com um importante papel de inculcar na mentalidade dessa sociedade a construção de uma identidade nacional. Para consolidar esse fato, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) criado em 1838, ocupou-se na missão de elaborar uma história nacional e difundir-la por meio da educação, nesses termos, a "nação recém-independente precisa de um passado do qual pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro. Era preciso encontrar no passado referências luso-brasileiras". ( REIS, 2007, p.25).

Assim, as Províncias acompanharam a proposta nacional de um processo civilizador, em consonância com pensamento de Elias (1993), levando em consideração principalmente a imposição de limites às maneiras de comportamento e sociabilidade praticadas pelo povo, a centralização das instituições de poder, como foi o caso das escolas e a submissão dos cidadãos, a códigos de conduta universais, pretensamente válidos para todos.

No Maranhão, não foi diferente, todavia a instrução pública possuía a proposta de estabelecer os papéis na sociedade, visto que existiam espaços escolares voltados para a educação da elite, reservando um ensino refinado e direcionado para a formação da classe dirigente, enquanto que outros espaços atendiam aos pobres e desvalidos apresentando-os um ensino elementar pautados nos ofícios manuais que tinha por objetivo preparar mão-de-obra para atender a carência socioeconômica local<sup>1</sup>.

Dessa forma, se percebe a intenção do Estado, mesmo com um discurso de "democratização do ensino", desejava formar uma elite intelectual e uma classe popular

<sup>1</sup> Segundo Castro e Castellanos (2009) as carências de mão-de-obra perpassavam pela necessidade de atender as Forças Armadas, atender ao crescente fluxo do comércio marítimo de São Luís para outras províncias e para o interior do Maranhão, assim como para a Europa, além de qualificar pessoas para atuarem como sapateiros, escultores, músicos agricultores, bordadeiras entre tantas outras funções necessárias a uma cidade que galanhava a "civildade".

voltada para o trabalho braçal e para consolidar essa dicotomia, as instituições escolares foram criadas para alcançar esses objetivos.

Então, com intuito de atender a elite ludovicense foi criado o Liceu<sup>2</sup>, em um momento do Império, no qual a Constituição de 1824 delegou ao governo central a responsabilidade da instrução pública em todo o país. O Liceu Maranhense possuía um currículo de caráter literário, composto pelas seguintes cadeiras: Matemática Elementar, Geografia, Gramática Filosófica (Português), Latim, Retórica, Francês, Inglês, História Universal, Comércio, Filosofia Racional e Moral (FERNANDES, 2003, p. 231).

Paralelamente a isso, o governo criou estabelecimentos educacionais que atendiam à classe popular como a Casa dos Educandos Artífices, Escola Agrícola do Cutim, Asilo de Santa Tereza, Escola de Aprendizes Marinheiros, Casa do Recolhimento de Nossa Senhora da Anunciação e do Remédio, Casa ou Roda dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia, Educandas de Santa Cruz, nas quais teriam aulas elementares sobre leitura, escrita, cálculo e educação moral, além de ofícios profissionalizantes para os meninos e prendas domésticas para as meninas.

Apesar da existência de políticas educacionais voltadas ao atendimento das massas populares e da crescente política da abolição da escravatura, não havia uma legislação que versasse sobre a necessidade de inclusão dos negros no processo de escolarização, muito pelo contrário, existia uma grande resistência evidenciada no Artigo 41 do Regulamento da Instrução Pública de 2 de fevereiro de 1855:

Os menores de 5 anos e maiores de 15,”os que padecem de moléstias contagiosas”, “os que não tiverem sido vacinados” e “os escravos” fazem parte do grupo definido pelo Regulamento da Instrução Pública da Província do Maranhão de 1855 como os que “não poderão ser admitidos à matrícula.

Então, a escola legitimava as práticas de modernização e civilidade da Província com o discurso de obrigatoriedade de ensino<sup>3</sup>, mas em contrapartida exclui o escravo desse processo educacional, com o argumento antropológico da época de que eram incapazes de se adequar a educação civilizada, tendo-se em vista que não possuíam capacidades biológicas para tal objetivo.(LAPLATINE, 1996).

