

# História do Maranhão na sala de aula:

*Ocean*  
*Formação, saberes e sugestões*  
*América*



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**Júlia Constança Pereira Camêlo**  
**Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus**  
(organizadores)



**Júlia Constança Pereira Camêlo**  
**Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus**  
**(Organizadores)**

# **História do Maranhão na sala de aula: formação, saberes e sugestões**

**Volume 01**



**São Luís**  
**2019**

© copyright 2019 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.  
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

**HISTÓRIA DO MARANHÃO NA SALA DE AULA:** formação, saberes e sugestões

**EDITOR RESPONSÁVEL**

Claudio Eduardo de Castro

**CONSELHO EDITORIAL**

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva  
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins  
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Gomes de Moura  
Fabiola Oliveira Aguiar • Helciane de Fátima Abreu Araújo  
Helidacy Maria Muniz Corrêa • Jackson Ronie Sá da Silva  
José Roberto Pereira de Sousa • José Sampaio de Mattos Jr  
Luiz Carlos Araújo dos Santos • Marcelo Cheche Galves  
Marcos Aurélio Saquet • Maria Medianeira de Souza  
Maria Claudene Barros • Maria Sílvia Antunes Furtado  
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

**Revisão:** Hellen Fontenele

**Diagramação:** Yuri Givago Alhadeff Mateus

**Capa:** Antônio Wendel Caires de Almeida

Camêlo, Júlia Constança Pereira.

História do Maranhão na sala de aula: formação saberes e sugestões / Júlia Constança Pereira Camêlo, Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus (org.). – São Luís: EDUEMA, 2019. v.1.

211 p.

ISBN: 978-85-8227-244-2

1.Ensino. 2.História do Maranhão. 3.Patrimônio. 4.Cultura. I.Mateus, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. II.Titulo

CDU: 37:94(812.1)

**EDITORA UEMA**

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical CEP 65055-970  
São Luís – MA [www.editorauema.uema.br](http://www.editorauema.uema.br) –  
[editora@uema.br](mailto:editora@uema.br)



**Os textos desta coletânea de artigos são de responsabilidade dos (as) respectivos (as) autores (as) e não refletem necessariamente a linha programática e ideológica dos organizadores.**

**Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas,  
graças a Deus, não somos o que éramos.**

**MARTIN LUTHER KING  
(1929-1968)**

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

HISTÓRIA DO MARANHÃO: formação docente e temas para a sala de aula **05**

*Júlia Constança Pereira Camêlo*  
*Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus*

O PROTAGONISMO DO ENEM NO ENSINO MÉDIO E O LUGAR DO LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA **15**

*Francineia Pimenta e Silva*

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE PAÇO DO LUMIAR – MA **33**

*Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus*  
*Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus*

PATRIMONIALIZAÇÃO E ENSINO: a inserção do patrimônio histórico-cultural nas escolas públicas **50**

*Dayane Silva Pereira*  
*Júlia Constança Pereira Camêlo*

PATRIMÔNIO, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, CARTILHAS: subsídio para a sala de aula **68**

*Júlia Constança Pereira Camêlo*

D. SEBASTIÃO, O ENCANTADO, NO MARANHÃO: uma ferramenta para a reflexão histórica no ensino básico **84**

*Adriana Zierer*

BUMBALETRANDO: cultura maranhense e ensino de História na Educação Infantil **103**

*Dayse Marinho Martins*

SÃO JOÃO DO MARANHÃO EM SALA DE AULA: possibilidades de utilização da  
Lei n.º 10.639/03 **120**

*Alex Silva Costa*

TAMBOR DE MINA NA ESCOLA: seções didáticas para discussão sobre religiões afro-  
brasileiras em sala de aula **136**

*Reinilda de Oliveira Santos*

ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO: o caso do bairro Praia Grande **158**

*Ildenice Nogueira Monteiro*

*Flávio P. Costa Júnior*

O MARANHÃO OITOCENTISTA NA SALA DE AULA ATRAVÉS DAS LENDAS  
**173**

*Flávio P. Costa Júnior*

*Susy Nathia Ferreira Gomes*

NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DA BALAIADA **190**

*Elizabeth Sousa Abrantes*

*Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus*

SOBRE OS AUTORES **208**

## APRESENTAÇÃO

**HISTÓRIA DO MARANHÃO:** formação docente e temas para a sala de aula

Júlia Constança Pereira Camêlo  
Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus

Atualmente, as temáticas da História do Maranhão são profundamente marcadas pela obra do professor Mário Martins Meireles, do final do século XX, contidas no seu livro *História do Maranhão*, lançado em 1960, que apresenta as invasões francesas e holandesas, a adesão do Maranhão à independência, a Revolta de Beckman, dentre outras. Esses episódios históricos também foram tratados por outros autores que o antecederam. São acontecimentos em que o cenário não se distancia muito da capital, São Luís. Quando observamos o livro do professor Joan Botelho, *Conhecendo e debatendo a História do Maranhão*, publicado em 2007, direcionado ao Ensino Médio, Pré-vestibular e concursos, vemos a permanências dessas temáticas e, cada vez que o professor atualiza seu livro, verificamos a inclusão de novas pesquisas sobre o Maranhão, porém há ênfase nas temáticas e nos acontecimentos de São Luís.

Nossa pretensão aqui, além de tratar de temáticas como patrimônio e cultura popular do Maranhão é, também, sugerir formas de trabalhar a história a partir do local, da ação que fomente reflexão e pesquisa, ou seja, também trazer instrumentos que podem contribuir com a formação de professores. Trata-se de uma coletânea em formato de *e-book*, a qual ficará disponível na rede mundial de computadores (internet), para que alunos e professores possam consultar em qualquer momento e lugar apenas com acesso ao sinal de internet, um notebook ou celular. Pretendemos continuar disponibilizando mais materiais que sirvam de subsídios para professores da rede básica de educação, por isso estamos numerando como volume I.

Propostas e ações para formação de professores no Brasil e no Maranhão remontam a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, com a implementação de método do ensino diverso, sempre pautado no discurso de expansão rápida e econômica para abarcar o maior número de alunos. Estabelecimentos como a Escola Normal, no Maranhão, foram tidos como lugares de qualificação e profissionalização do trabalho do professor primário. O magistério foi o ponto de partida da formação, principalmente, de mulheres que se tornaram professoras das primeiras letras. Depois, vieram as licenciaturas curtas e plenas.

---

O surgimento da disciplina História no Maranhão<sup>1</sup> acontece no contexto do advento da República, em que essa disciplina acompanha a tendência de elaborar uma memória nacional e também tencionava na construção da identidade nacional guiada pelos ideais republicanos. Dayse Marinho Martins (2014, p. 14), em sua dissertação defendida, em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT) intitulada *Currículo e Historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013)*, mostra o surgimento da disciplina História do Maranhão. Para essa pesquisadora, a referida disciplina nasce pela necessidade de abordagem no sistema oficial de ensino dos aspectos arrolados à memória e à cultura local. Os conhecimentos sobre a História do Maranhão foram organizados em obras que realçaram uma seleção de conteúdo.

Para tal escopo, os estudos se basearam em uma visão de História situada na narrativa e na transmissão de interpretações históricas. Assim, “na trajetória da instrução pública maranhense, a História do Maranhão se relacionou às necessidades do contexto histórico e social; predominando uma concepção factual de História que precisa ser redefinida nas propostas curriculares atuais” (MARTINS, 2014, p. 14).

O interesse pelo ensino da História do Maranhão e a formação dos professores não é recente. A historiadora Maria do Socorro Coelho Cabral, no artigo *O ensino de História do Maranhão no 1º Grau (3ª e 4ª séries)* (1987), é pioneira em abordar a realidade do ensino e dos livros didáticos referentes à História do Maranhão. A metodologia utilizada por Cabral se constituiu de questionários, aplicados a 125 professores de quarenta escolas das redes federal, estadual, municipal. De acordo com Cabral (1987, p. 16-17), a História do Maranhão “tal como é contada nesses livros constitui-se, pois, numa representação mística da realidade maranhense. Nessa história, a ação, o movimento, o cotidiano do homem maranhense não tem lugar, está à margem”. A versão contada dessa história é

---

<sup>1</sup> Se levarmos em consideração os apontamentos de Barbosa de Godóis que, nesse período, percebe a ausência de um material didático, quando surge a disciplina de História do Maranhão, atestemos isso em suas palavras escritas em 1904: “A falta de um livro que facilitasse o estudo dos alunos de Instrução Cívica da Escola Normal fez-nos ir escrevendo, em 1899, o resumo de preleções que teriam de ser feitas nas lições próximas, achando-se dessa maneira, no fim do ano letivo, composto um volume dessa disciplina, de acordo com o programa oficial daquele instituto [...]. Era a primeira vez que se lecionava essa matéria com certo desenvolvimento, naquela escola, constituindo o objeto de uma sala de aula especial, e também o primeiro ano em que ocupávamos um lugar no professorado maranhense [...], em 1902, se nos oferecia idêntica situação, aos termos de iniciar na mesma escola o curso de História do Maranhão, que, pela reforma do instituto, teria de formar a matéria de uma outra aula, separada da de História do Brasil” (GODÓIS, 2008, p. 19).

---

“segundo a ótica de um determinado grupo, que passa a se constituir, depois de veiculada nas escolas, na visão de história do senso comum”.

Cabral (1987, p. 30) sugere que no ensino de História “o professor, juntamente com os alunos devem, a partir de suas experiências dentro da realidade em que vivem, selecionar os assuntos que julgam pertinentes e que tem interesse em conhecer”. Destarte, essa historiadora chama atenção, no final da década de 1980, para o modo de como se operava o ensino de História do Maranhão, apontando os livros didáticos, a disciplina e os conteúdos ensinados pelos professores. Para Cabral (1987, p. 30), deveria haver “elevação do nível de ensino de História do Maranhão”, mas adverte que “é uma tarefa árdua, lenta, que exige o esforço e a participação, sobretudo, dos professores e dos alunos, elementos mais envolvidos nesse processo”. Afirma ainda que “métodos prontos, capazes de realizar tal façanha, não existem, uma vez que o caminho para se atingir tais objetivos tem que ser descoberto, criado, sobretudo, por professores e alunos a partir da realidade que os rodeia e de suas experiências”.

Em outro artigo, intitulado *O Papel do Negro na Historiografia Maranhense* (1988), Cabral (1988, p. 107) lembra a situação de descaso em relação ao negro na historiografia maranhense, conseqüentemente no ensino de História do Maranhão. No período da escrita deste artigo, a autora mencionou o modo como se tratava a História do negro no Maranhão, sendo o “negro é visto como um mero instrumento, incapaz de pensar, de possuir uma consciência histórica, de construir ou fazer História”. Quanto aos materiais didáticos daquele período, a pesquisadora critica o livro didático *Terras das Palmeiras* das autoras Nascimento e Carneiro, publicado em 1977, pois nesse livro:

[...] tem-se uma ideia da sociedade maranhense como um todo harmônico, onde não há conflitos, exploração, preconceitos. "Todos (os maranhenses) têm igualmente acesso as riquezas da terra", devendo se sentir, por isso mesmo, "seres felizardos"[...] Nesses textos, a real situação do negro hoje no Maranhão não é questionada, nem sequer apresentada, da mesma forma que é silenciada sua história. O conteúdo desses livros, com certeza, influencia a prática pedagógica das escolas, com relação ao ensino e aprendizagem da História. A transmissão de forma não questionadora ou crítica dessa narrativa não oportunizará o aluno, sobretudo o aluno negro, a se aperceber como ser histórico, passando a ver a História como um relato monótono, com o qual não se identifica, por se mostrar distante de seus interesses e experiências (CABRAL, 1988, p. 107).

Como pode-se observar, a necessidade de se dar mais atenção à história que contempla os estudos da História do Maranhão não é um problema novo. A professora

---

Socorro Cabral realizou uma pesquisa com professores, em 1987, a qual verificou a necessidade das aulas de História contemplarem os estudos locais e regionais. Conforme essa pesquisadora,

Todos os professores, com exceção apenas de 6 deles, concordam que o aluno deve estudar mais História do Maranhão nas séries posteriores. Muitos desses professores justificaram sua resposta, afirmando que o aluno deve receber mais informações sobre seu Estado nas séries seguintes, uma vez que o ensino ministrado em apenas uma ou duas séries (3a. e 4a.) não é suficiente para possibilitar ao estudante um conhecimento mais amplo da realidade de seu Estado (CABRAL, 1987, p. 27).

Recentemente, Márcio Henrique Baima Gomes em sua dissertação de mestrado apresentada ao Programa Pós-Graduação Ensino, História e Narrativa (PPGHEN), *A História do Maranhão no Currículo do Ensino Médio (1996 – 2016)* (2017), ao analisar o lugar da História do Maranhão no currículo da rede estadual de ensino do Maranhão, observa ainda as questões não solucionadas levantadas por Cabral (1987), na década de 1980. O pesquisador assinala que não é por ausência de pesquisas ou de uma historiografia regional que os conteúdos de História do Maranhão não são contemplados no currículo da rede de ensino estadual, mas:

É provável que a falta de interesses dos gestores públicos no financiamento e distribuição de materiais didáticos específicos sobre a História do Maranhão, ou ainda que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) tenha inviabilizado o estudo da História Regional, ou até mesmo uma possível falta de formação docente estejam dificultando o ensino de História do Maranhão nas escolas da rede estadual [...] é interessante propor uma valorização da História regional/local (em especial a História do Maranhão) nos currículos e livros didáticos no intuito de tornar o ensino de História mais significativo e proveitoso aos alunos do Ensino Médio da rede Estadual do Maranhão (GOMES, 2017, p. 27; 70).

Quando se trata da formação de professores, é fato que vem sofrendo mudanças decorrentes do modo de produção de conhecimento e das tecnologias. Hoje, a questão da formação de professores tem estado mais presente nas pautas das discussões tanto no Brasil quanto no mundo. Há um consenso de que a identidade do professor mudou, já é um profissional da educação que, ao formar-se, forma também a escola, produz a profissão docente, sabe que precisa continuar sua formação, atualizar-se, tanto no tocante aos conteúdos como em relação à metodologia de ensino (NÓVOA, 1991).

---

A proposta de formação continuada de professores, no Brasil, já se definia na década de 80, mas na década de 90 ela foi tida como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor. Um fato interessante da formação continuada de professores no Brasil é a marca das tendências diferentes, nas visões epistemológicas, devido a diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, por isso a orientação teórico-conceitual-crítico-reflexiva tem sido predominante na formação continuada de professores.

Neste material, trazemos análises que já são frutos das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação que podem servir como subsídios metodológicos para os professores que estão em sala de aula e desejam realizar um ensino que envolva a pesquisa, cuja prática pedagógica coloque o estudante como protagonista, adquirindo habilidades e competências para reflexões críticas que provoquem transformações no meio de sua inserção. Assim, a finalidade desta coletânea é auxiliar os professores nas propostas pedagógicas e planos de ação que fomentam essa reflexão na sala de aula.

A coletânea que temos a satisfação de apresentar aos leitores, sobretudo aos professores da rede básica do Maranhão, é produto da observação das demandas referentes ao ensino de História do Maranhão que, na maioria das vezes, não está presente na sala de aula, pois faltam materiais acessíveis aos docentes que abordam de modo sintético as temáticas presentes na “historiografia maranhense”.

Esta coletânea reúne 11 artigos, com registros de experiências, pesquisas, reflexões acerca dos saberes e práticas formativas em diversos espaços, tempos e contextos históricos do Estado do Maranhão. Assim, todos os pesquisadores deste trabalho oferecem uma contribuição sobre a formação docente, o ensino e a aprendizagem da História do Maranhão, e divulga a pesquisa acadêmica para além dos muros da universidade. Os três primeiros textos mostram o cenário do ensino de História do Maranhão por meio do resultado de uma pesquisa de mestrado, com relatos de experiências sobre a formação de professores no Estágio Supervisionado e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O primeiro texto, *O protagonismo do ENEM no Ensino Médio e o lugar do local no ensino de História*, traz o resultado da pesquisa de dissertação intitulada *O ENEM E O ENSINO DE HISTÓRIA: o lugar da história local no Ensino Médio*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual

---

do Maranhão (UEMA). O texto aborda as implicações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o ensino dtória local nas s de História. Inicialmente, a autora analisa o ENEM por entender que é uma política de avaliação cuja organização define diretrizes para o Ensino Médio no Brasil, padronizando o currículo escolar. Para ter uma visão geral acerca do Ensino Médio, a autora pontua algumas mudanças efetivadas ao longo do tempo nesse nível de ensino e faz uma análise sobre as concepções das narrativas históricas para fins de reconhecer que o ensino de História, atualmente, possibilita olhares e perspectivas mais abrangentes. A autora se apoia em fontes documentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para a compreensão das determinações que organizamos no currículo do Ensino Médio no Brasil; como a portaria 438/98 que criou o ENEM propiciando o entendimento sobre o exame, seus pressupostos e orientações; como as DCNEM para a compreensão das dimensões teórico-metodológicas inseridas no contexto escolar. Dentre as contribuições bibliográficas, as pesquisadoras Maria Auxiliadora Schimidt, Circe Bittencourt e Vilmurdes Barbosa são citadas por concordarem com a perspectiva da história local como estratégia de ensino. Segundo a autora desse artigo, a análise indica que a abordagem da história local em sala de aula, quando ocorre, justifica-se pela possibilidade da correlação com algum conteúdo da História nacional. Ressalta-se, portanto, a necessidade dedagógica do professor para transformar o ensino da história local, sendo um componente relevante para a formação cidadã dos jovens maranhenses.

Em *A Experiência do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em uma Escola de Paço do Lumiar – MA*, no capítulo 2, os autores têm por objetivos apresentar reflexões acerca da experiência de estágio no Ensino Fundamental na Unidade Integrada Bandeira Tribuzzi, no município de Paço do Lumiar – MA, região metropolitana de São Luís, com o lecionamento da disciplina de História realizado em 2014, bem como criar um instrumento de reflexão acerca dessa prática docente. A disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental faz parte da grade curricular do curso de História licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e foi ministrada pela professora Dra. Júlia Constança Pereira Campelo. Na escola em que se realizou o estágio, segundo os autores, foi possível observar as aulas do professor de História, ministrar aulas, aplicar avaliações e dialogar com os alunos e demais funcionários, além de detectar a ausência de História do Maranhão nas aulas.

No capítulo 3, *Patrimonialização e Ensino: a inserção do patrimônio histórico-cultural nas escolas públicas*, considerando os trabalhos realizados nas escolas públicas

---

de São Luís destinadas aos alunos de Ensino Fundamental e Médio, a autora visa relatar o processo de patrimonialização nas escolas de ensino básico, por meio da educação patrimonial, afim de refletir, conhecer, valorizar e preservar os patrimônios históricos culturais arquitetônicos da cidade de São Luís. Nesse sentido, o trabalho com patrimônio nas escolas conclui uma ação pedagógica de classe e extraclasse, como base construtiva do processo de ensino-aprendizagem relacionado a temas de história local e regional.

Os sete artigos posteriores apresentam temáticas referentes à cultura material e imaterial do Maranhão. Sendo assim, no capítulo 4, *Patrimônio, Educação Patrimonial, Cartilhas: subsídio para a sala de aula*, a autora apresenta alguns aspectos da temática: a preservação do patrimônio material de São Luís, destacada pela imprensa escrita maranhense, verificável nas letras dos jornais *O Estado*, e *O Imparcial*, do período que antecede o título em 1997, do centro histórico como Patrimônio da Humanidade; e algumas ações posteriores de Educação Patrimonial promovidas pelo poder público, que resultaram em cartilhas distribuídas na comunidade local. A autora também sugere aos professores uma temática e algumas etapas para uma visita ao sítio arqueológico Cambos de Panaquatira, em São José de Ribamar – MA.

Em *D. Sebastião, O Encantado, no Maranhão: uma ferramenta para a reflexão histórica no ensino básico*, no capítulo 5, a autora busca apresentar um breve percurso do rei histórico D. Sebastião (1554-1578) e sua relação com a construção do Sebastianismo, isto é, a crença que o rei não havia morrido na Batalha de Alcácer-Quibir (1578) e que retornaria para trazer tempos de glória a Portugal. Também discute a (re)apropriação do mito no Brasil, que passa a ser a esperança de vida melhor para as populações pobres, e sua ligação a movimentos messiânicos em Pedra Bonita (PE), Canudos (BA), Contestado (PR e SC), entre outros. A autora diz que no Maranhão o mito de D. Sebastião adquire peculiaridades interessantes. Ele passa a ser o “touro encantado” com uma estrela branca na testa e que corre nas areias da Ilha dos Lençóis, engravidando as moças nas noites de lua cheia. Um dia, a estrela será atingida por alguém muito valente e D. Sebastião retornará à sua forma humana para trazer riqueza aos pobres, mas ao mesmo tempo a capital do Maranhão, São Luís, irá afundar. Segundo autora, o mito é interessante de ser trabalhado com os alunos do ensino básico, porque permite dois elementos: a valorização das tradições e cultura do estado do Maranhão; e mostrar que a História como disciplina se transforma ao longo do tempo e ajuda a responder questionamentos do presente. Por esses motivos ao final do capítulo, a autora propõe um texto para ser trabalhado com os

---

alunos, bem como uma seleção de atividades de fixação de aprendizagem para ser usada em sala de aula.

No capítulo 6, *Bumaletrando: cultura maranhense e ensino de História na Educação Infantil*, a autora traz uma abordagem sobre o panorama do ensino de História no currículo oficial da Educação Infantil e a importância da historicidade local na formação social dos educandos. Nesse artigo, a autora apresenta uma prática de ensino-aprendizagem centrada no Bumba meu boi, desenvolvida em escola da rede municipal, na Educação Infantil, com crianças de 3 a 5 anos, no bairro Anil em São Luís – MA, entre os anos de 2012 e 2015. De acordo com a autora, a vivência, organizada com base na metodologia de projeto didático, tomou como fundamento os pressupostos da Nova História e da Psicologia Genética no âmbito da reorganização da transposição didática dos conteúdos em História, propondo uma perspectiva de aprendizagem significativa.

No capítulo subsequente, *São João do Maranhão em sala de aula: possibilidades de utilização da Lei n.º 10.639/03*, o autor pretende discutir as possibilidades de utilização da Lei n.º 10.639/03 dentro do universo folclórico e ritualístico do São João maranhense, destacando a diversidade cultural do Estado do Maranhão. O referido artigo tem como proposta a elaboração de projetos de pesquisa em interface com a extensão com o objetivo de trabalhar em sala de aula as manifestações culturais típicas do período junino dando enfoque nas mudanças e apropriações culturais pelas quais a festa popular tem passado nestes últimos tempos.

No capítulo 8, *Tambor de mina na escola: seções didáticas para discussão sobre religiões afro-brasileiras em sala de aula*, a autora tem por objetivo trazer quatro seções didáticas, direcionadas aos professores da educação básica, sobre como trabalhar temáticas envolvendo as religiões afro-brasileiras na sala de aula. Os temas trabalhados nas seções são: diversidade religiosa no Maranhão; intolerância religiosa e racismo; religião afro e catolicismo; e religiosidades afro-brasileira e resistência. Para isso, a autora parte da hipótese de que há uma incoerência entre a realidade na qual alguns alunos estão inseridos e a ausência de discussão sobre essa realidade em sala de aula, além de partir do pressuposto de que a sala de aula é o ambiente que deveria consolidar certas formas de pensar e representar o universo das manifestações religiosas de matriz africana para, com isso, criar um sentimento de pertencimento e valorização por parte dos alunos.

Os autores do capítulo 9, *Ensino de História e Patrimônio: o caso do bairro Praia Grande*, trazem um enfoque sobre o bairro Praia Grande na cidade de São Luís – MA,

---

desde a sua formação e evolução ao longo dos séculos, até chegar ao título de patrimônio cultural da humanidade. Segundo eles, a Praia Grande foi o primeiro bairro da cidade no século XVII, de modo que, ao longo desse tempo, houve diversas mudanças, não somente no aspecto físico, mas também no cultural. Hoje, a Praia Grande divide o espaço com: a cultura erudita (museus, escola de música e cinema), o popular, as apresentações frequentes de folguedos tradicionais, advindos da miscigenação das culturas europeia, africana e indígena. Para os autores, esses aspectos apresentados em sala de aula permitem um vívido debate ao possibilitar aos alunos repensarem sobre a cidade em que vivem por meio da História.

Os autores de *O Maranhão Oitocentista na Sala de Aula Através das Lendas*, capítulo 10, trazem a pesquisa sobre duas lendas ludovicenses (*Carruagem de Ana Jansen* e *O Palácio das Lágrimas*) a partir de seu viés histórico e a possibilidade de ser utilizada no ensino básico. Segundo os autores, as lendas são narrativas tradicionais que tem suas origens na cultura popular. Esse tipo de narrativa traz em seu cerne questões sócio históricas sobre a sociedade em que circulam, de modo que são úteis como fonte de pesquisa para historiadores e outros cientistas sociais. Devido ao caráter lúdico desse tipo de narrativa, ela também pode ser utilizada como ferramenta na sala de aula.

Por fim, no capítulo 11, *Novas Abordagens para o ensino da Balaiada*, os autores destacam o ensino da Balaiada (1838-1841), pois os conteúdos referentes a esse movimento social enfrentam o problema da falta de materiais didáticos atualizados e em sintonia com as exigências legais. Os autores têm por objetivo sugerir abordagens para o ensino da Balaiada em sala de aula, apresentando propostas de novas temáticas e procedimentos metodológicos, e indicação de fontes variadas para uso didático. Entre as novas temáticas, destaca-se a participação popular composta de homens livres pobres, escravos, os quais estavam insatisfeitos com as suas condições de vida e com a exploração que sofriam; e a participação feminina, na perspectiva de gênero, apontando os indícios do envolvimento das mulheres no conflito, sejam livres ou escravas, sinhás ou mulheres pobres, a fim de apresentar as diferentes formas de atuação e representações femininas.

Portanto, esperamos que a leitura dos artigos contribua para levantar discussões, estudos, pesquisas, construções e desconstruções, reflexões, etc. para que se desenvolvam relações sociais longe de preconceitos, desigualdades, explorações e injustiças, pois esses são os desafios e as lutas a serem combatidos no cotidiano escolar.

---

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, Jean. **Conhecendo debatendo a história do Maranhão**. São Luís: Gráfica e editora Impacto, 2012.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. O ensino de História do Maranhão no 1º Grau (3a. e 4a. Séries). **Cad. Pesq.** São Luís, UFMA, jul./dez. 1987.

\_\_\_\_\_. O Papel do Negro na historiografia. **Cad. Pesq.** São Luís, UFMA, jan./jun. 1988.

GODÓIS, Antônio Batista Barbosa de. **História do Maranhão: Para uso dos alunos da escola normal**. 2 Ed. São Luís: EDUEMA, 2008.

GOMES, Márcio Henrique Baima. **A história do Maranhão no currículo do Ensino Médio (1996 – 2016)**. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, PPGHEN – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

MARTINS, Dayse Marinho. **Currículo e Historicidade: a disciplina História do Maranhão no sistema público estadual de ensino (1902-2013)**. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio. **A BALAIADA NA SALA DE AULA: ensino de História do Maranhão Imperial e a produção do paradidático “A Guerra da Balaiada”**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, PPGHEN – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

MEIRELES, Mário M. **História do Maranhão**. São Paulo: Siciliano, 2011.

NÓVOA, Antônio. “Concepções e práticas de formação continua de professores” IN: TAVARES, José (Org.) **Formação continuada de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro; Universidade de Aveiro, 1991.

## O PROTAGONISMO DO ENEM NO ENSINO MÉDIO E O LUGAR DO LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Francineia Pimenta e  
Silva

### 1 Introdução

*Como estratégia de aprendizagem, o trabalho com a História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento.*

*Maria Auxiliadora Schmidt*

O ponto de partida desta pesquisa é a escola e a reflexão vincula-se à prática docente da pesquisadora, que atua como professora de História do Ensino Médio na rede estadual de ensino. Muitas são as angústias e perspectivas por um fazer pedagógico que tenha significado para os alunos. A par de todos os desafios de contribuir para que o ensino de História do Maranhão seja um instrumento de orientação capaz de possibilitar um posicionamento crítico e autônomo aos nossos jovens nesse mundo cada vez mais complexo e de múltiplas faces, é que se debruça sobre esta investigação.

A atuação da professora de História na rede estadual de ensino do Maranhão há 15 anos permitiu perceber muitas ações isoladas de professores de História promovendo nos alunos um conhecimento histórico acerca de sua realidade por meio de atividades extraclases em locais de memória da cidade, por entender que a realidade local na qual o aluno está inserido é fundamental para sua compreensão de mundo. Fatos como esses revelam que as políticas educacionais organizadas com a participação de um número pequeno de professores comprometem de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, haja vista que as determinações sobre o que ensinar, desconstrói o princípio de autonomia da escola. Circe Bittencourt chama atenção para o fato de que, “o professor é quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento, conteúdos, métodos, e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos” (BITTENCOURT, 2004, p. 50).

Vê-se com esta pesquisa a possibilidade de colaborar para que o ensino da história local seja um recorte histórico que contextualiza o lugar de familiaridade do aluno, estabelecendo a percepção de convergência e divergências entre os espaços geográficos

---

brasileiros. Identificou-se uma dimensão pedagógica da história local, enquanto estratégia de ensino, que possibilita ao docente desenvolver relações entre o global e o local a partir das especificidades históricas e culturais do lugar onde está inserido.

Desde sua implantação pela portaria 438/98, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem tido uma importância central na vida dos estudantes brasileiros do Ensino Médio, por ser um exame que habilita o aluno para o ingresso no nível superior. A aplicação anual das provas do ENEM contribuiu para uma reorganização do currículo do Ensino Médio, promovendo a necessidade de adequação das unidades escolares, já que estas consistem ainda numa política de avaliação da qualidade educacional desse nível de ensino que encerra a educação básica dos jovens no Brasil. Diante do protagonismo do ENEM e de suas fortes implicações no cotidiano da sala de aula, direcionando os conteúdos a serem abordados e interferindo na prática pedagógica do professor, ressaltam-se algumas preocupações: dentre elas: a redução dos conteúdos de história local no currículo escolar. Estes passaram a se ajustar às exigências do ENEM, e tanto o professor como o aluno tiveram que se adequar ao que estava posto a partir de então; o professor por que tem que cumprir sua carga horária, garantindo ao aluno o acesso ao conjunto de conhecimentos selecionados pela matriz de referência do exame, e o aluno por que precisa do resultado positivo para ser aprovado.

A adoção pelas universidades públicas federais do ENEM contribuiu de certa forma para a diminuição dos interesses dos alunos pelo conteúdo da história local. Assim nos planos anuais das instituições escolares públicas as temáticas locais abordadas são aquelas vinculadas ao contexto global como exige o referido exame. O ENEM consiste na aplicação de uma prova anual padronizada, utilizando uma matriz de referência na qual os objetos de conhecimentos (conteúdos) são os mesmos para todo o território nacional, seguindo as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96).

Com esse propósito, os conteúdos abordados nos livros didáticos, geralmente História Geral e do Brasil, passam a ser prioritários na formação dos alunos no que tange ao componente curricular História. Nessa lógica, a importância da História local como campo essencial para a compreensão da realidade em que os discentes estão inseridos é desconsiderada.

No ensino escolar do Maranhão é comum a revisão do conteúdo sobre História do Maranhão, realizada geralmente próximo à data do vestibular da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, que ainda exige o domínio desse conteúdo e não usa o ENEM

---

como referência. Vale ressaltar, no entanto, que alguns conteúdos referentes à História do Maranhão aparecem timidamente no contexto da História do Brasil, tais como: França Equinocial, Revolta de Beckman e a Balaiada, sendo portanto contemplados na lógica da Base Nacional Comum Curricular.

Entendemos que reconhecer o papel da história local, incluindo esses conteúdos no currículo da disciplina História, permitiria ao aluno entender melhor o espaço em que vive e a valorizá-lo, além de contribuir para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento na medida em que é um conteúdo que possibilita um reconhecimento *in loco* da cultura, das linguagens, dos espaços sociais, político e econômico, e dos locais de memória a partir de atividades investigativas em que o discente perceba historicidade na sua realidade cotidiana. Desse modo, ensinar História local deixaria de ser uma mera transmissão de pontos estabelecidos nos livros, baseados na memorização e repetição oral dos textos escritos, passando a se inserir no contexto da sala de aula, “a necessidade de conhecer a identidade local, suas especificidades, assegurando condições de integração com os estudos de História geral e do Brasil ” (BARBOSA, 2005, p. 50). Não por acaso, os Parâmetros Curriculares Nacionais se abriram a incorporação de novos temas, compreendendo a necessidade de pensar um currículo que dê importância às múltiplas dimensões sociais que envolvem o cotidiano da sala de aula.

No plano do currículo, a definição de determinados conteúdos como essenciais, gera um abandono, por exemplo, do ensino da História local, nesse caso o aluno acaba por desconhecer a importância deste para sua formação. De acordo com os PCN, as escolhas do que ensinar são provenientes de fatores inerentes a realidade social do aluno, não exclusivamente das mudanças historiográficas. A construção da noção de identidade faz parte do objetivo do ensino de História. Portanto, estabelecer uma relação entre o particular e o geral, no que tange ao indivíduo é essencial. Priorizar sua localidade e sua cultura permite identificar as diferenças e ao mesmo tempo a compreensão do outro” (BRASIL,1999, p.41-45).

É notório que os conteúdos convencionais ministrados pelas disciplinas na escola, não são suficientes para o exercício da cidadania. Na disciplina História especificamente, percebemos que os conteúdos da base comum nem sempre permitem uma intervenção na realidade do aluno, daí entendermos que a História Local, oferece a oportunidade de reflexão crítica e apropriação de elementos que favorecem a construção de uma noção de identidade.

---

## 2 O ENEM e a reorganização curricular do Ensino Médio

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como uma política educacional de avaliação reorganizou a base curricular desse nível de ensino no Brasil, dando a esta maior visibilidade. As bases legais que o instituíram como mecanismo de avaliação contribuíram para um replanejamento das propostas pedagógicas direcionadas ao Ensino Médio, promovendo inovações introduzidas no processo educativo. Porém, é necessário compreender os contextos históricos da educação brasileira sobre as quais está assentado o processo de (re) organização do Ensino Médio no Brasil, (re) conhecendo-se as legislações e as políticas públicas que definiram sua identidade integradora na atualidade.

A preocupação com o desenvolvimento educacional no país se torna cada vez mais visível. Nessa perspectiva, as exigências dos processos avaliativos perpassam pela escola, pois acredita-se que nesse ambiente se completa a formação humana. Para dar ênfase à questão inicial de que o ENEM contribuiu para a minimização dos conteúdos de história local nas aulas do Ensino Médio, considerou-se conveniente neste subitem a compreensão das concepções que norteiam a implantação de políticas externas de avaliação, a exemplo do ENEM, cujos indicadores inferem a qualidade da educação do nível médio de ensino.

A avaliação do processo educacional no Brasil dita a necessidade de reformas nesse setor, haja vista ser esta o mecanismo de leitura que demonstra em números a defasagem do processo de ensino-aprendizagem. A partir da década de 1990, esse mecanismo assumiu a posição central pela garantia da qualidade de ensino no país, uma vez que se tornou o elo entre o governo, a escola, os profissionais da educação e até mesmo a sociedade. Sendo assim, é importante reconhecer que o objetivo da avaliação da política pública é:

[...] conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação. A avaliação é parte integrante do processo de desenvolvimento da política, pois possibilita uma averiguação sistemática do cumprimento de sua função social (BELLONNI, MAGALHÃES, SOUSA, 2007, p. 45).

Quando se trata de políticas de avaliação, há referência direta nos currículos embasados por intermédio da organização escolar e nos modelos comportamentais dos discentes ao desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos dispositivos convencionais de avaliação.

---

Desde a década de 1990, a avaliação se tornou foco das políticas educacionais no Brasil, resultando em uma área de diversos estudos. Tais resultados possuem imputação direta por meio das lutas dos setores estruturados na sociedade, especialmente pelos docentes, cujo intuito é obter transparência e qualidade dos serviços oferecidos, assim como, principalmente, pelas reformas educacionais realizadas pelo governo. Nesse sentido, essas reformas são enquadradas no âmbito das transformações executadas no papel do Estado e nos modos de reajuste dos aparelhos educacionais, consoante à percepção de Estado mínimo neoliberal. “Frente ao exposto, consideramos que as ações empreendidas pelo ‘estado avaliador’ buscam fortalecer o seu próprio poder regulador e, para tanto, as avaliações são instrumentos fundamentais” (DUARTE, 2015, p. 62).

No caso específico desta pesquisa, tem-se o ENEM, política de avaliação externa que infere sobre o Ensino Médio brasileiro, propiciando à sociedade os indicadores da qualidade da educação oferecida aos jovens dessa etapa da educação básica, bem como se pressupõe que demonstre ao Estado as reais fragilidades da política educacional brasileira, em que pese fatores como currículo, aprendizagem e de forma mais ampla toda a estrutura que envolve esse nível de ensino. Foi nos Estados Unidos que as avaliações externas começaram a ser usadas, servindo de modelo para que os estados as utilizassem como suporte para a implementação de ações no setor educacional, haja vista reunir dados variados sobre as unidades de ensino que administravam (DUARTE, 2015, p. 120).

Todavia, é de se notar a centralidade do ENEM, que se consolida a partir da proposição de uma reorganização mínima dos elementos (métodos e conteúdos) que orientam o Ensino Médio no Brasil, destacando preferencialmente o currículo que passa a se adequar ao modelo estabelecido pelo exame, evidenciando uma das principais mudanças que é a estruturação por área de conhecimento.

Enquanto instrumento avaliativo, o ENEM expressa na prática resultados que demonstram os avanços e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, assim como permite uma avaliação do trabalho realizado nas escolas públicas ou privadas. Feito esse diagnóstico inicial, a avaliação incita seus desdobramentos em forma de ações articuladas pelo Estado regulador por meio de políticas centralizadoras que limitam a autonomia das escolas. Nessa ordem surgem exigências pedagógicas que visam definir prioridades no sentido de eliminar o quadro de ineficiência do ensino e fortaleça a elaboração de planos que possibilitam resultados positivos.

### 3 Os pressupostos do ENEM e suas bases legais

Criado pela Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, o ENEM já tinha suas bases lançadas desde 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), que na ocasião estabeleceu as chamadas competências e habilidades como matrizes de referência para o exame. A proposta inicial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituição responsável pela organização e execução do exame, era elaborar um modelo de avaliação para aferir o rendimento dos alunos do Ensino Médio, a partir dos conteúdos adquiridos nesse período.

O exame promoveria o reconhecimento das possíveis falhas no currículo dessa fase escolar dos estudantes e indicaria os caminhos para as mudanças previstas para melhorar a qualidade da educação no país desde então. A Portaria MEC nº 438 definia como um dos objetivos do ENEM proporcionar uma avaliação de desempenho dos alunos, ao término de sua escolaridade básica, obedecendo a uma estrutura de competências associadas aos conteúdos disciplinares apreendidos na escola pelos estudantes. Em seu Artigo 5º, a portaria estabelece ainda que:

A participação no ENEM é voluntária, circunscrita aos egressos do Ensino Médio em qualquer um de seus cursos, independentemente de quando o concluíram, e aos concluintes da última série do Ensino Médio, também em qualquer uma das suas modalidades, podendo o interessado participar do exame quantas vezes considerar de sua conveniência (BRASIL, 1998, p. 5).

O ENEM, para ser democrático e inclusivo, quanto ao direito à participação, permite que alunos que já tenham concluído o Ensino Médio tenham a oportunidade de concorrer com os egressos recentes e continuar os estudos em caso de aprovação. Nesse sentido, rompe com barreiras ideológicas que comprometem a autoestima daqueles que não tiveram acesso ao Ensino Superior ao final da educação básica.

Em 1998, a não obrigatoriedade do exame e o fato de sua proposta ainda não contemplar a ideia de seleção que proporcionasse uma porta de acesso para o mercado de trabalho ou para complementação dos estudos nas universidades públicas, como viria a acontecer posteriormente, a adesão dos estudantes foi mais restrita, pois na comparação com os anos seguintes constata-se um aumento significativo de inscritos. Naquele momento, o ENEM era visto como uma avaliação de referência individual, que permitia ao examinando verificar seu desempenho em relação aos outros participantes por meio

---

de um boletim individual divulgado após a correção das provas no site do INEP (HERNANDEZ, 2012, p. 20).

O ENEM ocupou o lugar dos principais vestibulares do país e passou a orientar as propostas curriculares definindo os conteúdos abordados nas salas de aula, assim entende-se que a exigência das diretrizes que amparam o exame interfere diretamente na possibilidade de lograr êxito quanto à parte diversificada, haja vista que fatores como a carga horária, o despreparo dos professores e quiçá o desinteresse dos alunos por conteúdos que não são contemplados pelo ENEM geram um descompasso na aplicação da LDB 9394/96, que prevê uma parte diversificada para o currículo, mas deixa-a de fora do exame que averigua a qualidade do Ensino Médio (HERNANDEZ, 2012, p. 20).

A adesão ao ENEM é quase unânime atualmente, além das universidades públicas, muitas instituições privadas já aderem ao programa fornecendo bolsas totais e parciais solicitando a nota do exame. Segundo o site Brasil Escola, universidades portuguesas também já aderem ao programa recebendo alunos brasileiros que comprovarem participação no ENEM e tenham atingido pontuação a partir de 600 pontos.

Na versão do ENEM em 2009, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibilizou uma lista de conteúdos que foram denominados de objetos de conhecimentos presentes na matriz de referência, estes seriam, portanto, os conteúdos possíveis a serem exigidos pelo exame. A proposta inicial do MEC era que esses conteúdos fossem elaborados em parceria com as instituições públicas de ensino.

A característica do ENEM, com vistas a proporcionar uma igualdade de acesso nas universidades brasileiras, perpassa pela organização dos conteúdos abordados no exame. Tem-se interesse não só em ilustrar, mas compreender que a predominância dos objetos de conhecimentos geral e do Brasil do componente curricular História se justificam pela proposta de base comum. Permanece a perspectiva histórica *quadripartite*, com ênfase na Europa, embora perceba-se a articulação com temáticas sociais, uma tendência propiciada pela adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que buscou um tratamento didático aberto às novas questões no currículo escolar. Algumas lacunas se tornam visíveis no ambiente escolar, a exemplo do estudo do local, nosso objeto de pesquisa, é compreensível a ausência no exame, porém na sala de aula deveria ser mantida, haja vista a própria LDB 9394/96 ao abrir espaços por meio da transversalidade situada na parte diversificada do currículo.

---

Desse modo, o ENEM acabou por determinar os conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula. Em meio a isso, as escolas organizaram seus currículos e os alunos direcionam seus interesses nesse sentido, visando à aprovação. Os conteúdos de História Local que não estão inseridos nos contextos abordados, ou que não estão presentes nos livros didáticos parecem não ter mais significado. O exame é um modelo de avaliação que prima por uma história nacional em detrimento das especificidades locais e regionais. Mediante as características regionais do nosso país, um exame com essas características remete algumas discussões, considerando as diversas realidades brasileiras de Norte a Sul. As particularidades e problemas, experiências em todos os grupos de pais, professores e alunos sugerem aparências bastante diversas, demandando estudos e comprometimento na finalidade de gerar, a médio e longo prazo, equiparação de rendimentos, partindo de um trabalho formativo e cooperativo em grandes proporções (FAMBRINI, 2002, p. 28).

#### **4 O lugar da História Local no ensino de História**

A produção historiográfica se rearticulou a partir dos Annales, mudando a forma de construir o conhecimento e possibilitando a inserção de novos temas, como a história social e cultural. Nessa ordem, a investigação histórica passou a mediar os estudos de inspiração marxista que se baseiam numa história estrutural, econômica e social essencialmente política, e a nova história inspirada nas representações do mundo social, por meio da diversificação de metodologias que propõem um diálogo interdisciplinar. A história nova foi definida pelo surgimento de novos problemas, novos métodos que restauraram domínios tradicionais da história.

A partir do século XX, a história política deixa de ser determinante, na visão dos historiadores ligados à escola dos Annales, que, por sua vez, defendem que a tarefa das ciências humanas é explicar o social, “no lugar da história política ou do Estado, de alguns indivíduos ou das elites, ao invés da história narrativa e factual, linear e detentora da verdade, eles queriam estudar a sociedade, os grupos sociais” (LARA, 1999, p. 236). Epistemologicamente, as correntes contemporâneas se harmonizaram com o ambiente intelectual e político que inspiravam um desejo de fazer a revolução historiográfica, encerrando com o reinado da história política e arcando com os custos da renovação, onde os povos e a sociedade seriam os protagonistas. Aproximar a História das outras áreas do

---

conhecimento passou a ser uma preocupação dos historiadores que distribuíram seus interesses desejosos de ir ao fundo das coisas e de captar os fenômenos registrados numa longa duração (LARA, 1999, p. 236).

Considerando essa abordagem inicial sobre a proposta dos *Annales*, abre-se caminhos para compreender a recente importância dada ao estudo das mentalidades e da história cultural. A compreensão da cultura enquanto ciência possibilita a interpretação de significados que se desenvolve entre o indivíduo e a sociedade. “A cultura é uma realidade ‘superorgânica autocontida, com forças e propósitos em si mesmos, isto é reificá-la. [...] a cultura é composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos guiam seu comportamento” (GEERTZ, 1978, p. 8).

Evidencia-se uma mudança no mundo atual, com traços contemporâneos, a sociedade do século XX concebe uma nova forma de produzir o conhecimento histórico, daí a renovação historiográfica. Os historiadores sociais e culturais contribuíram para a ampliação do conceito de fontes e para inserir no contexto da história oficial, grupos que antes eram excluídos, passaram também a valorizar mais o cotidiano e as representações. “A história cultural tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 2002, p.183).

A abertura a outros domínios do conhecimento amplia o campo da História e incomoda os historiadores, levando alguns a se familiarizarem com essa inovação, representada pela nova história. O mundo contemporâneo abre-se, portanto, para novas questões, rompendo com paradigmas teóricos metodológicos estabelecidos pela modernidade. Alguns trabalhos propõem contribuições significativas para a historiografia contemporânea no campo da história cultural, como Roger Chartier, destacando conceitos de representação e de apropriação, e Carlos Ginzburg com as noções de cultura popular. “Esses autores reabilitam a importância dos contrastes e conflitos sociais no plano cultural, evitando, quando menos as ambiguidades e concepções interclassistas e descritivas de algumas versões da história das mentalidades” (VAINFAS, 1997, p.158). Nesse caso, a produção historiográfica cresceu e se diversificou, consolidando, a partir do século XX, diversas linhas de pesquisa, metodologias variadas e legitimando os novos objetos e abordagens.

Enquanto campo de pesquisa, a História local ocupa o interesse dos historiadores a partir das décadas de 1960 e 1970, quando a instância cultural passou a ser uma

---

preocupação e valores e atitudes passaram a significar uma possibilidade de compreensão da realidade. “A História Local traz uma maneira bastante complexa de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagens e concepções, colocando em destaque a perspectiva da diversidade e pluralidade das identidades” (SCHIMIDT, 2007, p. 190).

Temas que antes ocupavam posição marginal na historiografia redesenham e ampliam os campos de investigação da História já sinalizados pela História das mentalidades que acenava para a leitura das diferenças regionais, dando ao estudo do local um sentido epistemológico. Os historiadores passaram a produzir uma aliança entre a história social, a história econômica, a história cultural e também a nova história política (CARDOSO, 1997, p. 158). No que se refere ao fazer historiográfico ou a pesquisa histórica nas produções contemporâneas, “a escrita histórica se constrói em função de uma instituição cuja organização parece inverter: com efeito, obedecem a regras próprias que exigem ser examinadas por elas mesmas” (CERTEAU, 1982, p. 66-71).

## **5 A história local no ensino de História**

O ensino de História e as mudanças pelas quais a disciplina tem passado com a diminuição de carga horária e as exigências dos conteúdos propostos, compromete a incorporação de temas específicos do Maranhão no currículo das escolas do Ensino Médio, como também a prática do docente para tornar esse conteúdo interessante ao aluno. O palco de investigação que estamos titulando de “ensino de História” tem como núcleo inicial a metodologia, porém ampliou-se expressivamente nas últimas décadas, englobando primeiramente as questões relacionadas com o “como” ensinar, passando pela discussão sobre os conteúdos (o que ensinar) e objetivos (para quem, a serviço de quem e por que ensinar), chegando à investigação sobre a aprendizagem histórica como fenômeno social, capaz de assinalar elementos para a compreensão da atualidade (CERRI, 2007, p. 60).

Não obstante, o debate sobre a escolha dos conteúdos, a pergunta sobre “o que ensinar?” e “Por que ensinar?” remete a discussão central sobre qual seria a finalidade do ensino de História no Brasil. O ensino de História era revestido da preocupação de elaborar uma história nacional, que preservasse a ideia de ordem, de obediência à hierarquia nos padrões europeus. No século XX, os debates sobre o ensino de História reavaliaram as formas de abordagens históricas e, sob as influências das diferentes

---

tendências historiográficas, sugeriram reformas curriculares que expandiram as possibilidades do ensino de História. Temas ligados à História social, cultural e do cotidiano passaram a estar em foco (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 287-304). O ensino de História passou a ter uma importância social, proporcionando aos estudantes perceber as permanências e rupturas ao longo do tempo e em diversos espaços.

Esse ensino possui um repertório temático prestabelecido, baseado num currículo historicamente construído; “nessa perspectiva, o currículo está em constante significação, atravessado pelos sentidos em construção e permeado pelo mundo da vida e pelas contingências sociais que o formam” (AZEVEDO, 2011, p.11-120). Identifica-se uma possibilidade de mudança a ser implementada. Os estudos e pesquisas direcionados para as problemáticas relativas ao currículo têm crescido de forma significativa a partir das contribuições de autores que, ao abordar as relações entre escola e cultura, permitiram a melhor compreensão do papel exercido pela escola na produção da memória coletiva, das identidades sociais e da reprodução (ou transformação) das relações de poder (MONTEIRO, 2003, p. 37-62).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento criado em 1997 para estruturar o trabalho escolar, os conteúdos curriculares, bem como os critérios de avaliação e aproveitamento escolar entre outras regulamentações, definem as diretrizes norteadoras dos currículos e os conteúdos mínimos, entendidos como necessários para o exercício da cidadania. Nesse sentido, os PCN partem do pressuposto de que, ao estudar História,

o aluno pode aprender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais e mundiais, das diferenças e semelhanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas pelas gerações (BRASIL, 1998, p. 60).

Evidencia-se, portanto, que a definição dos conteúdos, segue uma lógica determinada pelas políticas educacionais implantadas no Brasil. Ainda assim, entendemos que o papel do professor é relevante na seleção dos conteúdos, pois sua prática docente interfere significativamente na aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, refletir o espaço da sala de aula como *lócus* argumentativo é um desafio pedagógico para o docente na produção de sentido histórico e na desnaturalização da realidade conforme o senso comum. A função epistemológica da História ensinada provoca o educador a procurar meios e estratégias para que o discente veja com

---

estranheza para o que frequentemente é naturalizado e, na maioria das vezes, dogmatizado (AZEVEDO, 2011, p. 113).