<sup>2</sup> Lei nº 77 de 4 de julho de 1838 (CASTRO, 2009)

<sup>3</sup> Implantada através do Regulamento de 02 de fevereiro de 1855 (CASTRO, 2009).

Todavia, mesmo em um contexto de escravidão e racismo legitimado por textos oficiais e práticas de exclusão, até com os alforriados, os negros e a própria sociedade utilizavam estratégias para que os cativos pudessem usufruir de elementos privilegiados à elite branca, como a instrução pública, as Irmandades, a oratória, o trabalho nas ruas, o uso de testamentos, os passeios à espaços culturais acompanhando os seus donos e visitas em Igrejas Católicas.

Pode-se notar que as instituições educativas estavam em harmonia com os interesses do país e da Província do Maranhão, de forma mais evidente na capital São Luís, logo tinham a intenção de demarcar claramente a divisão econômica e sociocultural pela qual passava a sociedade, mas alguns momentos burlavam essa demarcação.

Essa "separação" aparentemente física suscitou experimentação de culturas diferenciadas, que em certos momentos possuíam a sua intersecção, acontecendo o processo de circularidade cultural<sup>4</sup> defendido por Bakhtin (1996) e Ginzburg (2006), visto que nenhuma sociedade está isenta das influências mútuas decorridas de outras culturas.

Nessa perspectiva, este trabalho tem a intenção de perceber como foram se delineando a participação dos escravos em processos educativos. Além disso, havia espaços que dialogavam com as instituições de ensino e com o cotidiano dos alunos, proporcionando assim, uma diversidade cultural vigiada pelas escolas e pelo Estado. Dessa forma, é notável a relevância da pesquisa, uma vez que ainda existem lacunas no que se refere às questões relacionadas ao convívio dos cativos nos ambientes educacionais promovidos pela instrução pública e particular e através das relações sociais em São Luís no século XIX.

Ademais, com as discussões da História Social e da Nova História Cultural, essas temáticas passaram a ser objeto de estudo de historiadores que buscam trazer para as cenas históricas. abordagens e sujeitos "presos", até então, aos bastidores das tramas sociais. Como afirma Pollak (p.4, 1989) acerca da existência de uma "predileção atual

<sup>4</sup> No livro "O queijo e os Vermes", que discute o estudo da micro-história, o autor Carlo Ginzburg inspirado na obra do crítico literário russo Mikhail Bakhtin, menciona o termo "circularidade cultural", para falar da comunicabilidade entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas ocorrido na Europa pré-industrial, através das idéias do Moleiro Menochio, perseguido pela inquisição no século XIX Essa interação se dava de forma dialógica, com "influência recíproca" entre cultura popular e cultura erudita (Ginzburg, 1987, p.13).

dos pesquisadores pelos conflitos e disputas em detrimento dos fatores de continuidade e de estabilidade deve ser relacionada com as verdadeiras batalhas da memória".

Essas problematizações das narrativas devem fazer parte do discurso histórico e, polemizadas, nos vários campos de pesquisa e nas salas de aulas, dando subsídios para o professor desconstruir ideias cristalizadas pela história tradicional e estabelecer novos olhares que viabilizam a inserção de histórias que estavam silenciadas.

Entende-se também as discussões sobre memória e identidade permitem pensar o conhecimento histórico como um produto de práticas culturais e construção de identidades por meio de movimentos de tensões e arranjos analisados neste trabalho, uma vez que busca perceber a existência de brechas entre a norma e o vivido, entre o que era posto como regra para o negro e como ele a vivenciava, como afirma de Certeau (1990), nessa brecha se insinuam as reformulações, os desvios, as apropriações e as resistências.