As questões anteriores nos levam a repensar o planejamento escolar, concebendo-o como um instrumento que vai além da definição dos conteúdos primando pela unidade entre o que se planeja e o que se realiza na sala de aula. A percepção de currículo como um instrumento de poder na qual o Estado regulamenta e controla o trabalho pedagógico se contrapõe ao exercício de pensar a prática cotidiana do professor a partir de ações que ressignificam o processo educativo. Rediscute-se hoje um novo currículo para o Ensino Médio alinhado com as novas demandas sociais, em que o universal e o particular se interconectam.

Atualmente, no que tange ao ensino de História, percebe-se mudanças significativas: professores participam da definição dos conteúdos a serem ensinados e livros didáticos são questionados pela superficialidade dos textos e pela ideologia camuflada nos conteúdos. O ensino de História requer reelaborações no contexto da sala de aula, didaticamente o aluno não se interessa mais por histórias de heróis e narrativas de fatos. A escolha dos conteúdos permite a compreensão de dimensões históricas que possibilitam questionar a realidade e reconhecer rupturas e permanências ao longo da história.

No caso específico da História do Maranhão, nas aulas, verificou-se a pertinência de um material didático. Considerando que a produção historiográfica local nas universidades é muito vasta, o que falta é refletir sobre a possibilidade de tornar o ensino do local uma realidade.

Parece imperativo o uso do livro didático para desenvolver no aluno a concentração ou o interesse por determinados temas. O estudo do local em sala de aula se torna um grande desafio pela ausência desse instrumento, que se constituiu em um guia do aluno como mencionado no texto. O livro se confunde com o próprio currículo, haja vista se levar para o aluno a sequência didática organizada nele. Tratando-se dos temas locais que não fazem parte de contextos globais e, portanto, não aparecem nos livros, caberia ao professor produzir seu próprio material.

É necessário um instrumento didático específico de História do Maranhão, caso seja objetivo despertar no aluno o interesse por essa discussão, poderia até fazer referência às pesquisas com a utilização das ferramentas digitais, no entanto se fala com propriedade

---

que isso poderia dar certo poucas vezes, tornando-se algo cansativo que não motivaria o aluno.

Dito de outra forma, o ensino da História local é uma perspectiva metodológica que possibilita ao aluno indagar-se sobre o mundo do qual faz parte, colocando as especificidades em conexão com o espaço nacional. Algumas possibilidades de trabalho com a história local encontram respaldo na teoria de Jörn Rüsen, cuja concepção sobre a consciência histórica relacionada à relevância das experiências individuais e coletivas se aprimora, constituindo identidade ao sujeito (SCHIMIDT, 2007, p. 189).

A articulação entre a história global e local recria possibilidades de envolvimento dos alunos nas aulas de História, pois demanda o reconhecimento da heterogeneidade e distinção das particularidades que permeiam a compreensão das raízes históricas que aproximam os sujeitos sociais. As diversas metodologias que o trabalho com a História local desperta coloca o aluno na condição de protagonista da sua historicidade, colocando-o de frente com seu objeto de estudo, propiciando experiências que despertam indagações e permitem descobertas que constituem sentido ao fazer pedagógico nas aulas de História.

A riqueza das fontes no trabalho com o local diversifica e amplia as possibilidades de aprendizagens, ademais propõe um “aprender a aprender” (UNESCO, 1989), que vai além dos livros didáticos e vincula o aluno ao espaço social em que vive. Levando em conta os desafios de ensinar História atualmente para a juventude irrequieta e cheia de informações, considerando ainda as diversas realidades da sala de aula, percebe-se como a urgência em redefinir o conhecimento histórico que chega até os jovens. No entendimento de Schimidt e Cainelli, “as atividades com a história local ajudam o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade: econômico, político, social e cultural” (SCHIMIDT, 2004, p. 113).

A História vem ganhando um novo fôlego, o envolvimento do aluno com os formadores da comunidade faz vir à tona um maior interesse destes, tendo em vista que os alunos começam a redescobrir a cultura e a história que também são deles. É importante se promover dentro do estudo da História local, a história do cotidiano, pois isso motivará os alunos que se distanciam por não terem a sensibilidade necessária para entender a importância dessa história localizada. O estudo do cotidiano deve ser utilizado como um objeto que, além de auxiliar, oferece variadas possibilidades de visualização e transformação e pode ser realizada pelos homens comuns, permite a percepção de como

---

os acontecimentos históricos se dão e como as concepções dentro da História são formadas (SCHIMIDT, 2004, p. 113).

É importante ainda ligar a questão do cotidiano ao ensino da História, pois assim estaremos demonstrando que os agentes da História podem ser pessoas comuns e de diversas condições sociais e econômicas. Assim, formam-se cidadãos que têm ciência do seu passado, compreendendo seu presente, estudantes que pensam historicamente e que tem sentimento de valoração pelos grupos sociais como um todo, descobrindo sua própria história, através dos caminhos que levaram sua cidade e seu Estado até a atualidade, provocando uma melhor interação entre aluno e comunidade. Nesse sentido,

A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1990, p. 220).

O estudo da História Local colabora com a aprendizagem da disciplina História, ao trabalhar com sua realidade, com suas relações sociais dentro e fora dos muros da escola, tornando os alunos seres críticos e reflexivos e, sobretudo, possíveis pesquisadores das questões que envolvem a história local, modificando a compreensão destes para além da história pronta, corroborando para o entendimento dos processos de formação que construíram as identidades do povo do qual eles fazem parte.

### **Considerações finais**

Com esta pesquisa, percebe-se que o Ensino Médio foi influenciado por movimentos que colocaram a educação na condição de salvadora da pátria pela lógica dos agentes financiadores internacionais, que tiveram interferência direta nos ditames das políticas educacionais do século XXI. Evidenciou-se a crise de identidade que permeou a trajetória desse nível de ensino no Brasil; a busca por um currículo que respondesse às necessidades educacionais sempre foi uma questão problema para os agentes da educação. Daí a dualidade histórica do Ensino Médio em meio às necessidades de formação para o trabalho e a exigência de preparação para o Ensino Superior.

No conjunto dos estudos realizados, deparou-se ainda com a necessidade de discutir o objeto de estudo: a História Local e sua relação com o ensino de História, em

---

meio às mudanças historiográficas que permitiram a escrita da História avançar rumo a novas perspectivas do saber histórico.

Essa mudança de foco, saindo das pessoas e monumentos antigos para práticas mais “triviais” e cotidianas, também é fruto de uma mudança historiográfica. Se antes buscava-se entender o “homem no passado”, hoje tenta-se entender as “mudanças do homem no tempo” e esse tempo é plural, tanto passado como presente, numa relação dialógica também com o espaço, surgindo assim produções historiográficas que buscam entender o tempo presente; a loucura; o amor; as revoltas; as relações do homem com o mar, a montanha, com a morte, etc.” (BARROS, 2005, p. 98). Concomitante a uma história mundial e nacional, o ensino e prática de uma história local e do cotidiano se apresentam como uma possibilidade de aproximar o aluno e ajudá-lo na formação de sua identidade.

Para uma definição mais nítida, Bittencourt traça a História Local e do cotidiano tendo relação com produções de inspiração marxista e busca “fazer emergir as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de luta, de resistência e de organizações diferentes das estabelecidas pelo poder institucional” (BITTENCOURT, 2011, p.1650), que pode ser apropriado pelo poder local como dito anteriormente, mas o estudo do cotidiano abre brechas para colocar os povos estudados como seres humanos tão reais quanto os alunos, surgindo uma identificação.

Nessa síntese, percebe-se que o ENEM tem se mantido enquanto exame avaliador, qualificando as escolas, e como mecanismo de acesso ao Ensino Superior, papel duplo passível de críticas, uma vez que, como ferramenta de acesso às universidades, transformou o Ensino Médio numa espécie de cursinho preparatório para o exame. Enquanto sistema de avaliação, para o entendimento desta pesquisa, constitui-se como um modelo meramente seletivo, que desconsidera as diversidades regionais e que não tem apresentado possibilidades de avanço para o Ensino Médio por meio dos seus indicadores.

Uma vez confirmada a hipótese da pesquisa, por meio deste trabalho, foi proposto que o docente revestido de sua autonomia intelectual contribui para a inserção dos conteúdos de História Local permitindo ao aluno interpretações múltiplas desafiando essa homogeneização do conhecimento histórico. A título de proposição, ainda pontua-se a necessidade de se (re)pensar o ensino de História, buscando formas de intervenção pedagógica que colocam o professor e o aluno como protagonistas do conhecimento escolar.

---

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. IN: MONTEIRO, Ana Maria F. C. GASPARELLLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Maud X, 2007.

\_\_\_\_\_. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Educar em Revista**. Curitiba v. 11, n. 21, 2006.

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

AMADO, Janaína. História Regional e Local. In: **República em Migalhas Marco Zero**. São Paulo: Marco Zero, 1990.

ANDRADE, Flávio Anício. **Formação do “cidadão-trabalhador: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”**. In NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Org.). Educação e política no limiar do século XXI. Campinas, Autores Associados, 2000, p. 59-78.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimo sentidos. **Saeculum Revista de História**, João Pessoa, n. 15, p. 57-85, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar História local**. Nata: UFRN, 2005. Tese de Doutorado em Educação, Universidade do Rio Grande do Norte, 2005.

BARROS, José D´Assunção. História, Região e Espacialidade. In: **Revista Brasileira de História Regional**. Ponta Grossa: UEPG, 2005. Vol. 10, nº1. p. 95-129.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUZA, Luiza Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).

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.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e Métodos**. 4º Edição, São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

---

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I — Bases Legais**. Brasília, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Brasília. MEC, SEF, 1997, 166p.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, **Parecer CNE/CEB Nº5/2011**.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, **Parecer CEB 15/98**, 2000.

\_\_\_\_\_. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): **Relatório pedagógico 2002**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, p. 41-55. 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – parte IV** –Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Seção 1, p. 5.

BRANDALISE, M.A.T. **Autoavaliação das escolas: alinhavando sentidos, produzindo significados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

CABRAL, Antônio Neto, RODRIGUEZ, Jorge Alberto. Reformas Educacionais na América Latina: a busca de um consenso regional. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Reflexões sobre Políticas Educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre educação pública**. São Luís: EDUFMA, 2009, p. 23-35.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversa e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro, 1997.

CASTRO, A. M. D. A. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, A. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CERRI, Luís Fernando (Org.). **Ensino de História e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa, Paraná: Ed. UEPG, 2007.

---

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. In: \_\_\_\_\_. **A beira dafalésia: a história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CIAMPI, Helenice. Os desafios da História local. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.GASPARELLLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeitos, de saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Ed. Maud X, 2007.

CRUZ NETO, Otávio. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOSSE, François. **A história**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame Nacional de Desempenho dos estudantes- ENADE: a gestão acadêmica usa seus resultados?** São Luís: UEMA, 2015.

DUBY, Georges. O historiador hoje. In: DUBY, G.; ARIES, D.; LADURIE, E. L. R.; LE GOFF, J. **História e nova História**. 3. ed. Lisboa: Teorema, 1994.

FAMBRINI, V. **O impacto do ENEM no processo seletivo da PUC**. São Paulo: Faculdade de Educação, PUC-SP, 2002. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação PUC-SP, 2002.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luís Carlos de. **Indagações sobre currículo: Currículo e Avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 20.

---

FOGAÇA, A. Educação e Qualificação Profissional nos Anos 90: o discurso e o fato. In: Dalila Oliveira; Marisa R. T. Duarte. (Org.). **Política e Trabalho na Escola-Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, v. 1, p. 55-68.

FREITAS NETO, José Alves de. **A Transversalidade e Renovação no Ensino de História**. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 59.

FRIGOTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.) **A interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRIGOTO, Gaudêncio. Os circuitos – século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011.

## A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE PAÇO DO LUMIAR – MA

Natasha Nickolly Alhadef Sampaio Mateus  
Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus

### 1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivos relatar a experiência de estágio do fundamental na Unidade Integrada Bandeira Tribuzzi, no município de Paço do Lumiar, região metropolitana de São Luís –MA, com o lecionamento da disciplina de História realizado no ano de 2014, bem como criar um instrumento de reflexão acerca dessa prática docente. A disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental faz parte da grade curricular do curso de História licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e foi ministrada pela professora Dra. Júlia Constança Pereira Campelo. Na escola em que realizamos o estágio, foi possível observar as aulas do professor de História, ministrar aulas, aplicar avaliações e dialogar com os alunos e demais funcionários. Desse modo, destaca-se a importância do Estágio Supervisionado na formação do docente, e para Pereira e Hermeto:

Nos processos de formação universitária de professores, em cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado é uma das atividades mais tradicionais de aproximação do aluno à realidade profissional. Em termos formais, ele implica, necessariamente, uma relação entre três sujeitos: o professor em formação (aluno de uma instituição de Ensino Superior); o professor universitário (docente da instituição de Ensino Superior onde o professor em formação estuda) e o professor da educação básica (docente na escola-campo na qual o professor em formação realiza suas atividades de estágio) (PEREIRA; HERMETO, 2009, p. 74).

A escola, local em que será aplicado os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, não pode se eximir da sua função, pois pode viabilizar o caminho à cidadania e à democracia, a fim de que haja, de fato, uma educação emancipatória, como defendeu Paulo Freire. Uma vez que a função da escola pública é “a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado” e disponibilizar “às camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação” (LIBÂNEO, 1999, p. 75). O período de estágio durante a formação do

---

docente é uma oportunidade para se observar *in loco* essas problemáticas que estão presentes em nossa educação.

Como fundamentação teórica, utilizamos trabalhos que tratam de um ensino que resultam em uma aprendizagem crítica e emancipatória, como o pesquisador Libâneo (1999), na obra *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*, que fez um levantamento das tendências pedagógicas (Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista) que são ou foram utilizadas pelos professores nas escolas, e mostrou uma breve explanação dos pressupostos teórico-metodológicos de cada uma dessas tendências. Outro trabalho utilizado é do educador Paulo Freire (2017), *Pedagogia do Oprimido*<sup>1</sup>, em que o autor faz críticas ao que definiu como educação “bancária”, aquela educação na qual o conhecimento parte do professor para o aluno, isto é, uma educação hierarquizada, e apresenta uma educação problematizadora que busque a emancipação do estudante do jugo das classes dominantes. Ele defende que a desumanização não é destino dado aos indivíduos, ainda que um fato real na história, contudo, produto de uma “ordem” desonesta que resulta na violência dos opressores, e os homens e mulheres, na verdade, têm sua vocação no contrário, ou seja, na humanização.

Para esse autor, se aceita a concepção de que a desumanização é uma vocação histórica dos indivíduos, não se terá mais nada a fazer, de outra forma, a “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significado” (FREIRE, 2017, p. 41), assim acredita-se que um ensino de História crítico e reflexivo é um instrumento na concretização dos postulados de Freire.

A metodologia para a realização do estágio ocorreu por meio de instruções da professora supervisora Julia Constança. Antes de irmos para a escola, lemos alguns trabalhos de pesquisadores da área da educação, como Libâneo (1999), Saviani (2013) e Freire (2017), bem como de historiadores que tratam do ensino de História, como Seffner (2000), Monteiro (2003), Garcia e Schmidt (2005), Abud (2006), Gontijo, Magalhães e Rocha (2008), Guimarães (2009), Martins (2010), Cerri (2011), Bittencourt (2014), Davies (2014), Fonseca (2014), Lima (2014), Miceli (2014) e Karnal (2016), os quais apresentam o cenário da educação brasileira com as contradições presentes na sala de

---

<sup>1</sup> A preocupação de Paulo Freire (2017, p. 43, grifos do autor) com essa pedagogia “é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará”.

---

aula, servindo também como embasamento teórico nas aulas. Em seguida, partimos para observação das aulas na escola, posteriormente iniciamos as regências e, por fim, elaboramos o relatório final do estágio para ser socializado com a turma de graduação.

## **2 Análise e discussão dos resultados**

O Estágio Supervisionado tem um grande desafio de se tornar o espaço de aprendizagem que leve o futuro professor a refazer constantemente a prática e a descoberta de novas formas de compreensão para o fazer pedagógico e na convivência com este fazer, dessa forma, como componente curricular dos cursos de licenciatura, assim o estágio tem como finalidade a promoção da práxis docente (LUCENA; AROEIRA, 2011). Esse estágio prepara o graduando nos passos finais para a sua entrada na carreira do magistério e para “um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, p. 21).

No Estágio Supervisionado, podem surgir algumas questões apontadas pela historiadora Circe Bittencourt (2015, p. 11), a qual considera “um primeiro desafio para quem ensina História parece ser a explicação da razão de ser da disciplina”, em que o professor busca “atender aos anseios de jovens que arditosamente fazem perguntas inocentes, como ‘Porque estudar História? Porque o passado, se o importante é o presente?’”, mas “independente das dúvidas dos alunos e das respostas dos professores, a História continua a existir nos currículos e a disciplina reformula-se em textos oficiais e em livros didáticos que crescem em títulos e circulação”. Nesse sentido, a experiência do Estágio Supervisionado é essencial na formação de qualquer educador, por isso deve ser feito com bastante empenho por parte do graduando, assim como os demais envolvidos nesse processo, a exemplo, da escola em que será realizado o estágio, os professores da escola e o professor supervisor da instituição de Ensino Superior. A seguir descreveremos a nossa experiência do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

O estágio foi realizado na Unidade Integrada Bandeira Tribuzzi, localizada na rua 36, s/n – quadra 140 – Maiobão, Paço do Lumiar – MA. Durante o nosso estágio, a escola estava sob a gestão do professor Geraldo, que também leciona geografia em outra escola estadual. Vale destacarmos como esse gestor colaborou de todas as maneiras para que o estágio fosse realizado em sua escola. Fomos bem recebidos pelo professor supervisor

Ricardo de Jesus Pacheco Silva, formado em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), estava no mestrado em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST-UEMA). Ao longo do estágio, o professor Ricardo se mostrou atencioso e se solidarizou conosco dando todo apoio que precisávamos, presenciando todo o processo de estágio. A estrutura física da escola se encontrava em boas condições, mas é claro que precisava de alguns ajustes. A instituição possuía salas com ventiladores, luz; a biblioteca era composta por muitos livros, dentre eles até acadêmicos, como o de Gilberto Freyre, ficando à disposição dos alunos para levarem os livros para casa e depois devolverem.

### *Estrutura física*

**Imagem 1: Unidade Integrada Bandeira Tribuzzi**

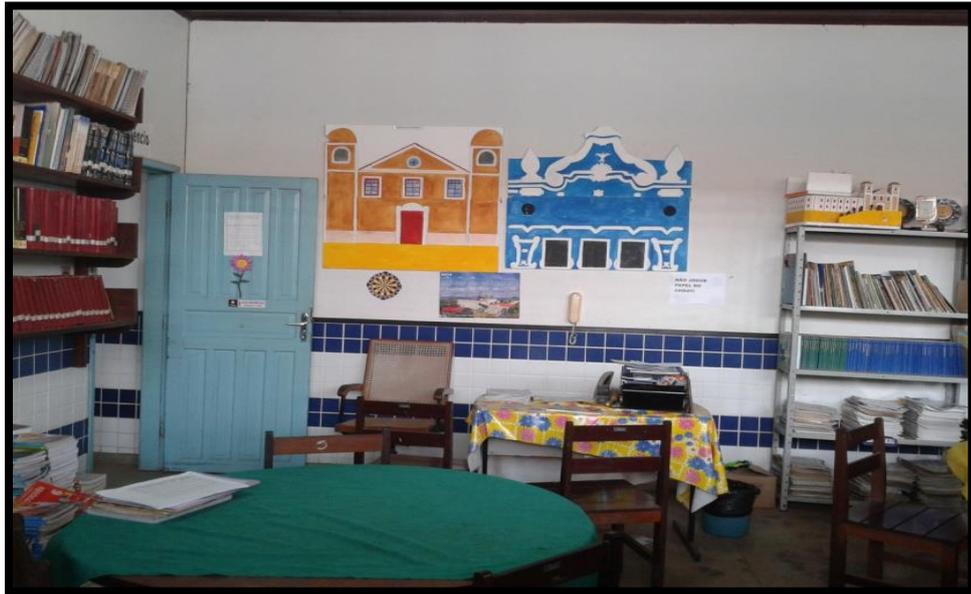


Fonte: Própria

A Unidade Integrada Bandeira Tribuzzi, onde realizamos o estágio, possui uma estrutura física que precisa ser melhorada, mas não impede os alunos de ter uma boa aula. Contém 16 salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala dos professores, um depósito, uma cozinha, vários banheiros divididos em dois blocos – um masculino e outro feminino – e um pequeno pátio coberto, uma quadra de esportes descoberta. A biblioteca da escola é pequena e possui diversos títulos. A ventilação não era tão ruim, pois os alunos

não reclamavam de calor; havia ventiladores, mas nem todos funcionavam. A iluminação dava condições para que os alunos vissem o que estava escrito no quadro. Em relação aos bebedouros, a escola disponibilizava dois: um no corredor das salas e outro no refeitório. A sala dos professores tinha uma televisão que ficava ligada no *Jornal da Globo*. Lá tivemos a oportunidade de falar com outros professores de diversas disciplinas.

**Imagem 2: Biblioteca da escola**



Fonte: Própria

**Imagem 3: Secretaria da escola**



Fonte: Própria

---

*Materiais didáticos*

Assim, na escola Bandeira Tribuzzi, fizemos um estágio com a utilização de projetor multimídia, em que algumas aulas eram com slides, passamos vídeos e documentários. O livro didático utilizado nesse estágio foi o da historiadora Patrícia Ramos Braick *ESTUDAR HISTÓRIA: das origens à era digital*, do 9º do Ensino Fundamental. Esse material didático nos foi muito útil, mas não nos limitamos apenas a ele, pois muitas vezes os alunos não se interessam nas aulas devido à ausência de metodologias que os envolvam. Os recursos são poucos, principalmente nas escolas da rede pública, mas isso não impede que o professor torne as aulas interessantes, usando materiais simples e de fácil acesso, como as imagens, que podem ser encontradas em vários lugares, como em livros, camisetas, etc. Vimos também que não havia materiais didáticos que tratavam da História do Maranhão, o que limitava os estudantes a conhecer a história do seu próprio Estado.

Nas escolas, geralmente, o único material didático utilizado é o livro, que passa ser a “verdade” em sala de aula; se o professor não utilizar outras formas para dinamizar as suas aulas, elas tornam-se muito monótonas e a consequência disso é o desinteresse dos alunos, não que o livro não seja importante, o problema é que limita demais as criações de novos espaços para discussões na aula, retira a autonomia do professor e o educador acaba por induzir ao aluno que a História está toda ali, como afirma Fernando Seffener:

[...] os bons livros didáticos, se adotados como material único em sala de aula (o que geralmente acontece) comprometem os esforços de criar-se um ambiente favorável à discussão... Mesmo quando não adotados como material único há uma espécie de “tendência” em eleger o livro didático como a fonte privilegiada não apenas de conhecimento, mas também de atividades, exercícios, etc., o que retira a autonomia do professor [...] uma vez adotado para o trabalho de em determinada turma, o professor que o segue termina passando ao aluno a percepção de que a História está toda ali (SEFFENER, 2000, p. 286).

Outros meios podem ser utilizados para proporcionarem aos alunos um interesse pela disciplina, como filmes, imagens, revistas, filmes, mapas, relação de temas atuais com fatos históricos, slides, entre outros. O professor deve levar seus alunos a não mais decorarem a História, mas utilizá-la para fazer leitura crítica da sua realidade para possuírem uma visão crítica do meio social, político, cultural e econômico. Com bons

---

recursos didáticos, pode haver um maior interesse por parte dos alunos, porque eles precisam se conscientizar que o conhecimento liberta e é um dos meios lícitos de se alcançar a emancipação.

#### *Metodologia, avaliação e disciplina*

A metodologia utilizada pela escola Bandeira Tribuzzi era, no processo de avaliação dos estudantes, da seguinte forma: duas avaliações no bimestre e um seminário temático feitos pelos alunos. Nós tivemos a oportunidade de elaborar uma avaliação objetiva, na qual escolhemos questões de vestibulares de diversas universidades do Brasil, visando à preparação dos alunos para prestarem alguma prova de vestibular e ingressarem no Ensino Superior. As notas baixas foram complementadas com algumas atividades feitas em grupo, com questões objetivas, consultas no livro e anotações, havia aqueles que usaram a internet dos seus celulares. Assim, a avaliação valia de 0 a 10 e as atividades complementares de 0 a 2 pontos. Dessa forma, quase não houve notas baixas. As demais atividades foram aplicadas pelo professor com o término das nossas 40 horas.

#### *O perfil dos alunos*

Os alunos aparentavam não dispor de grandes condições financeiras, moravam nos bairros Maiobão, Paranã, Lima Verde e outras adjacências. A maioria chegava à escola por meio de coletivos, alternativos e um ônibus escolar disponível pela prefeitura. Esses estudantes se mostravam interessados nas aulas, faziam perguntas, e suas relações com o professor Ricardo Pacheco eram de respeito.

#### *Observação e regência*

A educação é muito importante para os indivíduos, pois ajuda na formação deles como agente ativo da história, por meio dela a pessoa pode conseguir um futuro melhor e mais estável. Um ser instruído se liberta e transforma sua condição social. Em nosso país, a educação é uma das questões que se deixa muito a desejar, não há uma valorização do profissional. Os pesquisadores Fonseca e Silva Júnior afirmam que:

No cotidiano educacional brasileiro, são recorrentes os debates sobre necessidades, dificuldades e possibilidades. Questões relacionadas à política, formação docente, currículos, ensinamentos e aprendizagens, saberes, tecnologias, metodologias concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de História são desafios diários nas práticas de

---

professores e pesquisadores da área (FONSECA; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 9).

Foi possível verificar esse cenário descrito anteriormente nas nossas aulas de observações e regências. Assim, no dia 30 de agosto de 2014, fomos à escola para ver a possibilidade de fazer o estágio nela, como já dito, o diretor Geraldo foi muito receptível conosco. A partir do dia 3 de setembro de 2014, demos início às observações, nas quais consistiam em analisar a estrutura da escola e as aulas do professor supervisor. Essas observações deveriam preencher 15 aulas-horas. Assim, observamos entre os dias 3 e 5 de setembro, totalizando as horas exigidas pela professora do estágio. A seguir, constam os nossos relatos individuais das nossas experiências em sala de aula:

As turmas assumidas por mim foram os 9º anos A,B e C, com 6 aulas por semana, duas na quinta-feira, com o 1º horário no 9ºB, e no 3º horário com o 9º A. Na sexta-feira, as aulas eram iniciadas no 9º A; em seguida, no 9º C; o terceiro horário era no 9ºB e, após o intervalo, voltava para o 9º C. As regências tiveram início no dia 11 de setembro de 2014, tendo seu término com 40 horas-aula no dia 30 de outubro de 2014. As aulas foram interrompidas no período da eleição e dos feriados, mas vale destacar que a instituição na qual estagiei não costuma deixar de ter aula ou liberar os alunos cedo. Os assuntos trabalhados em sala de aula foram elaborados a partir do livro didático fornecido pela escola com auxílio de vídeos, filme e slides para ilustração da aula. Entre os temas abordados, totalizaram 5 capítulos do livro didático, sendo: cap. 6 – Entre duas guerras; cap. 7 – A Segunda Guerra Mundial; cap. 8 – A Era Vargas (1930-1945); cap. 9 – O mundo dividido pela Guerra Fria e o cap. 10 – O populismo no Brasil. Acredito que essas aulas foram produtivas tanto para nós quanto para os alunos, pois eles participaram de forma ativa (YURI GIVAGO ALHADEF SAMPAIO MATEUS, 2014).

As turmas assumidas por mim foram os 9º anos D e E. A minha primeira turma foi o 9º E, supervisionada pelo professor Ricardo Pacheco, onde realizei a primeira aula do estágio de História, sendo uma experiência incrível. Sempre ouvi todo mundo falando mal do estágio, das escolas, dos professores, da realidade. Não quero aqui relatar uma experiência surreal, não isso! Encontrei muitos desafios, mas isso não me impediu de enxergar os aspectos positivos, os pontos relevantes que contribuem tanto na vida profissional, como pessoal. O conteúdo ministrado foi sobre *Os Regimes Totalitários*, logo pensei em como fazer uma aula mais dinâmica que conseguisse minimamente atrair a atenção dos alunos. Para minha surpresa, encontrei muitos alunos com uma crítica em relação aos fatos históricos, além de serem muito participativos. E claro, tinham aqueles que conversavam, mas logo voltavam para aula, e contribuía para o desenrolar da aula. Como a escola disponibilizava projetor multimídia, optei por sempre preparar aulas com o uso dele. Com a utilização de imagens, era possível perceber a curiosidade dos alunos, pois eles ficavam mais atentos. Acredito que as aulas só faladas e escritas não são suficientes para o rendimento dos alunos. Cada um

---

tem uma forma de aprender e algumas pessoas precisam ver, assistir, escutar e debater para aprender. Foi partindo disso que me preocupei em levar imagens e vídeos que tratassem sobre a temática da aula (NATASHA NICKOLLY ALHADEF SAMPAIO MATEUS, 2014).

O Estágio Supervisionado foi um momento de reflexão acerca da experiência vivenciada, pois há um conjunto de situações que envolvem a prática pedagógica. Por isso, o estagiário deve estar bem preparado para o grande desafio que consiste em assumir uma sala de aula e estar apto para executar um trabalho tão complexo que:

Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, p. 20- 21).

Com base em nossas experiências em práticas na docência, compreendemos que o ensino da História deve levar o estudante ao aprendizado histórico, o conceito desse termo é concebido por Jörn Rüsen (2011, p. 43) como um processo mental de construção de sentido acerca da experiência do tempo por meio da narrativa histórica, em que as competências para tal narrativa nascem e se desenvolvem. Essa narrativa histórica pode então, a princípio, ser observada como aprendizado quando, “com ela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva do sujeito, com as quais a história será apontada como fator de orientação cultural na vida prática humana”. Isso “trata-se de uma significativa orientação da vida prática humana relacionada em três dimensões temporais por meio da visualização do passado, resumidamente formulado em outro termo: ‘competência narrativa’”. O referido autor afirma ainda que “a unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências a desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro encontra-se resolvida na estrutura narrativa deste trabalho de interpretação”.

Sobre o professor supervisor Ricardo, é importante dizer que ele esteve conosco todo tempo e, após as nossas aulas, dava-nos suas observações no que precisávamos melhorar, sobre como não utilizar uma linguagem acadêmica, pois as aulas devem ter uma linguagem acessível aos alunos, pois na academia apreendemos muitas palavras

novas que acabam por se restringir somente a este espaço pouco visitado pelas pessoas que não estão vinculadas a um curso superior.

**Imagem 4: Foto com o professor Ricardo Pacheco**



Fonte: Própria

Sendo assim, a experiência do Estágio Supervisionado para a formação do docente é fundamental, um momento ímpar, pois é a oportunidade para se aplicar os conhecimentos angariados no percurso de formação trilhado pelo graduando de um curso de licenciatura. O experimento de assumir, geralmente, pela primeira vez a sala de aula como professor pode ser o momento decisivo para detectar se há identificação com o magistério, por isso a disciplina de Estágio Supervisionado é essencial em qualquer curso de licenciatura. Sobre isso, os educadores Pimenta e Lima destacam que:

---

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA E LIMA, 2005/2006, p. 21).

Em relação a alguns problemas que perpassam na disciplina de Estágio Supervisionado, os autores Pereira e Hermeto assinalam que:

Há que se considerar, entretanto, que, muitas vezes, é um desafio ensinar e/ou transmitir a experiência da docência em História na disciplina de estágio. É um desafio diário criar atividades que relacionam a teoria e a prática na formação de professores, com outras atividades dessa mesma natureza, especialmente aquelas identificadas como “prática” nos instrumentos legais. Percebemos, tanto pelos professores em formação quanto pelos professores das escolas-campo de estágio, que as atividades nesse âmbito vêm sendo tratadas de maneiras burocrática, como obrigação legal, que precisa ser cumprida e observada. A experiência a ser vivida, literalmente experimentada, é colocada de lado em nome do fetiche do papel, da burocracia e da norma (PEREIRA; HERMETO, 2009, p. 74-75).

Quando se trata do ensino de História, este tem sido objeto de estudo para muitos pesquisadores, dado o seu valor para a formação do indivíduo enquanto sujeito ativo da sua própria história. Um dos grandes problemas no ensino da História são os resquícios de uma história factual que ressalta grandes feitos de grandes homens, pois a História enquanto campo de conhecimento ganha seu lugar como ciência no século XIX, sob a égide do positivismo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup>Conforme Ribeiro Junior (1991, p. 16, grifos nossos), é, pois, “no desenvolvimento das ciências naturais que se encontra o caminho a seguir. Pela observação e pela experimentação se irá descobrir as relações permanentes que ligam os fatos, cuja importância é básica na reforma econômica, política e social da sociedade [...]. **O positivismo é, portanto, uma filosofia determinista que professa, de um lado, o experimentalismo sistemático e, de outro, considera anticientífico todo o estudo das causas finais. Assim, admite que o espírito humano é capaz de atingir verdades positivas ou da ordem experimental, mas não resolve as questões metafísicas, não verificadas pela observação e pela experiência**”.

---

Acerca de como a História se constituiu como ciência e disciplina, a historiadora Kátia Abud (2006) diz que a História é guardiã de tradições, pois desde sua profissionalização no século XIX não apresentou-se grandes mudanças nos currículos escolares, o que a autora denomina de Código Curricular<sup>3</sup>. Desde então, muitas reformas foram feitas em relação ao ensino de História, porém com pequenas mudanças que não alteravam de maneira substancial a forma como vinha sendo abordado desde sua instituição.

Um dos grandes problemas atual das licenciaturas é o método a ser utilizado para o ensino, a pesquisadora Marizete Lucini (1999) diz que o conhecimento escolar se apresenta em quatro âmbitos: os conhecimentos da disciplina, os problemas contemporâneos, as concepções dos alunos e os interesses deles. Assim, o professor de História, além de ensinar datas, deve colocar o aluno em contato com os processos de construção, reconstrução do passado, ou melhor, fazer uma leitura do presente submetida ao conhecimento histórico. O aluno deve saber para o que significa a teoria e, por meio dela, levantar opiniões de vários autores que nem sempre estarão em plena concordância entre si. Vale salientar também que nem sempre a opinião do aluno não será aceita por toda a classe, ele vai aprender que a teoria não recupera o passado, mas o constrói a partir das preocupações do presente. O *se* na História não é muito bem visto na academia, mas no Ensino Fundamental e Médio a pergunta dos alunos sobre o *se* é muito frequente, melhor do que ser evitada, é ver até onde vai a capacidade dos alunos vendo suas conclusões sobre ele.

O professor não deve se limitar ao meio com as ausências que se tem, como um bom material didático, baixa remuneração e outras, a teoria metodológica tem que estar presente. Assim, um fato não deve ser ensinado ao aluno de forma factual, mas problematizado, ir a fundo é o principal objetivo da História. A aprendizagem da História é ensinar a fazer uma leitura histórica do mundo, mas necessita-se sair primeiro de uma abordagem acrítica. Quando pensamos na utilização da Pedagogia Freireana como sustentação teórica deste trabalho, buscamos mostrar que o ensino deve levar o educando a um processo de reflexão crítica e a saber ler o mundo a sua volta, bem como a aquisição de uma consciência histórica<sup>4</sup>, para perceber as construções sociais

---

<sup>3</sup> Conceito criado por Cuesta Fernandez (1997), que consiste em ser um conjunto de tradição social que ajudou a história a se legitimar como disciplina no século XIX.

<sup>4</sup> Rüsen (2010, p. 57) entende-a como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. Esse historiador, profere que todo pensamento histórico, em

---

desenvolvidas nos tempos históricos e, desse modo, conquistar a sua cidadania, que historicamente não foi estendida a todos os indivíduos nas diversas sociedades.

E não podemos esquecer daquilo que Paulo Freire (2017, p. 43) advertiu: a “pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização”. Sob esse prisma, é necessário constituir um ensino de História empenhado, por exemplo, “em viver e construir as experiências da igualdade e da diferença em suas radicalidades, a fim, inclusive, de impedir a repetição de qualquer forma de arbítrio e de injustiça, a começar pela sala de aula”. O ensino de História comprometido deve contribuir para “(re) estabelecer outras formas de relação entre passado, presente e futuro, construindo pontes entre expectativas e horizontes”. Assim, “é preciso levar em conta também certa dimensão existencial da relação entre os homens e o tempo” (PEREIRA; HERMETO, 2009, p. 99). Embora com as dificuldades históricas que a educação brasileira enfrenta em sua própria realidade escolar, não se pode deixar de transmitir um ensino de História crítico-reflexivo que favorece a emancipação do indivíduo, como apontou Paulo Freire.

### **Considerações finais**

O Estágio Supervisionado permite que o estudante tenha contato com a prática pedagógica depois de um período intenso de estudos teóricos vistos na academia. Nessa fase, adquire as experiências e vivências com a comunidade escolar, o que resulta em contribuição para a sua formação e entrada no magistério. É um período também para se perceber as crises e dificuldades presentes na sala de aula, pois os professores estão inseridos em um contexto entre limites e possibilidades, assim são constantemente desafiados em sua luta diária na escola para encontrar novas possibilidades diante das demandas e necessidades no cotidiano escolar. É indispensável que o professor conduza as suas aulas de maneira que permita a participação de todos os estudantes de modo que os leve ao exercício de uma reflexão crítica e emancipatória. No estágio, o estudante tem a oportunidade de se deparar com todas essas demandas que um professor titular enfrenta

---

quaisquer de suas variantes, é uma articulação da consciência histórica, e esta seria a realidade a partir da qual se pode compreender o que é a História, como ciência, e qual a sua utilidade.

---

no seu cotidiano escolar, o que exige do docente a competência de se reinventar diariamente.

O ensino de História deve levar o estudante a responder às questões não para a obtenção de nota, mas devido ao debate colocado em pauta e se sentir inserido nas discussões postas para que ele possa expor o seu ponto de vista. O estudante precisa acumular uma bagagem de conhecimento de qualidade e não em quantidade, pois o que tem sido a preocupação maior atualmente é o término da carga horária, vale dizer que isso não se restringe somente ao Ensino Fundamental ou Médio, mas no próprio meio acadêmico. Os professores devem estar atentos a todas as oportunidades para se trabalhar a História de maneira bem dinâmica, não limitando-se apenas a um livro didático. Para que haja um bom ensino de História, primeiramente, depende do professor, por ser o responsável em causar nos alunos um interesse pela matéria lecionada. No tocante à História, deve-se mostrar que estudá-la não é simplesmente decorar datas e fatos, mas interagir, agir e reagir com o meio, bem como ter um olhar crítico e reflexivo do mundo em que está inserido, e ser capaz de apontar as contradições existentes nas relações sociais.

Assim, o nosso estágio foi importante para o desenvolvimento de habilidades e competências que somente a experiência *in loco* possibilita para aliar teoria e prática, bem como na confirmação de ingressar como professor de História, compreendendo as dificuldades enfrentadas na sala de aula. Observamos ao longo do estágio que a prática com o livro didático é muito frequente, tornando-se importante para o processo de ensino-aprendizagem do aluno e é por meio do livro que chega a maior parte do conhecimento que o discente adquire sobre a História. Assim, a escolha do livro escolar deve ser realizada com bastante cautela para que o estudante, principal beneficiado com o material, possa usufruir dos conteúdos nele contidos para exercer de forma consciente sua cidadania e interpretando os processos históricos nas decisões de benefício próprio ou coletivo.

Vale dizer que na escola em que se realizou o estágio não havia materiais didáticos específicos de História do Maranhão, visto que o livro didático adotado tinha um enfoque maior nos acontecimentos históricos do Centro-Sul do Brasil. O ensino da História regional e local é relevante para os estudantes, pois o conhecimento da História do Maranhão permite que os alunos pensem sobre os processos históricos e auxilia na constituição destes enquanto sujeitos ativos, capazes de lerem o mundo ao seu redor; além

---

de colaborar para que conheçam interpretações da História do Maranhão, pensem acerca das suas origens e identidade e passem a valorizar a pluralidade étnica e cultural que compõem a formação social do Maranhão.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado juntamente com as cadeiras teóricas e práticas pedagógicas ministradas por diversos professores ao longo do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA contribuiu para que em sala de aula pudéssemos colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a nossa formação na graduação e ver uma pequena amostra da realidade do ensino de História nas escolas do Estado do Maranhão.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia ABUD, Kátia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 163-171, 2006.

\_\_\_\_\_. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 28-41.

BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p.11-27.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogenesis de una disciplina escolar: la História**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

DAVIES, Nicholas. O papel das camadas populares nos livros didáticos de História do Brasil. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14 ed. - São Paulo: Contexto, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_.; SILVA JÚNIOR Astrogildo Fernandes da. Apresentação. In.: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Editora Alínea, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2017.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. A Escrita da História e Ensino da História: Tensões e paradoxos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.)

---

**A Escrita da História Escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35- 50.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a Sala de Aula. In: **História na sala de aula**. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16ª edição. Coleção Educar. Edições Loyola, 1999.

LIMA, Maria. Consciência Histórica e Educação: Diferentes Noções, Muitos Caminhos. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; RIBEIRO, Jaime; CIAMBARELLA, Alessandra (Org.). **Ensino de História:** usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2014, p. 53-76.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **O estágio na formação de professores:** possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011, p. 117-133.

MARIZETE, Lucini. **Tempo, narrativa e ensino de História**, Porto Alegre: Meditação, 1999.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Apresentação: historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 109-128.

MICELI, Paulo Celso. Uma pedagogia da História? In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14.ed.. São Paulo: Contexto, 2014, p. 37-52.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: Algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; HERMETO, Miriam. Encruzilhadas na Formação de Professores de História: experiência e pobreza? In.: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensinar e aprender história:** formação, saberes e práticas educativas. São Paulo: Editora Alínea, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em:< <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 18 de maio de 2019.

RIBEIRO JUNIOR, João. **O que é positivismo**. Ed.10. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **A Escrita da História Escolar:** memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.13-32.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 41-50.

\_\_\_\_\_. **Razão histórica. Teoria da história:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos (et ali). **Questões de teoria e metodologia da História**. Porto Alegre, UFRGS, 2000, p. 257-288.

## **PATRIMONIALIZAÇÃO E ENSINO: a inserção do patrimônio histórico-cultural nas escolas públicas**

Júlia Constança Pereira Camêlo  
Dayane Silva Pereira

### **1 Introdução**

O presente artigo tem por objetivo exemplificar o resultado de uma proposta pedagógica aplicada, por meio da Educação Patrimonial, com abordagens teórico-metodológicas realizadas nas escolas públicas de São Luís, do Ensino Fundamental e Médio, com a temática de patrimônio histórico-cultural arquitetônico da cidade de São Luís, presente no centro histórico da capital, onde foram realizadas intervenções nas escolas U.I. Raimundo Correa e Centro de Ensino Estado de Alagoas, durante o período em que fui bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Assim, esse artigo surge com base nas práticas didáticas aplicadas a partir de oficinas pedagógicas em sala de aula e extraclasse, como visitas a museus, oficinas de azulejos e cerâmica, e passeios ao Centro Histórico de São Luís.

A partir de vários estudos feitos nas escolas, constatou-se a importância de integrar assuntos relacionados à história local nessas escolas, devido a sua ausência nos livros didáticos e à pouca atenção dada a São Luís como cidade turística com título de Patrimônio Mundial da Humanidade. Essa abordagem nas escolas tem ampliado o conhecimento sobre a cidade, instigando os alunos a pensar sobre a valorização, preservação, conservação, despertando o interesse deles e das escolas, e fomentando o senso de pertencimento da nossa cidade, para que os bens culturais sejam lembrados e vividos não só em datas comemorativas, como o aniversário de São Luís, mas que essa prática de conscientização histórica se faça presente no cotidiano escolar.

O patrimônio histórico-cultural, enquanto tema na disciplina de História, é pouco lembrado, até mesmo na formação de professores o tema não é contemplado. Pelo contrário, a questão da dificuldade em se falar de algo com pouco ou nenhum conhecimento é reforçada. Assim, partindo da tomada de consciência dessa realidade, investiu-se em promover a reflexão da História do Maranhão, no viés de patrimônio histórico-cultural, em espaço escolar, para discutir a valorização e preservação.

No entanto, o propósito das intervenções foi desenvolver em sala de aula conceitos e noções acerca de patrimônio, para que se possa conhecer, preservar e valorizar o patrimônio histórico, material e arquitetônico de São Luís, por conter a cultura e

---

identidade da população, fazendo abordagens por meio da Educação Patrimonial por meio das oficinas pedagógicas nas escolas públicas.

Por ser um tema de transversalidade e, de certa forma, ser um assunto ausente na construção do saber histórico escolar, esse é um conteúdo que merece destaque nas aulas de História e nos livros didáticos de História do Maranhão, quando utilizados.

## **2 Historicizando a cidade de São Luís**

A cidade de São Luís tem sua história contada por meio da arquitetura colonial que possui, colocando-se por muitas das vezes em discursos espaciais como o coração da cidade. Segundo Noronha (2015), na abordagem que faz da preservação do Centro Histórico de São Luís, a preservação é uma construção coletiva (para ser exercitada nas escolas), tornando-se um processo que envolve toda a sociedade ludovicense, refletindo uma preocupação mundial com o tema da preservação patrimonial, representada no discurso sobre Patrimônio da Humanidade. Em outras palavras, há uma legitimidade, uma representatividade perante a sociedade em relação a preservar algo de valor histórico (mesmo que esse pensamento fique somente no discurso).

Por mais que não seja muito notório essa inserção social na luta ativa pela preservação, da memória e da identidade local, de alguma forma isso enaltece São Luís como cidade turística, pois é necessário divulgar os valores patrimoniais. Assim, “A imagem do patrimônio é alcançada a símbolo da identidade, com funções bem determinadas: tornar-se um traço diacrítico de identificação da cidade de São Luís, perante a perspectiva do uso turístico da cidade [...]” (NORONHA, 2015, p. 200).

Nada mais justo que essa seja uma das formas de historicizar a cidade, entendendo-a, valorizando-a, conhecendo e preservando nossa história, a partir das vivências. Dessa forma, os patrimônios materiais de São Luís são entendidos numa ótica também de fazer patrimonialização nas escolas, ou seja, um trabalho de divulgação, estudos e conscientização desses patrimônios, tão visíveis e tão expostos, e ao mesmo tempo tão frágeis e por muitas vezes desconhecidos e esquecidos.

Quando se fala em cidade e patrimônio dentro do contexto escolar, associa-se dois grandes aspectos complementares da temática de patrimônio histórico-cultural em sala de aula, que é o trabalho teórico de classe, e o vivido explorado nas atividades extraclasse a partir do ponto vista histórico e cultural da cidade de São Luís.

---

Segundo Martins (2005), no rastro da valorização patrimonial iniciada nos anos 50, com um conjunto de tombamentos, em uma luta constante contra a rápida descaracterização. A ação implementada preservou um valioso patrimônio arquitetônico, assegurando que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) concedesse ao Centro Histórico o maior valor que um núcleo urbano possa receber no planeta: o de Patrimônio Cultural da Humanidade. Apesar da cidade de São Luís somente receber o título de Patrimônio Mundial da Humanidade em 1997, uma série de levantamentos foram feitos, anteriormente, para que isso se concretizasse como assim aponta Ananias Martins:

O centro histórico torna-se novamente o foco de atenção da cidade e referência dela no Brasil e no mundo, fazendo resgatar antigos e novos registros de sua formação, valorizando a história cultural aparentemente perdidos ou sem valor (MARTINS, 2005, p. 19).

Nesse contexto, podemos agregar à cidade de São Luís a valorização do título de Patrimônio da Humanidade, que se caracteriza pelas mais diversas vertentes de sua construção patrimonial, que se dá principalmente pela construção social de significados simbólicos, apropriados socialmente, e ligados a sua história.

Nesse sentido, é importante informar e frisar, no contexto escolar, junto aos alunos de Ensino Médio e Fundamental, o desejo e a necessidade de preservação, dessas características e peculiaridades de São Luís, não só pra geração presente, mas que isso se mantenha também nas gerações futuras.

Esses referenciais que são colocados revelam um significado comum, preservados ao longo do tempo com características próprias impressas no patrimônio arquitetônico, bem como a diversidade das criações culturais.

Nessas percepções, é possível identificar São Luís de várias maneiras, e acima de tudo identificá-la a partir de uma identidade cultural local, enraizada no entendimento de patrimônio como cultura, como mencionado a seguir:

Na cidade de São Luís, é corriqueira a ideia de que o povo guarda as tradições sem deixar de se manter atualizado. Seus escritores produzem uma literatura universal, a arquitetura acompanha as tendências nacionais e mundiais. Mas, acima de tudo, trata-se de uma cidade que preserva seu patrimônio (CAMÊLO, 2012, p. 131).

Pode até ser que essa cultura do material que está relacionada ao patrimônio não esteja embutida em todos os aspectos ludovicenses, mas sabe-se que sociedade de um

---

modo geral não é alheia a seu patrimônio, o que falta é conhecer melhor e, por isso, esse exercício tem que ser afluído, estudado e discutido em âmbito escolar, buscar justamente no processo de formação do saber o fortalecimento dessa ligação e inserir essa abordagem no ensino público.

Esse feito de civilidade, de amor à cidade onde vive parte também da aceitação dos herdeiros desses patrimônios, que no caso é a sociedade ludovicense, procura manter a essência patrimonialista da nossa cidade, ligada não só ao nosso passado, mas também ao nosso presente. Segundo Rioux e Sirinelli (1998, p. 335), “Não basta agir, pensar e criar para produzir patrimônio. É também necessário transmiti-lo. É sobretudo preciso que o herdeiro o aceite”. Nesse sentido, é necessário que a conservação e a aceitação dos patrimônios históricos culturais (materiais) de nossa cidade estejam implícitas na sociedade para que sua transmissão não se perca no tempo.

São Luís possui um sítio histórico vivo e contínuo, e isso se deve as ações de moradores, e da população local que se apossa dos bens materiais, e é justamente essa vivência da cidade de São Luís: o reconhecimento de seu valor histórico mediante os acervos locais que forjam a cultura. Segundo Correa (2001), poucas cidades no mundo têm um acervo patrimonial como o de São Luís, que merece um trabalho sério e rigoroso de apropriação e preservação.

No caso específico da capital do Maranhão, segundo Silva (2009), o conjunto arquitetônico tem sua imagem construída, ou melhor, reconstruída, a partir do fato de ser legitimado como um bem de valor patrimonial, onde os tombamentos constituíram-se nas políticas oficiais de preservação ao patrimônio. O que se percebe, de fato, é que São Luís não é qualquer cidade em algum lugar do Brasil, é uma cidade digna de respeito, de história, de memória, de cultura, digna do título mundial, e nada mais justo que a educação escolar local coloque-a em destaque nas suas atividades e reflexões.