Sendo assim, por mais que existam lugares de memória, identidades e representações dos escravos atrelados apenas a submissão e a exploração da mão-de-obra, a referida discussão, pautado nas discussões da História Social e da Nova História Cultural, possui a intenção de perceber outras histórias escondidas "por baixo" dos documentos que legitimavam uma instrução pública diferenciada e excludente em São Luís, capital da Província do Maranhão, no século XIX.

Nessa perspectiva, REIS & SILVA (1989) entendem que as análises acerca dos escravos não devem perpassar apenas os extremos: passividade e agressividade, mas também, em uma posição intermediária que se configura enquanto um espaço de manobra, de indefinição, de negociação e de conflito.

É, exatamente, nesse novo olhar da historiografia brasileira que situa-se esta pesquisa, percebendo as estratégias utilizadas por parte da elite política e intelectual, dos negros e das próprias massas populares para o acesso do negro a processos educativos na capital São Luís do século XIX. Assim "percebemos que o que aparentava ser concessão senhorial resultava de barganhas entre senhores e escravos, barganhas cheias de malícias de ambas as partes" (REIS; SILVA, 1989, p.8).

Essas negociações aconteciam em várias situações, muitas vezes de forma escamoteada. Envolviam os processos educativos através da instrução pública e particular e as relações sociais que de alguma forma agregavam elementos educacionais "informais" ao negro. Como um dos principais focos de análise perpassa pela instrução, é importante

frisar que os estabelecimentos de ensino não estavam isentos das influências existentes na sociedade, havendo um contínuo processo de circularidade cultural, defendido por Ginzburg, entre a cultura da elite e a cultura popular.

Todavia, a Província possuía a incumbência de criar um "sistema de ensino" que atendesse a toda população maranhense livre, com o argumento de que a educação contribuía para a garantia da ordem e da moralidade social, tão desejada pelo projeto civilizador. Dessa forma, a instrução possuía essa intenção e somava-se a isso, propósitos específicos para cada setor social, assim os espaços educativos e o currículo também possuíam diferenciações. Com relação a essa proposta o presidente Manuel Felisardo reforça: "as massas, Senhores, nunca poderão chegar a aquisição do que propriamente se chama Luzes, mas podem e devem ser arrancadas à Ignorância, inculta e bárbara" (CABRAL, 1984, p.32)

Através desse discurso percebe-se para quem e de que maneira a instrução pública desejava alcançar, pois estava demarcada a educação intelectual para a elite e a educação profissional para os pobres e desvalidos. Para aumentar ainda mais a distância ao acesso a instrução, o escravo era proibido de ser matriculado.

Tratar acerca da oportunidade/ausência do acesso a uma escola traz consequências amplas, na maioria das vezes discriminatórias e que causa limitações aos indivíduos. Portanto, mesmo com esse contexto de contradições, diversos cativos ainda conseguiram frequentar escolas formais e ter acesso à educação em espaços não formais, como no seu cotidiano, realizando trocas sociais e culturais, exercendo inúmeras funções como trabalhos domésticos, acompanhante das mulheres da elite, escravos de ganho ou escravos de aluguel<sup>5</sup>, participavam das Irmandades e tantas outras atividades que estavam "dispostos" a executar.

Vale ressaltar que o uso desses "benefícios" aconteciam através de estratégias, muitas vezes camuflados aos olhos da elite ou com o seu aval, mas com intenções que, em grande parte, não era de permitir oportunidades ao negro, e sim tirar proveitos ou barganhar algo em troca.

<sup>5</sup> Segundo Pereira (2006) os escravos de ganho eram aqueles que, por não terem uma profissão especializada, faziam qualquer tipo de serviço, dependendo da demanda. Esses escravos dispunham de uma relativa autonomia sobre a sua própria força de trabalho. Já os escravos de aluguel eram aqueles que possuíam ofício especializado e, por isso, era requisitados com frequência para os trabalhos em obras públicas.