Dessa forma, São Luís está atrelada ao sentimento de identidade local e também ao de preservação, por isso as abordagens teórico-metodológicas são levadas até as escolas com o intuito de despertar o senso de pertencimento pela nossa identidade cultural, bem como o interesse à preservação dos monumentos histórico-culturais, e divulgar as relíquias culturais, afim de levar aos alunos o conhecimento relacionado a noções históricas de sua cidade. Sendo assim, Raquel Noronha especifica a respeito disso:

---

Nesta linha de ação, de levar às denominadas ‘massas’ o sentimento nacionalista provocado pela identificação de símbolos comuns a todos os brasileiros, os discursos institucionais de *preservação patrimonial* difundem-se nos diversos níveis de poder [...]. Em São Luís, há algumas peculiaridades que acentuam a importância da noção de *patrimônio*, começando pela extensão e homogeneidade do seu conjunto arquitetônico (NORONHA, 2015, p. 91).

Nesse sentido, é interessante perceber que a noção de preservação do conjunto arquitetônico de São Luís está associada ao tradicional, ao original, ao autêntico, daí está a devida especificidade dada a São Luís: a necessidade de se preservar o que é original, tradicional e histórico. Desse modo, o objetivo de preservar é dado a esse aspecto peculiar de São Luís que, segundo Noronha (2015), está em nome de uma herança do passado, onde há uma vinculação da noção de patrimônio com a noção de origem e tradição.

### **3 O patrimônio material da cidade histórica**

As particularidades do conjunto arquitetônico de São Luís, presentes no Centro Histórico, têm se diferenciado das demais cidades turísticas:

Em São Luís, a realidade é outra: são cerca de três mil e quinhentas construções ocupando uma área de 250 hectares. O conjunto foi tombado pelo SPHAN em 1955 e, em 1997 a UNESCO incluiu parte dessa região do centro antigo de São Luís na lista do Patrimônio Mundial. No Brasil, figuram ao lado de São Luís, na mesma lista, as cidades de Olinda (PE), Salvador (BA), Brasília (DF), Goiás (GO), Diamantina (MG), Ouro Preto (MG), Congonhas (MG) e São Miguel das Missões (RS) (BRASIL, 2007 apud NORONHA, 2015, p. 91-92).

É importante reforçar essas diferenciações no âmbito escolar, para que o ludovicense já se sinta privilegiado em morar, viver, em um espaço/lugar de tanta consagração, por ainda hoje ser um acervo arquitetônico preservado de grande porte. Cabe aqui exemplificar que, segundo Noronha (2015, p.106, grifo do autor), “[...] o conceito de *preservação patrimonial* surge, então, como um instrumento de prolongamento desse passado”. Dessa forma, para a abordagem nas escolas, apropriou-se da ideia de preservação da autora, onde a preservação está associada não só ao prolongamento do passado, mas à manutenção dele, na perspectiva de signo da identidade da cidade de São Luís, das relações sociais e da memória de um espaço marcado de histórias. Por isso,

---

Penso que a intenção de se preservar o *patrimônio* material e o motivo pela preponderância deste tipo de preservação estejam associados ao fato de esses sobrados estarem impregnados das relações sociais mantidas nesse espaço, outrora classificado como próspero e nobre. Relembrem uma tradição, amparam um tempo que já se foi, mas precisam ser lembrados e reconstruídos, ressignificados, posto que em novos contextos, em novas conjunturas, envolvendo novos agentes sociais e novas relações políticas, como inspiração para novas gerações que se constroem sobre estes mesmos espaços (NORONHA, 2015, p. 107, grifo do autor).

O ato de preservar está no alicerce conservador dos monumentos arquitetônicos de São Luís provenientes da relação dos bens culturais, históricos e urbanísticos de uma cidade, uma vez que Lemos (1981, p.47) afirma que “O enfoque preservador de uma cidade, não pode deter num artefato urbano isolado. Há de se perceber fundamentalmente as relações, de algumas até necessárias, mantidas entre os bens culturais e as relações espaciais”. Na verdade, o contexto de preservação da cidade de São Luís, hoje, está inserido no que diz Souza:

A cidade de São Luís é reputada pela sua importância histórica, sobretudo pelo fato de ter sido aqui construída uma das maiores cidades do Brasil colonial. Esta condição nos deixou um legado extraordinário em termos de patrimônio edificado, arquitetônico e urbanístico, reconhecido como patrimônio cultural da humanidade, do Brasil e dos Maranhenses, tanto institucionalmente, quanto pelas narrativas letradas, midiáticas ou do dia a dia (SOUZA, 2012, p. 110).

Embora existam vários conceitos sobre patrimônio, procurou-se trabalhar e excitar junto aos alunos a noção de patrimônio no seu aspecto “material”, “objetos concretos” provenientes de um contexto histórico, que faz parte da história e da cultura de um lugar e de um povo, como resultado da produção humana. Dessa forma, nada impede também de colocar em pauta o que diz Cecília Londres Fonseca sobre patrimônio para iniciar o assunto proposto.

Patrimônio é tudo aquilo que criamos, valorizamos e queremos preservar: são os monumentos e obras de arte, e também as festas, músicas e danças, os folguedos e as comidas, os saberes, fazeres e falares. Tudo enfim que produzimos com as mãos, as ideias e a fantasia (FONSECA, 2012 apud BRASIL, 2012, p. 5).

Nesse sentido, o estudo com o patrimônio histórico-cultural está vinculado a um conjunto de bens materiais classificados como patrimônio, a exemplo: casarões, fortes, palácios e luminárias, como bem apresenta Gonçalves:

---

Essa modalidade de narrativa do patrimônio vai, precisamente, tentar reconstruir esse fio partindo da tradição. Esse fio é feito de monumentos, por meio dos quais se pode estabelecer uma relação com o passado. Objetos de arte e arquitetura (igrejas, fortes, palácios, casas da câmara e cadeia, conjuntos arquitetônicos e urbanísticos), o chamado patrimônio de “pedra e cal” substituto do bronze, material próprio das narrativas épicas, são itens fortemente valorizados (GONÇALVES, 2002, p. 118).

A definição de patrimônio, portanto, vai além das duas classificações como patrimônio material e imaterial, segundo faz a UNESCO em termos mundiais, e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no Brasil. Na verdade, isso é colocado para se ter uma noção ainda maior de patrimônio, bem como Pedro Paulo Funari sugere ao afirmar que “Assim começa a surgir o conceito de patrimônio que temos hoje, não mais no âmbito privado ou religioso das tradições antigas e medievais, mas de todo um povo, com uma única língua, origem e território” (FUNARI; PELEGRINI, 2006, p.17).

As questões de patrimônio como uma concepção sócio-histórica, contempla uma série de conteúdos que permite falar, principalmente em relação à ação dele na sociedade, sobre os mais variados aspectos:

O patrimônio é compreendido como a objetivação da produção histórico-social da humanidade, e, portanto, necessita ser socializado, o que é o objetivo da Educação Patrimonial [...] O patrimônio, em especial o patrimônio cultural objeto da Educação Patrimonial, é definido como todo patrimônio que resulta da ação humana, ou seja, das ações das pessoas em sociedade, sendo estes: Monumentos, Edificações e Sítios (SOARES; KLAMT, 2007, p.07).

Sendo assim, é importante entendermos que o “Patrimônio é o elo com o passado. Patrimônio é arquitetura, patrimônio é o lugar. Patrimônio é tradição para as instituições e seus gestores que atuam nesse espaço.” (NORONHA, 2015, p.194).

Desse modo, é preciso perceber e refletir (sobre) os bens culturais materiais, que constituem-se como patrimônio histórico-cultural tangíveis à capacidade de adaptação do homem e como forma de representação social a partir do que destaca Dias:

O patrimônio cultural material – ou tangível – está constituído por: construções antigas, ferramentas, objetos pessoais, vestimentas, museus, cidades históricas, patrimônio arqueológico e Paleontológico, jardins, edifícios militares e religiosos, cerâmica, esculturas, monumentos, documentos, instrumentos musicais e outros objetos que representam a capacidade de adaptação do ser humano ao seu meio

---

ambiente e a forma de organização da vida social, política e cultural (DIAS, 2006, p. 68).

É importante deixar evidente aos alunos a importância da vivência desses espaços, pois eles retratam uma memória edificada. Segundo Gonçalves (1988), somente os patrimônios culturais podem ser interpretados como coleções de objetos móveis e imóveis, através dos quais é definida a identidade de pessoas e de coletividades como nação, ou grupo étnico, etc.

Dessa forma, os patrimônios histórico-culturais e materiais de São Luís são um fator de apropriação simbólica do espaço, onde as pessoas se apropriam dele, caracterizando-o, atribuindo-lhe poder simbólico como lugar. Isso se dá justamente pela construção simbólica que os agentes sociais (moradores, frequentadores, turistas, comerciantes, etc.) fazem das imagens que criam sobre esses espaços, que os tornam valorizados (NORONHA, 2015).

No caso de São Luís, o patrimônio cultural em sentido material valoriza a identidade cultural, por esta representá-la simbolicamente a luz da continuidade histórica. Por seu significado social, o patrimônio integra-se à memória coletiva, sob forma de apropriação social simbólica, como versa o autor a seguir:

O patrimônio é, portanto, um dos elementos mais importantes da identidade de uma comunidade. O sentido de coletividade sustenta-se e reforça-se essencialmente na presença de elementos que atuem como fatores de coesão: por exemplo, o hino, a bandeira e o patrimônio cultural. A sociedade reconhece, nesses elementos, uma parte de sua própria identidade, que se concretiza em um monumento, por exemplo. Assim [...] o patrimônio tem um componente social e emocional que transcende a sua condição estética (DIAS, 2006, p. 87).

#### **4 A Educação Patrimonial como eixo de ensino: as oficinas como estratégias pedagógicas**

As práticas didáticas metodológicas da Educação Patrimonial com oficinas educativas são usadas como instrumento para melhorar a socialização e aprendizagem em sala de aula, contribuindo para a formação de uma leitura crítica dos alunos sobre os aspectos patrimoniais e materiais.

Segundo Paviani e Fontana (2009), a articulação entre teoria e prática é sempre um desafio, não apenas na área da educação. Entre pensar e fazer algo há uma grande distância que, no entanto, pode ser vencida. Um dos caminhos possíveis para a superação dessa situação é a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e

---

práticas, o que fundamentalmente caracteriza as oficinas pedagógicas.

Dessa forma, as oficinas possuem um caráter de ensino multiplicador, responsável pela construção e produção do conhecimento, como assim destacam as autoras:

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseado no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.78).

Desde cedo, a temática de patrimônio histórico-cultural deverá criar nos estudantes noções e reflexões acerca de patrimônio para produzir a consciência de valorização e proteção desde a vida colegial, e assim capacitá-los a compreender porque esses patrimônios devem ser protegidos, valorizados, preservados e, muitas vezes, passados às gerações futuras, dando a merecida importância e ajudando na preservação e proteção desses elementos que fazem o passado estar presente no dia a dia. O intuito também é promover discussões dentro e fora da sala de aula, que superam as percepções do senso comum, familiarizando-as com as produções científicas para que isso possa servir de ponte na construção da identidade cultural de São Luís, em um exercício prático e teórico.

Contudo, é imprescindível que se perceba as interdependências de cada escola e as particularidades de cada aluno, aplicando pois, dinâmicas próprias de acordo com o que seria acessível aos diferentes níveis de ensino, e também condizente com a carga horária escolar da disciplina de História.

Nesse sentido, cabe ao professor perceber singularidades e/ou complementariedades possíveis ao utilizar o recurso do patrimônio no processo de ensino-aprendizagem em história, considerando suas dimensões micro e macro (VIANA; MELLO, 2013, p. 60).

Quando o assunto é ensino de História, é preciso pensá-lo de forma prática concomitante à dinâmica a ser empregada que, conforme o enunciado anterior, é preciso considerar as dimensões micro e macro de ensino-aprendizagem, ainda mais quando esse assunto é diferenciado e por muitas vezes desconhecido da abordagem e prática escolar, como o patrimônio.

Segundo Karnal (2013), sabendo que o ensino é algo dinâmico e necessita adaptar-se a diversas realidades e alunos, viu-se que, tanto numa abordagem tradicional como na

---

implantação de eixos temáticos, o professor pode e deve renovar o ensino de História. Dessa forma, faz-se necessário buscar a renovação de conteúdos, para a construção das problematizações históricas que envolve aluno e professor, como argumenta as autoras Maria Schmidt e Tânia Garcia:

O primeiro princípio da didática da história torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso a História. Assim, buscar-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, ao qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico [...] uma vez que, desta maneira os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

Por isso, para se ter como base referencial o patrimônio, é necessário oferecer uma prática metodológica que favorece as instituições, a disciplina de História e principalmente a aprendizagem e o conhecimento dos alunos; e as oficinas pedagógicas são usadas justamente com esse fim, como estratégia pedagógica de aprendizado.

Dessa forma, as oficinas com patrimônio histórico-cultural são trabalhadas por meio da Educação Patrimonial, que enfatiza o valor e a importância do patrimônio material da cidade de São Luís. É fundamental reconhecer que, partir do presente e de suas experiências cotidianas com o vivido, alunos e professores se apropriam da história como uma ferramenta para o conhecimento histórico da cidade de São Luís, despertando neles, sentimentos valorativos sobre a temática.

A contemplação do conhecimento histórico na abordagem escolar, bem como o uso social das experiências locais, rege uma dinâmica de identificação e valorização dos patrimônios histórico-culturais, onde essa compreensão se dá por meio da Educação Patrimonial exercida nas escolas, pelo fato dela abordar diferentes aspectos, pois:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num

---

processo contínuo de criação cultural. (HORTA; GRUBERG; MONTEIRO, 1999, p.05).

Nesse sentido, o intuito é inserir no contexto escolar a abordagem da herança cultural material por meio da Educação Patrimonial, como instrumento de leitura cultural e histórica, fazendo com que os alunos compreendam o universo sociocultural da trajetória histórico-temporal em que estão inseridos. E isso só é possível porque a Educação Patrimonial contribui com suas diferentes dimensões de ensino-aprendizagem, relacionadas à ligação com a memória e com a formação de identidades culturais.

A Educação Patrimonial em âmbito escolar é colocada como alternativa de preservação dos bens culturais materiais e imateriais históricos, sendo de fundamental importância respaldar a valorização histórico-cultural dos bens materiais patrimoniais de São Luís, incluindo-a na disciplina de História.

Segundo Saballa (2007), como processo educativo, os métodos da Educação Patrimonial aplicados em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental e Médio permitem priorizar práticas pedagógicas que envolvam a comunidade (escolar), possibilitando descobertas e partilha de conhecimentos elaborados e adquiridos.

Por isso, emprega-se a Educação Patrimonial como preservação sustentável, instrumento de alfabetização e diálogo, sendo esta responsável pelo fortalecimento de pertencimento de identidade e cidadania. Quando inserida no contexto escolar, ela passa a ser utilizada como metodologia aplicada de ensino-aprendizagem de evidência material ou manifestação cultural, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, ou seja, tudo aquilo que resulte da relação entre indivíduos e meio ambiente (HORTA; GRUBERG, MONTEIRO, 1999).

De acordo com Saballa (2007), a Educação Patrimonial no currículo da educação formal auxilia na criação e manutenção de vínculos entre a escola e o meio social. Destaca-se ainda a acessibilidade proporcionada aos estudantes, e às informações, pois estas estão disponíveis no seu entorno e partem da realidade vivenciada.

É importante acrescentar a Educação Patrimonial como tema transversal no âmbito escolar, colocando-a como um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar, que não estando ligados a qualquer matéria particular, podem ser considerados comuns, ou não, a todas as disciplinas, de forma que é mais do que criar novas disciplinas, é pensar em uma ação educativa nas diversas disciplinas,

---

propondo uma nova abordagem que oriente os processos de vivência social dos educandos que surgem no dia a dia (KARNAL, 2013).

Neste sentido, a prática pedagógica transversal está ligada a um movimento de reflexões sobre conceitos, que partem da prática social dos alunos, ampliando as aprendizagens com outras disciplinas e temas sociais, ou seja, cria-se novos ambientes de ensino-aprendizagem.

A transversalidade implica na superação de práticas fragmentadas a partir de um olhar múltiplo, que abrange a complexidade crescente de situações que estão presentes nas práticas sociais dos alunos, tendo em vista os conteúdos temáticos (BUSQUETS, 2000).

Os temas transversais muito têm ajudado nas disciplinas programáticas das escolas, e a contribuição deles tem sido de fundamental importância para o ensino de História, possibilitando as mais diversas vertentes de práticas educacionais, o que abre muitas brechas a conteúdos até então não explorados, dinamizando também a proposta de ensino, e tornando os temas transversais verdadeiros aliados na constituição do saber e do ensinar.

Segundo Karnal (2013), os temas transversais não devem ser vistos como opositores dos saberes considerados clássicos, e sim como necessidades e questões do presente, de muita importância, que não podem ser ignorados pelos educadores. Se o mundo, a família e os modelos mudaram, é necessária uma nova prática escolar, que atualize e valorize a própria escola e os que nela estão.

Dessa forma, a transversalidade tem uma capacidade de renovação dentro do ensino de História, que se refere não só às mudanças didático-pedagógica, mas também conceitual quanto à abordagem de ensino. Para se alcançar a abordagem do ensino de História por meio de um eixo temático, é preciso integrar a relevância da realidade dos alunos, contemplando uma proposta de trabalho que objetive e problematize vários aspectos a partir do aluno, de sua própria história e de referenciais locais. O trabalho deve desdobrar-se para inserir essa realidade em questões regionais e globais aguçando a curiosidade e a compreensão da necessidade de uma visão mais ampla para a questão do que sua particularidade (KARNAL, 2013).

O trabalho com temas transversais no ensino de História consiste numa prática comum, no qual é trabalhado por um período de tempo, levando contribuições a partir das especificidades trabalhadas com a disciplina, pois

[...] com base nos temas transversais propostos e na necessidade de cada realidade escolar, o professor deve aproximar seus conteúdos e sua prática escolar para o desenvolvimento e capacidade de o aluno ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, aprendendo a aprender. Dessa forma não se trata só de aprender [...] mas de questionar sobre os valores que os permeiam e como estes estão presentes em nossa sociedade atual. (FREITAS NETO s/d, apud KARNAL, 2012, p. 62)

A partir da articulação entre a História e as vivências dos alunos, o conteúdo é fixado de forma mais rápida e eficaz, pois torna-se mais fácil a reflexão da realidade próxima a eles. Na discussão proposta, em relação ao trabalho aplicado nas escolas, considera-se o desenvolvimento de uma perspectiva construtivista teórico-prático como elemento de reflexão para o processo ensino-aprendizagem do aluno (REZENDE, 1999).

### 5 Ação e discussão do patrimônio por meio das oficinas

A seguir, observa-se algumas das oficinas de classe e extraclasse realizadas junto aos alunos do Ensino Médio e Fundamental:

Figura 1 – **Atividade extraclasse oferecida aos alunos do Ensino Médio em visita ao laboratório de cerâmica e pintura de azulejos**



Figura 2– **Atividade extraclasse com os alunos do Ensino Médio**





Fonte: arquivo pessoal (2018).

**Figura 3 – Atividades extraclases com passeio ao Centro Histórico de São Luís e visitas guiadas aos museus**



Fonte: arquivo pessoal (2017).

**Figura 4 – Alunos do Centro de Ensino Estado de Alagoas e a exposição de réplicas dos monumentos históricos de São Luís.**



Fonte: arquivo pessoal (2017).

---

## Considerações finais

Sendo assim, o ensino de História deve estar preocupado em exercer uma ponte entre educação e políticas patrimoniais, ações essas que desenvolvem a exploração educativa, sustentável e enriquecedora do patrimônio nas cidades turísticas brasileiras, regionais e locais. A História tem o papel de instruir sobre a importância do patrimônio histórico-cultural para a formação de uma memória social, local e nacional, abordagem necessária a ser realizada com os educandos.

Colocando a Educação Patrimonial na perspectiva do trabalho nas escolas (em sala de aula e extraclasse), destacam-se aspectos que indicam e possibilitam a inclusão de temáticas e discussões relativas ao patrimônio cultural nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) indica em seu art. 26, tratar com atenção uma parte diversificada dos currículos escolares com base na transversalidade, e nela observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura. Nesse mesmo caminho, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam, em um de seus volumes, denominado “Pluralidade Cultural”, a interdisciplinaridade como elemento necessário no trabalho com a educação básica, a partir dos temas transversais, onde o trabalho com as noções de patrimônio cultural deve ser incorporado aos demais conteúdos escolares. Assim, patrimônio e Educação Patrimonial estão contemplados enquanto temática local, e ao mesmo tempo abrangente, pois também trata da identidade nacional brasileira.

O processo de conhecimento que se insere nessa proposta, torna-se um grande desafio para o professor, e os demais educadores que participaram e, principalmente, para o aluno numa perspectiva de busca e envolvimento, a criticidade para com as questões patrimoniais da cidade de São Luís, no contexto escolar. Por meio da intervenção nas escolas, a ideia foi constatar a necessidade dessa temática para o ensino de História, com o objetivo de construção e ampliação de outras possibilidades de ensino temático.

O emprego teórico-metodológico aplicado com as oficinas extraclases (visitas a museus, laboratório de cerâmica e pinturas de azulejos, e passeio em partes do Centro Histórico de São Luís) foram satisfatórias como método de ensino-aprendizagem na disciplina de História, não só como momento agradável, mas como renovação didática para o ensino da disciplina nas escolas públicas.

Nessa linha de raciocínio, o trabalho com essa temática nas escolas direcionadas aos alunos do Ensino Médio e Fundamental faz com que os alunos e a escola adquiram novos instrumentos de ensinar e aprender, que lhes permitam pensar o mundo e a realidade que os rodeiam.

Essa estratégia de ensino foi voltada para o ensino básico, e possibilitou a incorporação de atividades de ação educativa, despertando o interesse, a participação e o envolvimento de alunos nos diferentes níveis de ensino, no processo de transformação e reconstrução do ensino de História e conhecimento da história local.

Por isso, o trabalho com a proposta pedagógica aplicada intensificou aspectos discursivos, conceituais e problematização, apresentando dificuldades e mencionando possíveis soluções para o zelo, com a preservação e manutenção da memória da história dos patrimônios materiais de São Luís.

## REFERÊNCIAS

BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. Tradução: Cláudia Schinling. São Paulo: Ática, 2000.

CAMELO, Julia Constança Pereira. **Fachada da Inserção: a saga da civilidade em São Luís do Maranhão**. São Luís: Ed. UEMA; café & lápis, 2012.

CORRÊA, Alexandre Fernandes. Teatro das Memórias e das Heranças Bioculturais: ação cultural entre o passado e o futuro. **Revista de História e Estudos Culturais**. Out/Nov/dez/2009. v. 6. ano VI, nº4.

**Cultural Imaterial: para saber mais**. Texto e revisão de Natália Guerra Brayner. 3 ed. Brasília, DF: Iphan, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/LEI-n%C2%B0-9.394-de-20-de-dezembro-de-1996.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. \_\_\_\_\_ Parâmetros curriculares nacionais. 2. História: Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC / SEF, 1998a. p. 108.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação média e tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**. 1998b.

---

DIAS, Reinaldo. **Turismo e Patrimônio Cultural**: recursos que acompanham o crescimento das cidades. São Paulo: Saraiva. 2006.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a Renovação no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6ed. São Paulo: contexto, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo (orgs). **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Editora, Zahar. 2006.

GONÇALVES. José Reginaldo. **Autenticidades, Memórias e Ideologias nacionais**: o problema dos patrimônios culturais. Estudos Históricos, Rio de Janeiro. vol. 1. n. 2. 1988.

HORTA, Maria de Lourdes Pereira; GRUBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, museu imperial, 1999.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: contexto, 2013.

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

LEMOS, A. C. Carlos. **O que é patrimônio Histórico**. Editora Brasiliense. São Paulo, 1981.

NERIS, Wheriston Silva; NERIS, Cidinalva Silva Câmara; SILVA, João Ricardo Costa. Por uma genealogia das noções de patrimônio e cultura no Maranhão contemporâneo. In: FILHO, Alan Kardec Gomes Pacheco; CORREA, Helidacy Maria Muniz; PEREIRA, Josenildo de Jesus. **São Luís 400 anos**: (con) tradições de uma cidade histórica. - São Luís: Ed.UEMA; café & lápis, 2014.

NORONHA, Raquel Gomes. **No coração da Praia Grande**: representações sobre noções de patrimônio na feira da Praia Grande. São Luís: EdUFMA, 2015.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura: Caxias do Sul, RS, v14, n.2, p.77-88. maio/ago. 2009.

REZENDE, Lucinéa Aparecida de. O processo Ensino Aprendizagem: Reflexões. **SEMINA**: Ci. Soc./Hum, Londrina. vol. 19/20, n. 3. p.51-56. set.1998/99.

RIOX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean François. **Para uma História Cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

SABALLA, Viviane Adriana. Educação Patrimonial: Lugares da Memória, Revista **MOUSEION**, vol.1, junho 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A Formação da Consciência Histórica de alunos e Professores e o cotidiano em aulas de História, **Cad. Cedes**, Campinas. vol. 25. n. 67. p 297-308. set./dez. 2005.

SILVA, João Ricardo Costa. O Processo de Patrimonialização do Centro Antigo de São Luís: práticas patrimoniais desenvolvidas pelo poder público. IN: **ANPUH-XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. Fortaleza-CE, 2009.

SOARES, André Luís Ramos; KLAMT Sergio Célio (org). **Educação Patrimonial: teoria e pratica**. Santa Maria: UFMS. 2007.

SOUZA, Alex Oliveira de. Guardiões do Patrimônio: o processo de preservação e a permanência das pessoas em um sítio tombado de São Luís. In: PFLUEGER, Grete Soares; NETO, José Bello Salgado. **Aspectos Urbanos de São Luís: Uma abordagem multidisciplinar**. São Luís; EdUEMA, 2012.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. Educação Patrimonial e Ensino de História: Diálogos. **ENCONTRO**, ano 11, n. 20, 1. Semestre. 2013. Rio de Janeiro.

## **PATRIMÔNIO, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, CARTILHAS:** subsídio para a sala de aula

Júlia Constança Pereira Camêlo

### **1 Introdução**

Este artigo pretende apresentar alguns aspectos identificados nas temáticas da preservação do patrimônio material de São Luís, destacados pela imprensa escrita maranhense, verificável nas letras dos jornais *O Estado*, e *O Imparcial*, do período que antecede o título em 1997, e em algumas ações posteriores de Educação Patrimonial promovidas pelo poder público, que resultaram em cartilhas distribuídas na comunidade local, sugerindo também uma visita ao sítio arqueológico Cambos de Panaquatira, em São José de Ribamar – MA.

A proposta de Educação Patrimonial que tem sido vivenciada em São Luís carrega a apropriação, aqui entendida como uma via de mão dupla, e também as representações culturais (CHARTIER, 1990) da sociedade ludovicense. Nela o que já foi construído pelas políticas de educação apontam para a inserção dos sujeitos das diversas camadas sociais no âmbito político, social e econômico. Assim, a amplitude requerida pela variedade das demandas e sujeitos sociais que espera da Educação Patrimonial ações comunitárias e formação de uma consciência histórica cidadã precisa ser construída com mais participação da sociedade. Por isso, a escola e a história têm muito a contribuir.

Entende-se que o discurso dos jornais se apropriam dos elementos simbólicos e indetentários, representados no conjunto arquitetônico de São Luís para forjar uma política de inserção do Estado em uma nova realidade econômica, definida como política para o turismo.

Em São Luís, um dos últimos levantamentos dá conta da publicação de onze jornais, entre eles *O Imparcial*, *O Estado do Maranhão*, *Jornal Pequeno*. O mais antigo em circulação é *O Imparcial*, fundado em 1926, pela empresa Pacotilha S.A., dos Diários Associados; o *Jornal Pequeno* foi fundado em 1951; e *O Estado do Maranhão*, em 1973, embora os seus fundadores José Sarney e Bandeira Tribuzi definiram a data de 1959, por ter sido o ano em que a empresa *Jaguar* havia relançado o Jornal *O Dia*, que foi comprado por eles, apenas mudaram o nome e continuaram utilizando 1959 como data de fundação. Dados apresentados pelos próprios jornais em 2010 indicam que o *Jornal Pequeno* e *O Imparcial* tinham uma circulação semanal de 8, 10, e o *Estado* 13 mil exemplares.

---

É verdade que os jornais são propagadores de eventos, mas, segundo Le Goff, o evento também é mediado pela história vivida e memorizada. Os documentos da imprensa são e apresentam uma nova lógica histórica, em que é difícil separar o discurso da informação (LE GOFF, 1990). Para Capelato, a história que a imprensa apresenta promove exclusão e inclusão. Tem uma dinâmica que não permite articulação entre as histórias. É como se a cada dia a notícia fosse apagada (CAPELATO, 1986).

## **2 Preservação do patrimônio no Brasil**

No Brasil, a preservação enquanto ação estatal se configurou no final dos anos 30, e foi pensada por intelectuais e artistas brasileiros vinculados ao movimento modernista. A semana de Arte Moderna de 1922 expôs ao cenário cultural novos valores e concepções estéticas e culturais.

A proposta de artistas como Mário de Andrade contemplava a perspectiva da mestiçagem na construção da identidade nacional que procurava se diferenciar dos padrões europeus, a ideia colocou índios e negros como construtores de nova síntese cultural tentando abarcar as múltiplas faces da brasilidade para produzir uma cultura e arte genuinamente nacional. Fato que ressignificou a herança cultural do Brasil e estabeleceu modernidade com as manifestações e referências populares. Um reinventar o Brasil por meio de um passado desprezado.

Além de expressar o nacional, os modernistas desejavam destacar as fontes que lhes permitia a inspiração: “Veja as cores destas casas antigas: excelentes; repare na pintura destas casas modernas: horríveis. Horríveis para nós, para o nosso ambiente. A arquitetura deve refletir a paisagem. A daqui apresenta tonalidades diversas, sedutoras, maravilhosas” (MORAES, 1988, p. 220). Essa foi uma fala de Oswald de Andrade ao chegar a Recife, que ilustra a visão dos modernistas. E, certamente, tal concepção aliada aos recursos que a arquitetura oferecia para restauro influenciou a preferência que as instituições de governo deram para o patrimônio arquitetônico de “pedra e cal”. O tombamento e a recuperação de cidades como Ouro Preto exemplifica uma ideia de nacional relacionada com as referências coloniais.

Outro aspecto com que o Modernismo se deparou foi o que Gonçalves chama de *autenticidade* (GONÇALVES, 1996). Para as elites daquela época, o nacional estaria representado no que elas elegeram como fruto da ação dos colonos, mesmo que

---

influenciados pela cultura europeia. Os prédios da arquitetura colonial eram a prova de que as elites coloniais construíram essa arte com as riquezas que ficaram na colônia. Elas, as riquezas e marcas seriam a herança do povo brasileiro.

A partir de 1930, o governo de Vargas e as elites intelectuais, com o intuito de salvar bens da destruição provocada pela expansão urbana, também procuraram exaltar o passado, e creditaram ao poder público esse papel de guardião do patrimônio. Ambos entenderam a importância do patrimônio na construção de uma nova identidade para o Brasil.

A concepção de que o patrimônio material e as marcas da elite colonial em parte geraram uma visão de que patrimônio seria o antigo de um passado mais distante a ponto de regiões como o Oeste de São Paulo por ter sido ocupada e integrada ao restante do estado, somente nas primeiras décadas do século XX sob o signo da modernidade e do progresso. Por não reportar ao período colonial não foi considerada como histórica, nem reconhecida como objeto de preservação, pela sociedade local e o poder público (NASCIMENTO, 2004).

Por mais que a perspectiva de patrimônio tenha sido ampliada, há um “descaso” pelas construções que representam a arquitetura moderna. Prédios construídos na década de 1970, como o que abrigava o Cine Colossal, no bairro do São Francisco, na cidade de São Luís, foram demolidos para a construção de um estacionamento, por exemplo.

Entende-se que a restauração dos casarões de São Luís atualiza o mito da Atenas, como uma perspectiva de inserção econômica, política e cultural do Maranhão. Na década de 1970, a visão do Estado como o condutor do processo de preservação atendeu a necessidade que as elites políticas careciam para se consolidarem. O restauro, também é uma possibilidade de investimento, para o Estado. A noção de patrimônio, diferente da década de 1930, já se ampliava para pensar a cultura, não mais miscigenada, e sim fragmentada, numa perspectiva de diversidade.

Assim, preservar no Maranhão torna-se uma questão de Estado, mas não se restringindo à “pedra e cal”, pois, segundo Gonçalves (1996), houve a ampliação para o patrimônio imaterial, mantendo a tutela estatal.

Segundo Maria Cecília Londres Fonseca, a noção de patrimônio cresce ainda mais quando são atribuídas questões de valores e pertencimento a uma nação. Pode-se perceber, por meio da afirmação a seguir, como esses valores são atribuídos e notados:

---

No caso dos patrimônios históricos e artísticos nacionais, o valor permeia o conjunto de bens, independentemente de seu valor histórico, artístico, etnográfico, etc., é o valor nacional, ou seja, aquele fundado em um sentido de pertencimento a uma comunidade, no caso a nação (FONSECA, 2009, p. 36).

Por meio da construção de Fonseca, nota-se as atribuições de valores acrescentados ao patrimônio, assim como um sentido de pertencimento, tornando-se importante para a identificação de uma nacionalidade.

Para Marly Rodrigues, a preocupação com o patrimônio no Brasil aconteceu, segundo os moldes franceses, em 1793. Lá, com a preservação de monumentos do vandalismo dos *sans-culotte*; aqui, com a urbanização industrializante. A partir de 1930, o governo Vargas, com o intuito de salvar bens da destruição provocada pela expansão urbana, também procurou exaltar o passado; as autoridades perceberam a importância do patrimônio na construção de uma nova identidade para o Brasil.

Essa exaltação do passado seria materializada na construção de monumentos históricos que, para Choay (2001), são diferentes de monumentos levantados com objetivos comemorativos e de memória, seria uma “invenção da cultura ocidental” para atribuir a qualquer objeto um valor histórico.

Na década de 1940, a modernização urbana e a imigração procuravam romper com a imagem de Brasil colonial, escravista, rural, de origem lusitana, ao mesmo tempo em que o movimento modernista não abria mão da tradição. Para isto a arquitetura adaptava “torturavam-se então as plantas, a tentar conciliar as velhas cartilhas, livros e oficinas esquemas com as novas estruturas” (REIS FILHO, 2006, p. 79). A tendência era construir uma identidade considerando os traços coloniais.

Por outro lado, a Carta de Atenas, documento do 4º Congresso Internacional de Arquitetura Moderna (CIAM), ocorrido em 1931, em nome da salubridade, recomendou a substituição de antigos conjuntos arquitetônicos, por espaços planejados de tráfico e lazer, “Na cidade moderna caberiam apenas monumentos isolados, expressão de culturas anteriores” (RODRIGUES, 1996, p. 179).

No entanto, na década de 1970, a ação preservacionista mudou essa noção de monumento isolada para o entendimento de patrimônio como cultura. E a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) teve papel fundamental nessa concepção, ao instituir, em 1972, a categoria de “Patrimônio Cultural da Humanidade” para os bens tombados pelo poder público local, que passam a ser

---

reconhecidos internacionalmente. O patrimônio tornou-se um produto cultural a ser preservado para consumo pelo turismo.

Cabe agora discorrer um pouco sobre o processo ocorrido, visando à preservação do patrimônio histórico em São Luís.

Os governantes do Maranhão perceberam nos casarões da cidade uma possibilidade de desenvolvimento turístico e passaram a realizar alguns investimentos na restauração de prédios, mas antes os jornais apresentaram a sociedade, principalmente, a elite, pois eles eram lidos pela população de mais poder aquisitivo, matérias e mais matérias denunciando o descaso com casarões e ruínas.

Entende-se esse período como o momento no qual a imprensa fez de forma constante a “Educação Patrimonial”, conscientizando as elites de que seu patrimônio material, sua referência identitária poderia acabar e, principalmente, que a recuperação do Centro Histórico tiraria o Estado da pobreza caso investisse no turismo.

O edifício sede de O IMPARCIAL, uma das valiosas relíquias do patrimônio arquitetônico maranhense está passando por cuidadosa recuperação, na qual estão mobilizados técnicos de nível superior e pessoal de nível qualificado. Verdadeiros artistas em recuperação realizam trabalhos de alto significado, permitindo assim, que muito em breve o edifício de O IMPARCIAL seja um local inclusive de atração turística do Estado. Enquanto isso, o jornal dentro de poucos dias, ainda em abril, entrará numa nova fase a fim de esta tradicional folha possa ser um jornal de orgulho do Maranhão, como quer o superintendente Adirson Vasconcelos. As principais obras de recuperação deverão estar incluídas até 1º de maio, data aniversário do jornal (**O IMPARCIAL**, São Luís Maranhão, 28 de março de 1971, p.01).

O tempo que permeia a abordagem dos jornais é a manutenção da memória da cidade colonial, do comércio da Praia Grande e o investimento no turismo.

Como atração TURÍSTICA, nossa cidade vem despertando a atenção de muitas pessoas, daí porque estamos nos organizando e cuidando do nosso conjunto arquitetônico Colonial. A exemplo, de outras cidades históricas São Luís luta contra o tempo para manter o seu estilo. O “Projeto Mirante” era lançado em nossa ilha, é algo de sensacional, isso porque fará com que o nosso povo desperte para essa realidade histórica conservando-a e por que não dizer promovendo-a TURISTICAMENTE (**O Imparcial** São Luís, 04 de agosto de 1974, p. 02).

Na década de 1973, algumas medidas desencadearam na política de restauração da década de 1990, recuperando muitos casarões, no bairro, da Praia Grande.

---

Ainda ter baixada uma portaria pelo prefeito de São Luís, designando o engenheiro Nelson Almada Lima, secretário sem pasta para integrar, em nome da prefeitura o grupo de trabalhadores pelo governador Antônio, para estudar para restauração do patrimônio cultural da praia grande. O município que tem interesse na conservação dessa área por se constituir uma faixa histórica da cidade não apenas pelo valor do conjunto arquitetônico, como por ter sido o centro da maior influência comercial de toda ilha. (**O Estado**, São Luís, 04/08/1973, p. 5)

A maioria dos jornais pesquisados mostra denúncias de abandono, desmoronamento e descaso público perante o patrimônio histórico, em determinadas reportagens fala-se sobre as restaurações feitas nos prédios antigos e a necessidade de preservá-los.

Em 1981, o governo propôs a revitalização do Centro Histórico, da feira da Praia Grande e planejou a abertura de pousadas, restaurante, escola, praças, centro de criatividade, albergue, urbanização, terminal de ônibus, plano de circulação e serviços públicos, e programa de conservação de vias e limpeza pública (**PROJETO PRAIA GRANDE**, 1981, 6).

Em 1987, aconteceu a implantação do Projeto Reviver, ou Programa de Preservação e Revitalização do Centro Histórico, que restaurou casarões, redes de serviços públicos de água, telefonia, esgoto e energia elétrica, utilizando luminárias conforme fotos do começo do século XX, nas quais pôde-se constatar as permanências do século XIX, isto é, a pavimentação retornando ao traçado que as fotos apresentam das ruas numa área de 12 hectares e 200 edificações tombadas adquiridas pelo Estado para a instalação de órgãos públicos.

Também foi restaurado o Teatro Artur Azevedo; a Fábrica do Rio Anil, onde passou a funcionar um centro educacional; a Fábrica Cânhamo, que abrigou o Centro de Produtos e Comercialização de Artesanato do Maranhão – CEPRAMA; e o Convento das Mercês, que se tornou sede do Museu da Memória Republicana (**PROPOSTA DO GOVERNO DE INCLUSÃO DE SÃO LUÍS NA LISTA DA UNESCO**, 1997, p. 31). O Patrimônio Histórico de São Luís possui 1.369 imóveis, num perímetro tombado por órgão (s) estaduais e federal, distribuídos nos bairros do Centro, Praia Grande, Desterro, nas praças João Lisboa, Carmo, Antônio Lobo/ Santo Antônio e São João (**ESPÍRITO SANTO**, 2006).

No século XIX, São Luís sublimou os lusitanos atribuindo-lhes conquistas como a expulsão dos holandeses aos filhos da terra, e os lavradores que enviaram seus filhos

---

para a Europa, cujo resultado foi a Atenas. Isso foi como um pilar para a concepção de independência política da Corte e integração econômica à Europa.

Assim, no século XIX, o patrimônio cultural de São Luís não foi “herança lusitana”; no começo do século XX, o moderno não veio como o “bota abaixo” carioca, e sim como a oportunidade de inserir São Luís enquanto uma cidade com trilhos de bondes, portanto moderna. Já no final do século, a cidade se apresenta como quem preserva o moderno, pois é moderno quem preserva. Torou-se guardiã do maior conjunto da arquitetura colonial da América Latina.

A restauração seria uma atualização do moderno? Segundo Reis Filho, no Brasil, até a década de 1960, perduraram adaptações de fachadas e tendências europeias (REIS FILHO, 2006), pois, desde o final do século XIX, a cidade de São Luís era moderna, por seguir a tradição de civilidade francesa, com direito a colar papel de parede nos velhos casarões para acompanhar a moda na época.

Em 1997, ano em que a UNESCO reconheceu São Luís como Patrimônio da Humanidade, o título “caiu” como um atestado de civilidade para a cidade, não apenas enquanto moderna, mas que preserva. Às margens do século XXI, o fim da modernidade já havia sido apregoado, e a concepção de civilizado ganhou outra conotação, a de quem não destrói. O moderno de Gaudêncio torna-se mais uma diversidade que compõe o preservado, porque, na atualidade, a experiência da cultura é fragmentada (CANCLINI, 2008), e a noção de preservado faz com que ela chegue a toda parte unificada. Assim como no século XIX, Atenas representou o Maranhão; no século XX, o preservado agrega à Atenas, o moderno, o popular, a natureza, ou seja, a diversidade.

A percepção de que o conjunto arquitetônico ludovicense deveria ser uma riqueza remonta à década de 60. Nessa época, José Sarney, então governador do Estado, contratou representantes franceses com esse fim e conseguiu que um arquiteto fosse à cidade, mas a iniciativa não resultou em convênios; já as avaliações arquitetônicas apontaram para a necessidade de restauração do conjunto arquitetônico. Na década de 90, no governo de Roseana Sarney, o Centro Histórico de São Luís recebeu o título de Patrimônio da Humanidade (ANDRÉAS, 1998).

A década de 1960, no Brasil, correspondeu a uma época que muitos intelectuais pretendiam transformar a cultura existente em outra que rompesse com o modelo político, econômico e social, tornando-se revolucionária e nacionalista.

---

O Maranhão destoou do Brasil em dois aspectos: na política, por conta da pouca influência das ideias de esquerda, que ficaram restritas às "oposições coligadas"; e na construção da identidade cultural, em que os intelectuais foram identificados como "Novos Atenienses", fazendo alusão à expressão "Atenas Maranhense", uma referência ao século XIX, e evidenciando um apego às tradições que já começavam mudar no Sudeste.

Segundo Lacroix (2002), no século XIX, enquanto a intelectualidade do Sudeste buscava a valorização do nacional, São Luís identificava-se com os franceses. Assim, pode-se compreender que esse aspecto da mentalidade das elites maranhenses foi preservado. No século XX, o quadro *Fundação da Cidade de São Luís*, de 1972, pintado por Floriano Teixeira, para o Palácio dos Leões, é exemplar nessa construção (ARTE DO MARANHÃO, 1994).

Na década de 1980, quando o programa de revitalização do Centro Histórico de São Luís tornou-se viável, observou-se que a reafirmação de origem francesa continuou. Qual seria, então, o motivo da permanência? Hoje, valorar um acontecimento, que não deixou marcas nem era reconhecido como oficial, pois tratava-se de invasores, remete ao século XIX, e manter a construção da fundação francesa é um argumento para inclusão da cidade no roteiro turístico dos europeus, assim como é referência a forma como a sociedade foi instruída ao longo dos séculos.

O Maranhão tem do império suas melhores lembranças, pois o então Patrimônio Cultura da Humanidade, que a colonização portuguesa produziu em São Luís, perpetuou-se na mentalidade ludovicense como um período de apogeu, em que a sociedade até hoje sonha revê-lo. Sendo assim, atualmente, São Luís torna-se duas vezes europeia, porque também preservou a arquitetura portuguesa, nada mal para quem deseja ser reconhecido no velho continente, no entanto essa construção não ocorreu sem ensino nem reforço dessa identidade. Os discursos dos jornais são responsáveis por parte dessa construção das elites políticas e culturais.

Em São Luís, a instituição de fundações que pudessem abrigar acervos e a memória da sociedade maranhense ocorreu, somente de forma consistente, na década de 1980, quando espaços, como a Casa de Cultura "Josué Montelo", fruto da associação de intelectuais e do governo, museus e teatros foram criados ou restaurados, época em que muitos prédios públicos e particulares foram tombados e entraram no programa de

---

revitalização do Cento Histórico tendo em vista a inserção deles pela Unesco como patrimônio da humanidade e também como roteiro turístico para Europeus.

Na concepção de João Silva, Wheriston e Cidinalva Neris (2014), a ideologia da Decadência, a Fundação Francesa de São Luís e a Atenas Brasileira ocultam muitos sujeitos deste fazer histórico e revelam o poder público, atuando de forma majoritária, mesmo com o discurso de que preservar é uma ação comunitária engajada em uma educação para a preservação do patrimônio.

No bojo das matérias encontradas jornais, a premissa de que discurso e informação estão misturados é patente. Ao mesmo tempo, os jornais trazem as informações, carregam o discurso do desenvolvimento, do investimento, de um Estado que precisa sair de uma situação desfavorável, de abandono e de pobreza, porque é rico em bens culturais. A imagem e a ideia de abandono se repetem sempre.

É preciso comparar propostas e resultados de pesquisas para entendermos até que ponto as notícias vinculadas pela imprensa apresentam a concepção de que os sujeitos são “analfabetos culturais” e que a Educação Patrimonial tem o papel de alfabetizar a população como mais uma forma de legitimar uma visão de grupos, cujos interesses econômicos se sobrepõem a ideais de cidadania.

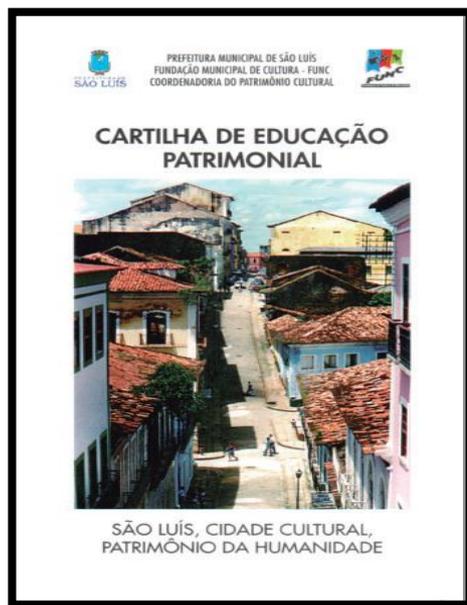
### **3 Cartilhas de Educação Patrimonial sobre São Luís**

No levantamento realizado em jornais feitos até o ano 2000 não foram encontradas notícias sobre Educação Patrimonial em São Luís. Porém, antes deste ano, em 1997, foi produzida a cartilha *Educação Patrimonial: São Luís, Cidade Cultural Patrimônio da Humanidade* pela Fundação Municipal de Cultura (FUNC). A partir de 2001 foram produzidos mais materiais frutos de projetos que tratavam de Educação Patrimonial.

Segundo Costa (2016), a cartilha mencionada anteriormente foi a primeira no âmbito municipal, no formato de texto com perguntas e respostas, de iniciativa do historiador e então coordenador da CPC/FUNC, Ananias Alves Martins. A publicação teve tiragem de mil exemplares. A autora fez um levantamento de mais 9 cartilhas.