Um grande exemplo disso acontecia na escola, configurada como um ambiente negado, mas frequentado pelos escravos. Isso pode ser ilustrado em 1871 quando a Companhia de Aprendizes Marinheiros permitiu o acesso aos filhos de escravas. Segundo o Relatório do Comandante da Escola Aprendizes Marinheiros ao Presidente da Província em 23 de janeiro de 1888, APEM, documentos Avulsos, cx. 1885-1889) a escola passava por graves problemas estruturais: "tudo estava em péssimas condições de uso". Esses problemas estruturais estimulavam o descrédito da sociedade, levando a inúmeras vagas ociosas, preenchidas pelos negros, como solução para o não fechamento da instituição.

Além disso, nota-se através de mapas escolares que professoras atendiam negros nas instituições, porém não identificava-os nas frequências pela cor da pele, ou omitia-se o sobrenome, característica dos escravos, ou mesmo inseria-se um sobrenome de uma família branca, com intuito de legitimar a presença de um maior número de discentes. Tal procedimento era justificado para aumentar o salário do docente que era condizente ao número de alunos<sup>6</sup>.

Apesar do empenho do Estado em moldar e separar a sociedade, a Província do Maranhão ainda estava se adaptando e assimilando os hábitos e ideais modernizadoras que as elites tomaram conhecimento por intermédio dos seus filhos que foram estudar na Europa, e por isso esse projeto civilizatório excluído do negro, também não havia sido integrado à todos os ditos cidadãos locais.

### **O NEGRO E AS DISCUSSÕES HISTORIOGRÁFICAS**

Com os estudos no âmbito da História Cultural e Social os cativos passam a ser objeto de análise da História, em uma outra perspectiva, visto que "deixam então de ocupar a posição de heróis ou vítimas, para possuir uma autonomia que os historiadores econômicos insistiam em lhes negar. Assim, faziam valer as pequenas conquistas do dia a dia. Dessa forma, os cativos assumem um papel ativo na sociedade". (REIS & SILVA, 1989 p. 13 ).

Portanto, os modos de sentir dos escravos, a sua cultura, a sua educação, as várias nuances da resistência são objetos de pesquisa relativamente novos, tendo-se em vista que

<sup>6</sup> Lei 267 de 17 de dezembro de 1849 (CASTRO, 2009)

a historiografia tradicional percebe o negro do ponto de vista econômico, como um objeto comercial de exploração e submissão. Com os escritos de Thompson, numa perspectiva da História Social, é possível notar a valorização dos processos culturais dos escravizados e da experiência do vivido, percebendo-os como agentes de sua história.

Nesse sentido, surgiram trabalhos pioneiros que trataram da educação dos negros durante o processo de escravidão no Brasil, explorando variados tipos de fontes com intuito de discutir e dar "respostas" a diversos questionamentos, e ainda, dessacralizar antigos mitos historiográficos, que foram construídos de acordo com outras realidades. Todavia, na contemporaneidade esses mitos são desconstruídos, uma vez que o próprio conceito de verdade é visto como algo relativo, pois cada contexto histórico constrói suas verdades e as torna socialmente aceitas (FOUCAULT, 2007).

Além dos autores já citados, destaca-se a importância da discussão mais específica do tema, isto é, o estudo da escolarização do negro no século XIX, é evidente a ausência de um grande número de trabalhos acadêmicos. Todavia, ressalta-se os trabalhos da estudiosa Mariléia dos Santos Cruz, a qual apresenta estudos acerca da participação dos negros em processos educativos na Província do Maranhão na época Imperial:

Observa-se que, no Maranhão, a educação dos negros não se concretizou apenas no sentido amplo do termo, onde o contexto escravista reproduzia-se pela educação para a submissão. Mas que apesar da escravidão, os negros também eram influenciados por processos educativos que moldavam aspirações de civildade, integração social e liberdade. (CRUZ, 2009, p. 126).

É nesses termos que esta pesquisa possuiu o intuito de repensar a escolarização do negro, auxiliando e dialogando com outros trabalhos que já iniciaram a desconstrução de mitos que perpassam a historiografia da educação maranhense e, problematizando as possibilidades de inserção do negro no meio educacional, além de discutir as múltiplas relações desempenhadas pela elite da época, assumindo ora as negociações ora a dianteira de sua exploração do cativo.