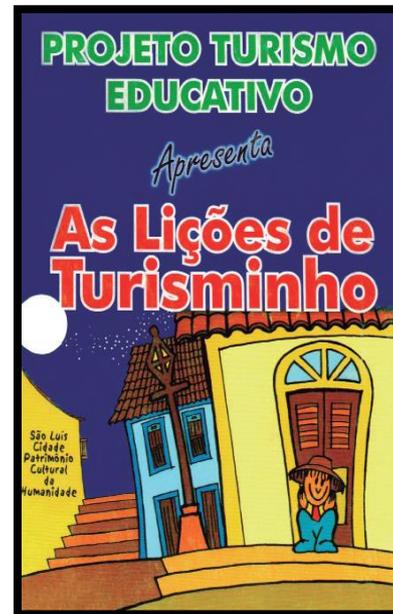
A seguir, apresenta-se imagens das capas das cartilhas com seus respectivos anos de publicação:

Imagem 1: 1997 CPC/FUNC



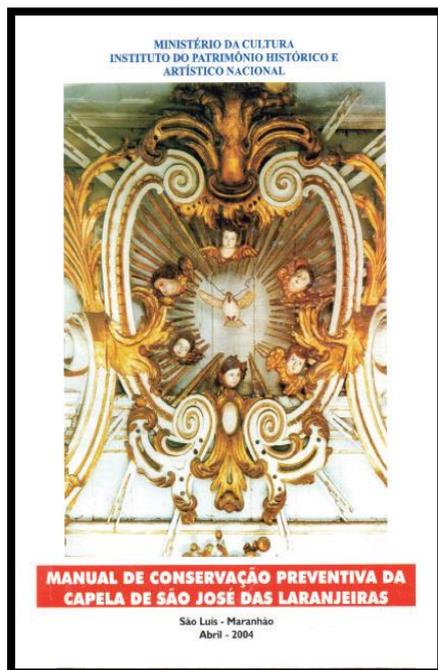
Fonte: COSTA, 2016. p.106

Imagem 2: 2001 - SETUR



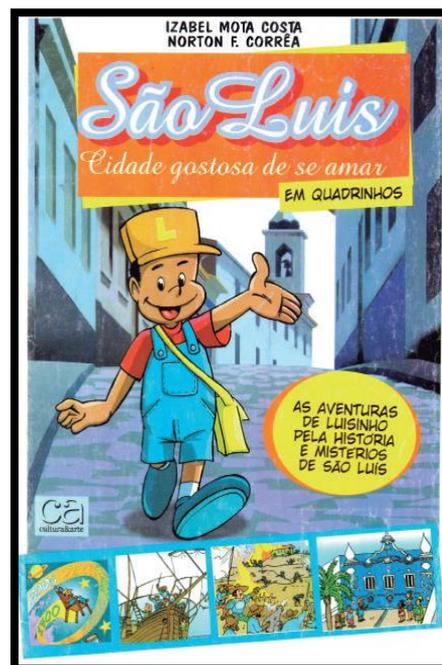
Fonte: COSTA, 2016. p. 108

Imagem 3: 2004 3ª SR/IPHAN



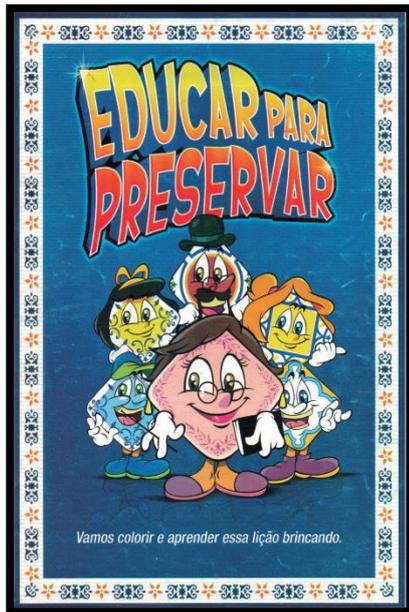
Fonte: COSTA, 2016. p. 111

Imagem 4: Prof. UFMA



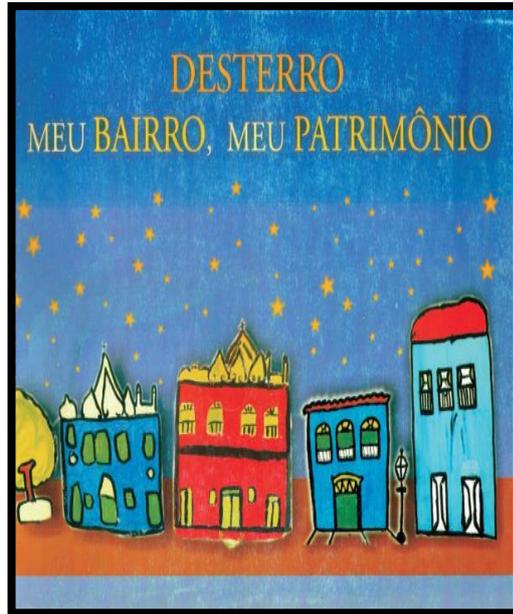
Fonte: COSTA, 2016. p. 114

Imagem 5: Centro de Criatividade do Odylo e bolsistas do PEP/IPHAN



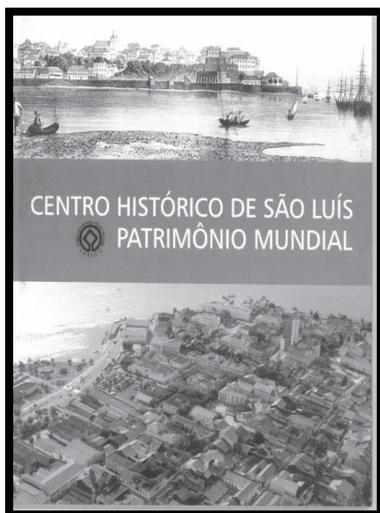
Fonte: COSTA, 2016. p.118

Imagem 6: Texto de Creudecy Silva



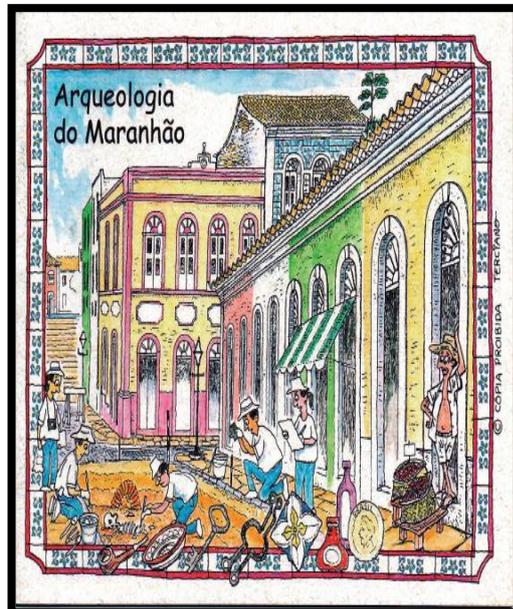
Fonte: COSTA, 2016. p. 123

Imagem 7: 2007



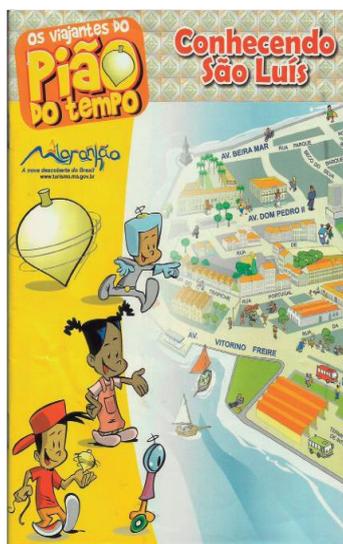
Fonte: COSTA, 2016. p. 126

Imagem 8: 2008



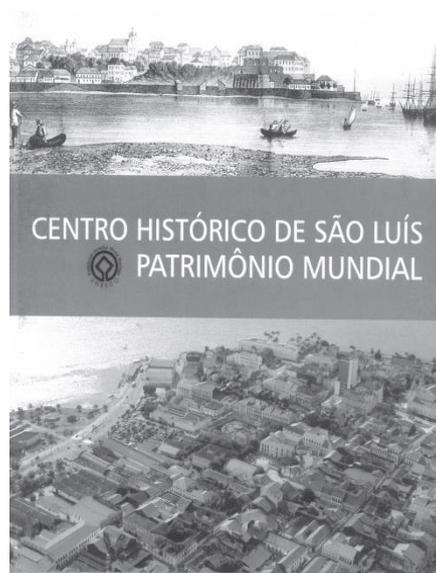
Fonte: COSTA, 2016. p. 127

Imagem 9: 2007



Fonte: COSTA, 2016. p.129

Imagem 10: 2ª Edição de 2008



Fonte: COSTA, 2016. p.132

Andréa Costa (2016) discute a relação entre as ações educativas e a prática preservacionista em São Luís. O trabalho identifica e mapeia os instrumentos de ação educativa produzidos por órgãos de preservação da cidade, e propõe um sistema metodológico de análise deles. A referida pesquisadora mapeou diversos recursos de informação – audiovisual, folders, cartilhas, livros, manuais, oficinas, palestras, etc., todos identificados como instrumentos de promoção de ações educativas para a preservação do patrimônio cultural de São Luís.

O recorte espacial e temporal do objeto é o Centro Histórico de São Luís, entre os anos de 1995 e 2008. Teoricamente, a atual prática preservacionista destaca o cidadão enquanto o centro da Educação Patrimonial ou das ações educativas. Porém, a realidade traz outro aspecto, as ações acabam voltadas para uma orientação técnica de restauro, com pouco investimento em atividades que predomina o envolvimento da população.

De um lado, é correto afirmar que as ações educativas, conforme o material pesquisado, são formativas e informativas com orientação para a preservação de bens materiais móveis e imóveis, que utilizam meios diversos de divulgação e informação; por outro lado, a Educação Patrimonial reclama a integração das instituições de preservação, universidade e comunidade. Muitas ações educativas aconteceram porque foram promovidas pelas esferas governamentais, inclusive a publicação das cartilhas, mas a conclusão de que os instrumentos vêm assumindo um caráter informativo, voltados para

---

uma estratégia de marketing – por meio de instituições de preservação ou a elas vinculadas, visando o turismo e dando visibilidade aos projetos, às obras e intervenções – , já não responde às demandas do hoje.

A Educação Patrimonial pressupõe sistematização, continuidade, ações multidisciplinares, dentre as quais destacam-se as ações educativas. Toda experiência ludovicense analisada está muito distante do estabelecimento de políticas culturais. Atualmente, a perspectiva é de gestão compartilhada e de conservação integrada, já que os projetos buscam oferecer às comunidades autônomas as condições de se manterem independentes a despeito do Centro, a partir do cuidado com as áreas que ocupam. Percebe-se a ausência e importância da implementação de ações educativas para além dos moradores do Centro Histórico e cidadãos comuns. A conclusão é que as cartilhas são válidas, desde que estejam inseridas em um contexto de preservação e ações, onde sirvam como subsídios para as ações educativas em prol do patrimônio cultural de São Luís.

A metodologia da Educação Patrimonial foi introduzida no Brasil pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta a mais de 30 anos, e apresenta quatro etapas, sendo elas: a observação, o registro, a exploração e a apropriação do bem cultural. A ideia é identificar o objeto, sua função e significado; registrar o conhecimento percebido, por meio do aprofundamento da observação; desenvolver a análise crítica por meio da consulta a outras fontes; e a apropriação do conhecimento adquirido por meio da participação que estimule a criatividade; com essas características, a metodologia tem um caráter interdisciplinar (HORTA et al, 2009).

A Educação Patrimonial constitui um campo de ação, por definição, inter e transdisciplinar. Insere-se nas preocupações pedagógicas e não pode ser dissociada das discussões sobre o sentido mesmo do ensino. O Patrimônio, por sua parte, envolve a História, mas também a Arqueologia, as Artes, como arquitetura, a Geografia, a Linguagem e mesmo a Matemática (FUNARI, P.P.A., FUNARI, R.S, 2009, p. 11).

A Educação Patrimonial, na perspectiva de Bittencourt (2004), busca preservar histórias que têm significado para as comunidades locais, regionais e nacionais e não pode visar tão somente à perpetuação e à consagração de fatos relacionados a setores sociais privilegiados.

---

## 4 Sugestão de uma atividade de Educação Patrimonial

Tema: **O povoamento da América**

**Referências:** livros didáticos, cartilha *Arqueologia do Maranhão* 2008 (produzida pelo Centro de Pesquisa de História Natural do Maranhão – CPHNAM). *Camboas da praia de Panaquatira*: proposta de Educação Patrimonial para a valorização do patrimônio material, imaterial e paisagístico nas práticas de pesca e preservação da tradição da Baía de São José de Ribamar – MA. Autor: Marcos Tadeu Nascimento da Silva.

**Atividade:** visita ao sítio arqueológico *Camboas* da praia de Panaquatira na Baía de São José de Ribamar – MA (as Camboas de Panaquatira, segundo a portaria/ Iphan nº 127 de 30 de abril de 2009, são uma paisagem cultural brasileira).

1ª etapa – preparação para a visita

Pesquisar nos livros as hipóteses do povoamento da América; as pesquisas arqueológicas sobre o homem do Piauí, na Serra da Capivara; os sambaquis do Maranhão; e as Camboas de Panaquatira (armadilhas de pedras que tem a função de capturar peixes, ou criá-los. Os cronistas franceses relatam a sua utilização pelos Tupinambás, ainda, no século XVII).

2ª etapa – a visita

1. Observação da paisagem. Fazer perguntas. Que tipo de material é utilizado para construção dos currais? Como são construídos? Em que época? Qual o efeito da maré?;
2. Registrar/ anotar conversas desenvolvidas no local, fotografar e filmar o ambiente;
3. Explorar/ entrevistar pessoas e fazer medições das paredes dos currais.

3ª Etapa – apropriação/ apresentação dos resultados na escola.

Ao retornar à escola é possível apresentar, de várias maneiras, tudo o que foi aprendido, como: produção de um vídeo juntando todas as informações desde a preparação até a conclusão do levantamento das informações; exposição de fotos feitas no local e eleger as melhores imagens por meio de um concurso; produção de poesias, descrições

---

da paisagem e de um jornal com as informações que foram colhidas no sítio; produção de uma cartilha com as informações; e debates com arqueólogos, historiadores.

Para preservar o patrimônio são necessárias ações que conscientizem as escolas sobre os seus potenciais nessa tarefa e o quanto o ensino pode se tornar mais interessante quando estudantes e professores saem da sala de aula para conhecer seu patrimônio.

## REFERÊNCIAS

ANDRÈS, Luís Phelipe de Carvalho Castro. (Coord.) **Centro Histórico de São Luís – Maranhão – Brasil - Patrimônio da Humanidade**. São Paulo: Audichromo Editora, 1998.

ARTE DO MARANHÃO 1940-1990. São Luís: BEM, 1994.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Os confrontos de uma disciplina escolar: da História sagrada à História profana”. IN: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH. V. 13; n. 25/26; set. 1992/ago. 1993.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaio Latino-americanos, 1).

CARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. M<sup>a</sup> Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

CAPELATO, M<sup>a</sup> Helena. **Os interpretes das luzes**. Imprensa paulista (1930/1945). São Paulo, 1986 (tese de Doutorado).

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade. Ed. UNESP, 2001.

COSTA, Andréa Katiane Ferreira. **Ações educativas e práticas preservacionistas no Centro Histórico de São Luís no período de 1995-2008**. São Luís: EDUFMA, 2016.

ESPÍRITO SANTO, José Marcelo (org.). **São Luís: uma leitura da cidade**. /São Luís: Prefeitura de São Luís/Instituto da Cidade, 2006.

FONSECA Maria Cecília Londres, **O patrimônio em processo**, trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

FUNARI, Pedro Paulo A.; FUNARI, Raquel dos Santos. **Educação Patrimonial: teoria e prática**. IN: SOARES, André Luís R.; KLAMT, Sergio Célio (Org.). **Educação Patrimonial: Teoria e Prática**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008. (p. 11 – 21)

GONÇALVES, José Reginaldo S. **A Retórica da Perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. RJ: Ed. UFRJ/IPHAN, 1996.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

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

LE GOFF. **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

LOPES, José Antônio Viana. **Capital moderna e cidade colonial: o pensamento preservacionista na história do urbanismo ludovicense**. Recife, 2004 (mestrado em desenvolvimento urbano da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)

NASCIMENTO, Lúcia Moreira do. **As alterações nos projetos de praças para a conservação de Centros Históricos. O caso de São Luís do Maranhão**. Recife, 2004. (Dissertação de Mestrado em desenvolvimento urbano – Universidade Federal do Pernambuco - UFPE)

NERIS, Wheriston. NERIS, Cidinalva. SILVA, João Ricardo. “Por uma genealogia das noções de patrimônio e cultura no Maranhão Contemporâneo”. In: FILHO PACHECO, Alan Kardec Gomes. CORRÊA Helidacy Maria Muniz. PEREIRA, Josenildo de Jesus. (org.) **São Luís 400 anos: (con)tradições de uma cidade histórica**. São Luís: Café & Lápis/ Eduema, 2014.

MORAES, Eduardo Jardim de. “Modernismo revisitado” IN: **Estudos Históricos**: Rio de Janeiro: 1988, v. 1, n. 2, p. 220-238

PROJETO PRAIA GRANDE. Governo do Estado do Maranhão, São Luís, 1981.

PROPOSTA DE GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO PARA INCLUSÃO DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUIS A LISTA DO PATRIMONIO MUNDIAL DA UNESCO. São Luís, Maranhão, out/1997.

REIS FILHO, **Quadro da arquitetura no Brasil**. 11ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

RODRIGUES, Marly. “por que vocês querem conservar o patrimônio?” **História**. São Paulo. V. 15. 1996. p. 175-196.

### **Jornais**

“São Luís colonial e histórica” **O Imparcial**- São Luís, 04 de agosto de 1974, p.02

“Um patrimônio Histórico em recuperação Imparcial” **O Imparcial**. São Luís Maranhão, 28 de março de 1971.

“Será restaurado o conjunto arquitetônico da Praia Grande”, **O Estado do Maranhão**. São Luís, 04 de agosto de 1973, p. 05.

## D. SEBASTIÃO, O ENCANTADO, NO MARANHÃO: uma ferramenta para a reflexão histórica no ensino básico

Adriana Zierer

### 1 Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o papel da História enquanto disciplina através do mito sobre D. Sebastião. Por meio desse personagem histórico, a proposta é conduzir os educandos a perceber alguns conceitos importantes para a reflexão histórica, auxiliando-os a pensar historicamente sobre o mundo.

Marc Bloch, em sua importante obra denominada de *Apologia da História ou o Ofício do Historiador* (*Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien*), escrita quando ele estava preso em Lyon (na França), num campo de concentração (por ser judeu) e sem acesso a livros ou anotações, e interrompida em 1944 (quando foi fuzilado em Saint-Didier-de-Formans) (YAMASHITA, 2016), destaca a importância de se realizar uma História que busque responder a perguntas. Os principais questionamentos que este texto busca esclarecer serão: por que estudar História hoje? Por que estudar D. Sebastião, um rei de muito tempo atrás, de um passado distante? Por que o mito de D. Sebastião auxilia a captar a nossa própria sociedade e as suas concepções de mundo?

Esse historiador, Bloch, além de nos estimular a estudar o passado para o presente ser entendido, também dizia ser importante a História se unir com outras Ciências Sociais para ajudar a compreender o ser humano em sociedade através do tempo.

Acredita-se também que a temática está ligada à chamada *Longa Duração* (*Longue Durée*) (BRAUDEL, 1992; BRAUDEL, 1989; BURKE, 1992), isto é, o mito sobre um rei ideal vai da Antiguidade até os nossos dias e auxilia a compreender os modos de sentir e pensar da sociedade. Com o estudo de D. Sebastião, acredita-se que tanto professores quanto alunos podem perceber que a História não é algo “morto”. A História está sempre em movimento e se transformando. A concepção que se tinha sobre D. Sebastião em Portugal quando ele nasceu era uma; quando morreu, passou a representar o rei adormecido que retornaria para trazer glórias a Portugal.

A *Longa Duração* está relacionada ao tempo das estruturas em oposição ao tempo curto dos acontecimentos (BRAUDEL, 1992, p. 13-16; BURKE, 1992, p. 45-56). Este é o caso do mito do Encoberto. A concepção sobre D. Sebastião quando foi trazida dos portugueses ao Brasil se misturou com esperanças locais sobre a vinda de um rei ideal

---

que iria ajudar os pobres, os mais necessitados. É diferente da visão dos lusitanos (portugueses) na qual D. Sebastião iria voltar para fazer Portugal ser novamente uma grande potência, como o reino foi no período áureo das Grandes Navegações.

A concepção sobre D. Sebastião também se transforma no próprio Brasil ao longo do tempo, ligada aos cultos afro-brasileiros e aos pescadores pobres da Ilha dos Lençóis. As populações dos Lençóis ressignificaram o mito, o que faz do estudo da História uma grande e divertida aventura, algo interessante e que merece ser estudado para ajudar os estudiosos e as pessoas comuns a compreender o presente.

## 2 Quem foi o D. Sebastião?

D. Sebastião foi um rei português do século XVI. Pertencia a uma família de reis, a Dinastia de Avis, e foi o último governante dessa família, tendo nascido em 1554. Os dez descendentes de D. João III (1502-1557), seu avô, morreram antes de chegar à idade adulta. O seu pai, príncipe D. João (1537-1554), pereceu com pouco mais de 16 anos, de *diabetes* juvenil (tipo 1), deixando sua mulher grávida de D. Sebastião, que nasceu cerca de 20 dias depois da morte do pai. O falecimento não foi relatado à princesa para não prejudicar a gravidez de D. Joana da Áustria (1536-1573).

Com a morte do príncipe João Manuel e a inexistência de outros herdeiros, filhos de D. João III, D. Sebastião foi considerado, na época, a esperança de continuidade da Dinastia de Avis em Portugal. Por ter nascido no dia 20 de janeiro, recebeu o nome de Sebastião, santo que foi morto a flechadas em defesa do cristianismo.

Antes mesmo de nascer era considerado o “Desejado”, aquele que retomaria o espírito guerreiro e as conquistas de Portugal. No seu nascimento, um importante humanista, André de Resende, afirmou:

venhais em felicíssima hora, nosso Rei, nosso espelho, em que nos revemos; nossa preciosa jóia, de que muito nos gloriamos; **esperança do reino**, em que para vos servir nascemos, dado a nós por Deus, **pedido a Deus por nós**, convosco entre a saúde, entre a prosperidade e tudo o que se pode chamar bem (RESENDE apud MAGALHÃES, s/d, p. 540) (grifos nossos).

Assim, pelas palavras desse professor universitário e escritor do século XVI, é possível perceber toda a carga de esperança no governo do jovem monarca e naquele governante. É importante lembrar que em virtude de acordos políticos e casamentos, se

---

Portugal não tivesse descendentes para assumir o trono, o reino seria governado pela Espanha, reino vizinho de Portugal, por meio do rei Felipe II, primo de D. Sebastião.

Sebastião foi criado por seus tutores: a avó, D. Catarina da Áustria (1507-1578), e por seu tio, o Cardeal D. Henrique (1512-1580), que pertencia ao Tribunal da Inquisição e defendia uma política de retorno às conquistas portuguesas no norte da África, visando retomar a grandeza de Portugal dos primeiros tempos da Expansão Marítima.

Na época de D. Sebastião, várias crônicas e romances de cavalaria estimulavam o espírito guerreiro e os ideais bélicos, dentre eles a novela de cavalaria intitulada *A Demanda do Santo Graal*. Nessa obra, produzida muito antes, no século XIII, mas que ainda circulava em Portugal nos tempos do Desejado, o herói era um cavaleiro virgem e puro, chamado Galaaz. Este venceu todos os combates e conseguiu resgatar o Santo Graal, objeto ligado à Santa Ceia, capaz de dar prosperidade ao reino de Artur (ZIERER, 2013). Na *Crônica do Imperador Clarimundo*, de João de Barros (1522), personagens reais da história de Portugal incorporavam características de Galaaz (MEGIANI, 2003).

O rei assumiu o poder aos 14 anos, em 1568. A partir de 1572, começou a pensar em fazer a guerra contra o Marrocos. Buscou apoio do primo, Felipe II, da Espanha (1527-1598), mas este não concordou com o empreendimento. Por isso, partiu para a guerra somente com apoio de seus companheiros:

D. Sebastião recebe o apoio de seus companheiros da corte e exacerbado em sua vaidade e em seu sentimento de ser enviado por Deus, decide dar continuidade ao objetivo de recuperar as praças da África perdidas por seu avô [D. João III] (MENDES, 2015, p. 138).

A ida do rei a essa contenda representava um grande perigo ao reino uma vez que D. Sebastião, inspirado por ideais de castidade do cavaleiro Galaaz, era ainda solteiro e não possuía herdeiros, apesar de já ter 24 anos. Fala-se ainda sobre uma doença crônica e desconhecida do jovem monarca (HERMANN, 1998, p. 82).

A guerra contra Marrocos exprimia uma espécie de retomada ao antigo espírito das Cruzadas. Os cruzados, a maior parte composta por cristãos ocidentais, no século XI buscaram tomar a Terra Santa (a Palestina) dos mouros e revigorar o cristianismo nessa região. Esse movimento durou até o século XIII. É possível afirmar que no século XVI D. Sebastião retomava o chamado “espírito cruzadístico” porque pretendia, por meio da guerra, fortalecer e expandir o cristianismo no Norte da África. Com este feito pretendia também realizar as mesmas ações do primeiro rei de Portugal, Afonso I ou Afonso

---

Henriques (1109-1185), que venceu os muçulmanos no território luso em várias batalhas, dentre as quais a Batalha de Ourique (1139), quando Cristo crucificado teria aparecido ao monarca, o que representou um prenúncio da vitória, no que ficou conhecido como o Milagre de Ourique (MEGIANI, 2003; HERMANN, 1998).

Circulou em vários documentos a partir do século XV que um descendente do primeiro monarca português seria capaz de criar um império cristão universal (MENDES, 2015, p. 139). De acordo com uma carta régia de 1578, D. Sebastião teria pedido o escudo e a espada do rei Afonso Henriques ao mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. No entanto, quando da Batalha de Alcácer-Quibir, a espada teria ficado esquecida na nau e retornado misteriosamente para Portugal (MEGIANI, 2003, p. 87-108).

Levar a espada de Afonso Henriques reforçava a crença no poder místico de determinadas espadas medievais, símbolo do poder régio (MENDES, 2015, p. 139). Dentre as espadas famosas, pode ser citada a espada Excalibur, do rei Artur, que teria sido concebida no Outro Mundo Céltico (ZIERER, 2013, p. 207), bem como a espada de Rolando, sobrinho de Carlos Magno na obra *A Canção de Rolando* (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1995, p. 393).

D. Sebastião, procurando seguir o modelo do herói Galaaz e visando obter vitórias guerreiras era, como já mencionado, ainda aos 24 anos, solteiro e virgem. Ao que tudo indica, a estratégia planejada para a batalha não foi boa. Ele partiu em junho de 1578 e em 4 de agosto foi totalmente destroçado pelos mouros na Batalha dos Três Reis próximo de Alcácer-Quibir (Ksar-el-Kebir). O próprio Sebastião I foi morto, morreram 8.000 dos seus homens e foram capturados cerca de 15.000, poucos escaparam.

Com a sua morte, seu tio assumiu o trono, o Cardeal D. Henrique (1512-1580), que já era idoso e faleceu dois (2) anos depois, quando Portugal foi integrado ao reino espanhol através da chamada União Ibérica (1580-1640).

A morte de D. Sebastião foi um evento traumático para a população. Na época, as notícias demoravam a chegar. O falecimento do rei e de muitos nobres importantes teve um impacto dramático em Portugal, acrescido do fato de pouco depois o reino ficar sob o domínio castelhano. Por isso, as trovas de um sapateiro de Trancoso, chamado Bandarra, compostas em 1540, as quais previam a vinda de um rei salvador e que estiveram proibidas pela Inquisição, voltaram a circular secretamente no reino luso:

---

Já o leão é experto (sic)  
Mui atento.  
Já acordou, anda caminho.  
Tirárá cedo do ninho  
O porco, e é mui certo.  
Fugirá para o deserto,  
Do leão e seu bramido,  
Demonstra que vai ferido  
Desse bom Rei Encoberto (BANDARRA, 2008, p. 57).