Vale ressaltar que outras construções dialogam com esta temática abordada, tendo-se em vista que enquanto para o escravo era negado a instrução, a elite intelectual construía subterfúgios para valorizar a sua "superioridade cultural", como é o caso da



construção no final do século XIX e início do XX do epíteto de fundação francesa<sup>7</sup> e o título de Atenas Brasileira, concedido pela intelectualidade ludovicense, ainda presa nas reminiscências de um momento de esplendor econômico, proporcionado pelos benefícios da atividade algodoeira, para camuflar os problemas sociais e econômicos agravados com Balaiada ou Guerra dos Bem-te-vis<sup>8</sup>(Corrêa, 2001). Com ressalta Borralho:

A presença mítica da Atenas cristalizou no pensamento um ideário de significações das mais variadas possíveis que serviu para os mais diferentes propósitos. Serviu até mesmo para justificar perante o resto do Império Brasileiro no século XIX e para o país no século XX que a província do Maranhão, e depois Estado, ainda tinha sua importância, apesar das ausências de perspectivas econômicas. (BORRALHO 2000, p. 80).

Nesse contexto de decadência econômica e "cultural", a elite maranhense se utiliza do que Hobsbawn e Ragger (2007, p.09) chamam de tradição inventada como "práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento, através de repetições, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado".

Diante desse contexto, não era fácil usar brechas permitindo ao escravo espaço de sociabilidade, mobilidade e autonomia, possibilitando, desse modo, o seu acesso a elementos civilizatórios disponíveis a elite branca. Mas, como todo processo cultural está em constante movimento, a cultura da elite e do escravo se encontrava em espaços de sociabilidade, como foi o caso das escolas.

A partir de tudo isso, se percebe um amplo campo a ser estudado pela Nova História Cultural e pela História Social. No que se refere às discussões de Guinzburg, a idéia de circularidade cultural, permite identificar como se relacionam o saber escolar, tido com oficial e elaborado numa perspectiva da cultura erudita com uma proposta de

<sup>7</sup> "(...) o curto espaço de três anos que os franceses ficaram no Maranhão -26 de julho de 1612 a 31 de julho de 1615 – os impossibilitou de deixar grandes marcas". Lacroix (2002, p.39). É somente a partir de fins de século, o século do galicismo, quando a economia maranhense entra em processo de declínio, que se começa a falar de fundação francesa de cidade de São Luís, singularização construída por grupos locais. A imaginada condição de ludovicense – francês foi transformada em característica de todo maranhense.

<sup>8</sup> A guerra dos Bem-te-vis é uma reinterpretação de Assunção (1998) para designar a Balaiada como uma rebelião vista, quase sempre, pela historiografia maranhense de forma pejorativa, negando um caráter político à revolta. Caracterizada enquanto uma rebelião popular(1831-1841), o referido autor lança um novo olhar, através da fonte oral, voltando-se para os não-ditos encontrados nos discursos da História oficial.

civilidade, e o saber popular, que ao longo da história esteve relegado às ruas e becos de São Luís.

Destaca-se, também, as contribuições de Roger Chartier, direcionadas para elaboração das noções de práticas e representações, as quais fundamentam a impossibilidade da imposição da cultura dominante, visto que os objetos são apropriados por grupos diferenciados com finalidades também diferenciadas. Dessa forma, os vários sujeitos escravos, envolvidos no processo educacional, se identificavam, ou não, com essa escolarização, permitindo a análise das estratégias que foram utilizadas para a inserção no processo de escolarização.

Acentua-se, ainda, as contribuições da História Social através dos estudos de Thompson, ao passo que o referido autor evidencia as relações sociais de uma forma que excede as relações econômicas; por isso, o escravizado é analisado enquanto um agente efetivo de sua história por meio da construção histórica da experiência, valorizando assim o contexto e os processos culturais.

Nesse sentido, é notável a contribuição desses autores para a fundamentação e o direcionamento desta pesquisa, que possui como objetivo de análise: a educação do cativo inserido em um contexto contraditório de escravidão e civilidade, uma vez que esses teóricos enfatizam, em suas obras, as questões relacionadas às influências recíprocas entre as culturas, assim como as suas diferentes formas de apropriação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, Matthias Rohring. **A Guerra dos Bem-te-vis: a Balaiada na memória oral.** São Luís: SIOGE, 1988

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Tradução: Yara Frateschi. São Paulo-Brasília: HUCITEC, 1996.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da História: especificidades e abordagens.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil.** Rio de Janeiro 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em 07 jan 2012.

\_\_\_\_\_, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História E Geografia.** Brasília: DF, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: Bittencourt, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**, São Paulo, Contexto, 2002.

BORRALHO, José Henrique de Paula. **Terra e céu de nostalgia**: tradição e identidade em São Luís do Maranhão. 2000. B737t. Dissertação (Mestrado em História). UNESP – Assis-SP, 2000.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís: SIOGE, 1984.

CASTRO, César Augusto & CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Navegar é Preciso: a escola de aprendizes marinheiros no Maranhão Império. In: **O Maranhão Oitocentista**. COSTA, Yuri & GALVES, Marcelo Cheche (Orgs.). São Luís. Editora UEMA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Leis e Regulamentos da Instrução Pública no Maranhão Império 1835-1889**. São Luís: EDUFMA, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1994, [Tradução: Ephraim Ferreira Alves].

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. São Paulo: Florense Universitária, 2007.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1998.

CORRÊA, Helidacy Maria Muniz. **Bumba-meu-boi do Maranhão**: a construção de uma identidade. Recife, 2001.

CRUZ, Mariléia dos Santos. A Educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão Provincial. **Revista Outros Tempos (UEMA)**, vol 06, número 8, 2009.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

FERNANDES, Henrique Costa. **Administrações Maranhenses 1822 – 1929**. 2ª ed. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do poder**. RJ-RJ, Graal, 2007, 24ª ed.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBBSBAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBBSBAWM, E. & RANGER, T. (orgs.) **A Invenção das Tradições**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. (p. 09-23).

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. São Luís: EDUFMA, 2002.

LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. **As representações da escravidão na imprensa jornalística do Maranhão na década de 1880**, 2006. Tese (Doutorado em História Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Universidade de São Paulo), 2006.

PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**: v.2, n.3, 1989.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil 1-** de Varnhagem a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

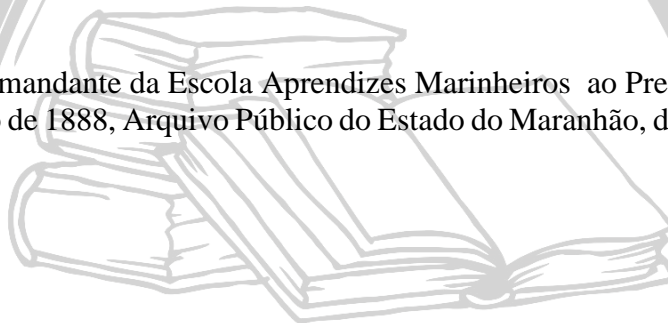
## FONTES

MARANHÃO. Lei nº 77 de 4 de julho de 1838. Criação de um Liceu em São Luís.

\_\_\_\_\_. Lei 267 de 17 de dezembro de 1849. Regulamentar a instrução pública

\_\_\_\_\_. Lei de 02 de fevereiro de 1855. Reorganiza e regula o ensino elementar e secundário.

Relatório do Comandante da Escola Aprendizes Marinheiros ao Presidente da Província em 23 de janeiro de 1888, Arquivo Público do Estado do Maranhão, documentos Avulsos, cx. 1885-1889).



# História Cultural