A população tinha esperança no retorno de D. Sebastião e, para o povo em geral, ele era o “leão” que estava “escondido” ou “encoberto” nas trovas de Bandarra. Foi então que surgiu o Sebastianismo, a crença que o rei irá voltar para trazer melhores dias, ideia inspirada no mito do “encoberto Artur”, nos ideais do monge Joaquim de Fiore e no messianismo judaico (MEGIANI, 2003, p. 8).

O rei estaria escondido devido à vergonha por ter perdido a batalha na África, mas o seu retorno era iminente e ele traria um novo período de grandeza a Portugal quando o reino voltaria a ter a importância do início das Grandes Navegações.

A crença era tão presente na sociedade portuguesa que apareceram quatro falsos Sebastião, todos eles desmascarados e mortos. Gabriel Espinosa, por exemplo, foi um pasteleiro espanhol que se envolveu com a sobrinha de Felipe II, Ana da Áustria, a qual vivia num convento. Com a descoberta da traição, o pasteleiro foi enforcado. Um segundo falso rei foi Marco Túlio Catizone, após torturas acabou confessando sua nacionalidade, era calabrês, sendo morto e esquartejado (HERMANN, 1998, p. 249-273).

Outras pessoas importantes acreditavam no retorno de Sebastião ou de um seu descendente, como foi o caso do Padre Antônio Vieira. O jesuíta esteve no Brasil por oito anos, entre 1653 e 1661, tendo permanecido no Pará, Ceará e Maranhão. Vieira teve problemas com a Inquisição devido aos seus escritos, como as obras *História do Futuro* e *Clavis Prophetarum* em que defendia o estabelecimento do Quinto Império no mundo, momento de harmonia e paz quando todos estariam convertidos à fé católica (HERMANN, 1998, p. 244-245).

O Sebastianismo foi diferente em Portugal e no Brasil. No reino luso, o mito do retorno de D. Sebastião representava um momento de retomada do grande poderio bélico de Portugal e o resgate de sua importância desde as Grandes Navegações. No século XX, o poeta Fernando Pessoa, em seu livro *Mensagem* (1934), comparou D. Sebastião a Galaaz e ao rei Artur. Além disso, reforçou a ideia do mito do rei Encoberto, afirmando

---

que D. Sebastião se encontrava numa ilha e iria retornar para trazer dias melhores, conforme o poema a seguir:

**Vem Galaaz com pátria erguer de novo**  
**[...] a alma penitente do teu povo [...]**  
[...] Que sua luz ao mundo dividido  
Revele o Santo Graal (PESSOA, 2002, p. 102, grifos nossos).

Nessa parte, percebe-se que a relação do rei D. Sebastião (chamado nesta parte do poema de “Galaaz”) está estabelecida, ligada com elementos e personagens arturianos, como o Santo *Graal*, cálice no qual Cristo bebeu na Última Ceia e com o seu sangue recolhido por José de Arimateia, garantidor da abundância. Além disso, D. Sebastião se aproximaria não somente do herói virgem e sem pecados, Galaaz, como da figura do rei Artur. Este último desapareceu na Ilha de Avalon após sofrer um grave ferimento e, segundo as lendas, voltará do estado de rei adormecido um dia para proporcionar dias melhores aos seus súditos.

### **3 D. Sebastião no Brasil**

As ideias sobre D. Sebastião atravessaram o Atlântico e chegaram ao Brasil, trazidas pelos portugueses, provavelmente açorianos. Aqui o seu retorno está associado à crença numa espécie de justiceiro, capaz de trazer melhorias aos mais humildes, daí o fato de muitos movimentos sociais messiânicos ocorridos no século XIX e início do XX terem defendido a sua volta. Essas populações pobres e que desejavam terras e melhorias sociais realizaram movimentos, como o da Pedra do Rodeador (CABRAL, 2004, p. 61-97) e o do Reino do Encantado ou Movimento da Pedra Bonita, ambos em Pernambuco.

No Movimento da Pedra do Rodeador (1817-1820), o líder era um ex-soldado do Batalhão de Milícias, chamado Silvestre José dos Santos. Afirmava ouvir de uma pedra a voz de D. Sebastião e nas suas pregações prometia invencibilidade e riqueza (BOTELHO; REIS, p. 212-213). Ele acreditava que no combate contra os inimigos, os adeptos de D. Sebastião ficariam invisíveis. Segundo Hermann,

---

Em sua imaginação os líderes da seita se transformariam em príncipes seus integrantes iriam para o Paraíso Terreal, onde não haveria mais castigos nem vexames, e “todos que estivessem naquela sociedade não morriam ... não haveria chumbo nem bala que fizesse mal; que havia ali um encanto, e dele havia de sair El Rey D. Sebastião José, que era o Grande Poderoso ...” (HERMANN, 2004, p. 28).

Em 1820, o povoado foi atacado e destruído pelo governador da província, Luiz Rego Barreto, com a morte de 80 habitantes e a prisão de 420 homens. Após 16 anos, em 1836, também em Pernambuco, em Pedra Bonita, surgiu o *Reino Encantado* (1836-1838), movimento que afirmava que o Desejado estaria escondido atrás das rochas e renasceria através do sangue de crianças sacrificadas.

Outros movimentos importantes foram o de Canudos, na Bahia (1893-1897), quando liderados pelo místico Antônio Conselheiro. Pessoas pobres se concentraram no arraial de Canudos, em Belo Monte, não aceitavam a República vista como a causadora das desigualdades sociais, representante do Anticristo. O Conselheiro afirmava que D. Sebastião governaria um milênio de justiça, retornando na consumação dos tempos do rio Vaza-Barris (BACCEGA, 2018, p. 36) ou das ondas do mar. Outro movimento de pessoas pobres nos Estados de Santa Catarina e Paraná foi o Contestado (1912-1916), no qual liderados pelo místico José Maria, a população mantinha a crença no retorno do Encoberto (SALOMÃO, 2012). Este último movimento foi o primeiro a ser reprimido pelas forças governamentais no Brasil com o uso do avião, recém-criado por Santos Dummont.

Nos dias atuais, existe a crença que D. Sebastião vai voltar em lendas que circulam no Ceará, Pará, Amazonas e Maranhão. Neste último Estado, o rei está associado aos cultos afro-brasileiros, inclusive com algumas pessoas “recebendo” a entidade de D. Sebastião, o qual teria vários filhos, como a princesa Ina. Essa princesa, nos anos 70, quando houve a construção do Porto de Itaqui, teria causado a morte de vários mergulhadores, que teriam “invadido” o seu reino. Por essa razão foram feitos vários “trabalhos”, solicitando a “autorização” das entidades, e as mortes pararam de ocorrer.

Nas entrevistas feitas por Pedro Braga com os praticantes do tambor de mina, estes mencionaram os outros filhos de D. Sebastião, são eles: Princesa Flora (filha de D. Sebastião e da Rainha Bárbara ou Iemanjá) e João de Una, filho de D. Sebastião, entre outros. O rei também é conhecido no tambor como Xapanã, Ossi e Oxóssi (BRAGA, 2001, p. 84).

---

Em relação a esse personagem, é bom lembrar a sua forte presença no Maranhão, não apenas na religiosidade afro-brasileira como por meio da crença que D. Sebastião, o rei Desejado, morto na batalha da Alcácer-Quibir, estaria até hoje na Ilha dos Lençóis, pertencente ao município de Cururupu e distante cerca de 160 Km de São Luís. O rei estaria encantado sob a forma de touro, com uma estrela branca na testa e, segundo a crença, nas noites de lua cheia, D. Sebastião corre pela ilha e engravida as mulheres (BRAGA, 2001).

O assunto chama a atenção não só pelas reminiscências medievais na sociedade contemporânea, como também pelo seu caráter lúdico. D. Sebastião é um governante com fortes traços medievais, através do seu desejo de retomar ideais das Cruzadas, combatendo o Islamismo, e de seguir os valores cavaleirescos. Sua trágica morte deu origem à ideia de que ele iria retornar (ZIERER, 2009). Segundo a crença, esse personagem um dia irá desencantar e iniciar uma nova era de felicidade, com a ascensão da corte de Queluz. Ao mesmo tempo, com o renascimento do rei, a capital do Estado, São Luís, irá afundar (BRAGA, 2001). Tal elemento pode gerar muitas discussões. Por isso, não deixa de ser curioso pensar o quanto de “medieval” ou de traços medievais ressignificados possui o Estado do Maranhão, relacionando lendas e religiosidade popular à Idade Média e reforçando com os discentes a importância desse período histórico.

#### **4 Trabalhando com D. Sebastião em sala de aula**

Na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no curso de História, realizou-se uma experiência com o mito de D. Sebastião nas escolas de São Luís, com o auxílio de duas (2) bolsistas de extensão (PIBEX-UEMA), sob a coordenação da Professora Doutora Adriana Zierer. As discentes relacionadas ao projeto, Daniela Garcez e Adriana Ferreira, aplicaram o projeto em momentos diferentes, respectivamente, nos anos de 2012-2013 e 2014-2015, em escolas públicas e particulares do ensino básico. Foram ministradas aulas sobre o período medieval e sobre D. Sebastião, e procurou-se realizar exercícios de fixação por meio dos textos dos alunos, cartazes, desenhos, exercícios com palavras cruzadas, jogo de perguntas e respostas, entre outras atividades. Em 2015, a culminância foi a apresentação, realizada pelos alunos para a docente da turma, Marluzi

Rodrigues, e para a coordenadora do projeto, sobre D. Sebastião, atividade que eles apreciaram bastante.

A aplicação do projeto de extensão “As Permanências do Sebastianismo no Maranhão: literatura, história e ensino básico” teve resultado positivo por parte da comunidade escolar (FERREIRA; GARCEZ; ZIERER, 2017). É bom ressaltar que existem poucas atividades no Ensino Fundamental II sobre a História do Maranhão e sobre o caráter lúdico da lenda. A aproximação de um tema relacionado à História do Estado foi visto de maneira positiva tanto pelos alunos e professora da turma, quanto pela direção e supervisão das escolas onde foi aplicado. Também foi uma atividade apreciada pelas universitárias que desenvolveram o projeto nas escolas.

A seguir, sugere-se um texto base e exercícios, elaborados no momento atual para a adoção de experiências futuras sobre o mito de D. Sebastião, e espera-se que as sugestões aqui propostas sejam positivas para alunos e professores. A intenção é estimular um maior aprofundamento dessa lenda, relacioná-la com o conhecimento prévio dos alunos, bem como estimular a interação entre passado e presente nos estudos de História e outras áreas das Ciências Humanas.

Figura 1. Cristovão de Morais. D. Sebastião, de Portugal c. 1571-1574. Museu Nacional de Arte Antiga. Lisboa.



Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6c/Sebasti%C3%A3o\\_de\\_Portugal%2C\\_c.\\_1571-1574\\_-\\_Crist%C3%B3v%C3%A3o\\_de\\_Morais.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6c/Sebasti%C3%A3o_de_Portugal%2C_c._1571-1574_-_Crist%C3%B3v%C3%A3o_de_Morais.png)

**Etapa 1. Com base nas informações sobre D. Sebastião (Texto Base), o professor deve propor atividades de fixação do conteúdo pelos alunos.**

Figura 2. Mapa Floresta dos Guarás, no Maranhão, onde fica a Ilha dos Lençóis.



Fonte: <http://www.radioetvmaracu.com.br/ilha-de-lencois-cururupu-um-lugar-encantador-no-maranhao/>

### Texto base: O rei Encoberto no Maranhão: D. Sebastião

D. Sebastião foi um rei português que nasceu em 20 de janeiro, dia de D. Sebastião. Ele ficou conhecido como “Desejado” por ser o último descendente da sua família. O rei assumiu o governo em 1568, aos 14 anos. Mais tarde, resolveu fazer uma guerra em Marrocos, Norte da África, para expandir a fé cristã e combater os muçulmanos. A batalha ficou conhecida como Batalha de Alcácer-Quibir, e D. Sebastião e seus cavaleiros morreram em combate. A população portuguesa ficou muito triste e surgiram ideias de que o rei iria voltar para trazer novos tempos de felicidade e o retorno

---

da grandiosidade de Portugal como um reino importante como era no início das Grandes Navegações.

A figura de D. Sebastião no Brasil e o seu retorno está ligada à crença numa espécie de justiceiro, capaz de trazer melhorias aos mais humildes, daí muitos movimentos de pessoas pobres e religiosas, no século XIX e início do XX, defenderem a sua volta. Esses movimentos são chamados de “messiânicos” por acreditarem no retorno do Messias. Essas populações pobres que desejavam terras e melhorias sociais realizaram movimentos como Pedra do Rodeador (1817-1820) e o Reino do Encantado ou Movimento da Pedra Bonita (1836-1838), ambos em Pernambuco. Neste último, o sangue de seres humanos chegou a ser derramado nos rochedos na esperança do retorno do rei mítico. Houve também um movimento em Canudos, na Bahia (1893-1897), liderado por Antônio Conselheiro, que acreditava que D. Sebastião iria voltar das ondas do mar. No início do século XX, o movimento do Contestado (1912-1916), em Santa Catarina e no Paraná, também defendia o retorno do rei Sebastião.

D. Sebastião é um governante com fortes traços medievais por meio do seu desejo de retomar os ideais das Cruzadas, combatendo o Islamismo e de seguir os valores cavaleirescos, isto é, dos cavaleiros medievais, tais como a honra, a defesa dos fracos, a humildade e a bondade. Sua trágica morte deu origem à ideia de que ele iria retornar. No Maranhão, D. Sebastião está até hoje na Ilha dos Lençóis, que fica no município de Cururupu. Nos terreiros de cultos africanos, D. Sebastião é “recebido” e possui vários filhos, entre os quais a princesa Ina (ou Iná) e Sebastiãozinho, unindo elementos africanos e indígenas com outros deuses.

Depois que perdeu a batalha, ele ficou encantado na forma de um touro negro, com uma estrela branca na testa e corre pelas areias dos Lençóis (ou Ilha dos Lençóis) nas noites de lua cheia. Segundo a crença, esse personagem, um dia, irá desencantar quando a estrela for atingida e iniciará uma nova era de felicidade, com a ascensão do reino de Queluz. Porém, ao mesmo tempo, a capital do Estado do Maranhão, São Luís, irá afundar.

Portanto, crenças com origens medievais como a do rei escondido, que traz uma nova era de felicidade, unem os estudos do passado e presente. Reforçam até hoje a sua sobrevivência, como na ideia do mito de D. Sebastião, ainda viva no Maranhão, tanto entre os praticantes do tambor de mina quanto entre os pescadores pobres dos Lençóis, os “filhos de D. Sebastião”, muitos dos quais são albinos. Isso mostra que a História está

em movimento e é viva, pois se transforma ao longo do tempo e auxilia a todos nós a compreender a sociedade em que vivemos.

### Indicação de leitura para os alunos:

GULLAR, Ferreira. **O Rei que Mora no Mar**. Rio de Janeiro: Global Ed., 2001.  
MARQUES, Wilson. **A Lenda do Rei Sebastião e o Touro Encantado**. São Paulo: Publicações Mercury Novo Tempo, 2011.



### Atividade de fixação:

1) Localize:

- a) Utilizando papel manteiga ou vegetal, faça um mapa do Brasil e localize o Maranhão, pintando de verde esse Estado.
- b) Faça um mapa do Maranhão e localize o município de Cururupu, onde fica a Ilha dos Lençóis.

2) Seguindo o texto base e os seus conhecimentos, responda:

- a) Quem foi D. Sebastião?
- b) Descreva também a figura 1.

---

3) Leia o trecho a seguir e responda as questões abaixo: “em vez de olhar pelo império/Que tinha para governar,/O mimado rei dormia/E começava a sonhar,/Com as terras do Oriente/Que sonhava em conquistar” (MARQUES, 2011 p. 13).

- a) Que terras eram estas e por que D. Sebastião queria conquistá-las?
- b) Como D. Sebastião morreu?
- c) Após a morte de D. Sebastião, em que os portugueses acreditavam?
- d) Reflita: a ideia da volta de D. Sebastião é igual em Portugal e no Brasil? Explique.
- e) Que movimentos sociais no Brasil acreditavam no retorno de D. Sebastião?

4) Com base nesse trecho abaixo, responda onde D. Sebastião está atualmente e por que se diz que o rei está “encantado”? E qual é a relação entre D. Sebastião e os cultos africanos?

Dizem que o rei Touro  
Vagueia, se lamentando,  
Tem uma estrela na testa,  
Vive sozinho, penando,  
Que sua silhueta negra  
É vista às vezes chorando  
(MARQUES, 2011 p. 32)

5) Leia o texto a seguir:

Rei, é rei, rei Sebastião  
Rei, é rei, rei Sebastião  
Quem desencantar Lençol, vai abaixo o Maranhão  
Quem desencantar Lençol, vai abaixo o Maranhão.  
(Toada Popular)

- a) Com base em seus conhecimentos, explique a toada.
- b) O touro está ligado ao boi e é um animal que traz fertilidade. No Maranhão, há outra lenda relacionada ao boi. Você sabe contar a história do Bumba meu boi? Pesquise e explique essa lenda.
- c) Afinal, D. Sebastião morreu ou está vivo? Justifique.
- d) Você conhecia antes alguma história sobre D. Sebastião contada pela sua família ou amigos? Justifique.
- e) Faça um desenho da lenda de D. Sebastião.

7) observe a imagem a seguir e responda o que se pede:

Figura 3. Batalha de Alcácer-Quibir (1578)



Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c1/Lagos46\\_kopie.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c1/Lagos46_kopie.jpg)

- a) Qual o nome da batalha a seguir?
- b) Faça um círculo na representação de D. Sebastião e escreva “D. Sebastião”.
- c) Faça um quadrado no muçulmano, sultão Abd al-Malik (Mulei Moluco) e escreva “muçulmano”, sultão Abd al-Malik.
- d) Desenhe a espada do guerreiro do Marrocos.
- e) Desenhe a espada de D. Sebastião.
- 8) Complete as lacunas abaixo:

D. Sebastião está atualmente no Maranhão, na Ilha dos ....., no município de ..... O rei aparece encantado nas noites de ..... cheia na forma de um ..... com uma ..... branca na testa.

A principal atividade econômica da ilha é a ..... A maioria da população não é rica e sim ..... Muitos que habitam lá não podem tomar sol porque são .....

As pessoas esperam que quando D. Sebastião desencantar vai trazer muita ..... para todos.

---

**REFERÊNCIAS**

BACCEGA, Marcus. O Touro Encantado na Noite dos Tempos: Sebastião, Sacramento de Artur. In: BACCEGA, M.(Org.). **Combates e Concórdias: temporalidades do conflito e da conciliação na tradição medieval**. Curitiba: CRV, 2018 p. 35-50.

BANDARRA, Gonçalo Annes. **Profecias do Bandarra** (Sapateiro de Trancoso). 8ª ed. Lisboa: Vega, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História. Ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOTELHO, Angela; REIS, Liana. **Dicionário Histórico Brasil: Colônia e Império**. Belo Horizonte: O Autor, 2001.

BRAGA, Pedro. **O Touro Encantado da Ilha dos Lençóis: o sebastianismo no Maranhão**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. Lisboa: Presença, 1989.

\_\_\_\_\_. “O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo à Época de Felipe II. Extraído do Prefácio.” In: **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 13-16.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**. A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: UNESP, 2001.

CABRAL, Flavio José Gomes. Em nome do El-rei D. Sebastião: Guerras Sebásticas e mistérios encobertos no Rodeador e em Pedra Bonita. In: ZIERER, Adriana; XIMENDES, Carlos Alberto (Orgs.) **História Antiga e Medieval: cultura e ensino**. São Luís: Ed.UEMA, 2009, v. 1, p. 147-158.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 15ª Ed. Rio de Janeiro : José Olympio Ed., 1995.

**Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão. Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. São Luís: Iphan/MA, 2011.

DOMINICI, Rayan Santos. MARTINS, Valquíria; FERRETI, Sérgio. Dom Sebastião: Do Mito Português a Adoração Maranhense. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/viewFile/579/384>>. Acesso em 09/07/2018.

FERREIRA, Adriana; GARCÊZ, Daniela M.; ZIERER, Adriana. As Permanências do Sebastianismo no Maranhão: literatura, história e ensino básico – experiências no espaço escolar. In: ZIERER, A. (Org.). **Estudos Medievais no Maranhão: primeiros olhares**. São Luís: Eduema, 2017, p. 31-52. Disponível em: [https://www.academia.edu/37229068/ESTUDOS\\_MEDIEVAIS\\_NO\\_MARANH%C3%83O\\_PRIMEIROS\\_OLHARES](https://www.academia.edu/37229068/ESTUDOS_MEDIEVAIS_NO_MARANH%C3%83O_PRIMEIROS_OLHARES) . Acesso em 05 de maio de 2019.

FERRETI, Sérgio. Encantaria Maranhense de D. Sebastião. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**. Vol. 1, n.1, 2013, p. 262-285. Disponível em: <http://estudosculturais.com/revistalusofona/index.php/rlec/article/view/19>  
Acesso em: 01/06/2018.

\_\_\_\_\_. O Mito e Ritos de D. Sebastião no tambor de mina. In: 10º Congresso Brasileiro de Folclore. **Anais ...** Recife: Comissão Nacional de Folclore, São Luís: Comissão Nacional de Folclore, 2004.

FONTENELLES FILHO, J.M (Org.); SANTOS, Maria Andreína dos. **Os Encantados e seus Encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados..** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

FURLANETTO, Beatriz Helena. Bumba meu boi do Maranhão: território de encontros e representações sociais. **R. RAÍGA**, Curitiba, n. 20, p. 107-113, 2010. Editora UFPR.

GODOY, Marcio H. **D. Sebastião no Brasil. Das Oralidades Tradicionais à Mídia**. 244f. Tese de Doutorado em Comunicação e Estética. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

HERMANN, Jacqueline. **No Reino do Desejado: a construção do sebastianismo em Portugal, séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. 1580-1560. **O Sonho da Salvação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. “Massacre no Reino Encantado”. In: *Nossa História*. Publicação editada pela Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, Ano 1, n° 6, abril/2004.

\_\_\_\_\_. Sebastianismo. In: VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. São Paulo: Objetiva, 2000b, p. 523-526.

LIMA, Luís Filipe Silvério. **O Império dos Sonhos**. Narrativas proféticas, sebastianismo e messianismo brigantino. São Paulo: Alameda, 2010.

LUCA, Taissa Tavernard de. A Viagem Fantástica de Rei Sebastião: de Alcacer Quibir ao Terreiro de Mina. **Revista Observatório da Religião**, v.1, n. 1, jan-jun., 2014.

MARTINS, Carolina; ALVES, Elio. Terreiro do Egito: memórias e resistência em São Luís do Maranhão. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**, (Recife), n. 35, p. 137-151, Jul-Dez, 2017.

MAGALHÃES, Joaquim Romero. **História de Portugal. No Alvorecer da Modernidade**. Lisboa: Estampa, s/d, v. III.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. **A Legitimidade da Restauração Portuguesa a partir do Discurso do Padre Antônio Vieira (1641-1661)**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006.

PEREIRA, Madian de Jesus Frazão. “Filhos do Rei Sebastião”, “Filhos da Lua”: construções simbólicas sobre os nativos da Ilha dos Lençóis. **Cadernos de Campo. São**

---

**Paulo**, v. 13, n. 13, p. 61-74, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50224/54338>>. Acesso em: 24 Jul. 2018.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo: Hedra, 2007.

REAL, Miguel. Padre António Vieira. A arquitectónica do Quinto Império na carta *Esperanças de Portugal* (1659). **Revista Lusófona de Ciências da Religião**, ano VII, n. 13-14, p. 107-140, 2008.

SALOMÃO, Eduardo Rizzatti. **O Exército Encantado de São Sebastião**: um estudo sobre a reelaboração do mito sebastianista na Guerra do Contestado (1912-1916). 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Guerra de S. Sebastião (1912-1916)**: um estudo sobre a ressignificação do mito do rei encoberto no movimento sociorreligioso do Contestado. 2012. 292 f. Tese (Doutorado em História). Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

VAINFAS, Ronaldo. **Antônio Vieira**: Jesuíta do rei. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

YAMASHITA, Jougi Guimarães. **As Guerras de Marc Bloch: nacionalismo, memória e construção da subjetividade**. 301 f. Tese. Doutorado em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2016.

ZIERER, Adriana. **Da Ilha dos Bem-Aventurados à Busca do Santo Graal: uma outra viagem pela Idade Média**. São Luís, Ed. UEMA/Apoio FAPEMA, 2013.

\_\_\_\_\_. Iluminando a Idade Média: um breve panorama sobre a História Medieval no Brasil e a Relação História-Ensino. In: ZIERER, Adriana; XIMENDES, Carlos Alberto (Orgs.). **História Antiga e Medieval: cultura e ensino**. São Luís: Ed.UEMA, 2009, v. 1, p. 9-27.

\_\_\_\_\_. História Medieval no Brasil e no Maranhão. In: ZIERER, A. (Org.). **Estudos Medievais no Maranhão**: primeiros olhares. São Luís: Eduema, 2017, p. 17-28.

## IMAGENS

Figura 1. Cristovão de Morais. **D. Sebastião, de Portugal** c. 1571-1574. Museu Nacional de Arte Antiga. Lisboa.

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6c/Sebasti%C3%A3o de Portugal %2C c. 1571-1574 - Crist%C3%B3v%C3%A3o de Morais.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6c/Sebasti%C3%A3o_de_Portugal_%2C_c._1571-1574_-_Crist%C3%B3v%C3%A3o_de_Morais.png); Acesso em 05 de maio de 2019.

Figura 2. **Mapa da Ilha dos Guarás**. Disponível em:

<http://www.radioetvmaracu.com.br/ilha-de-lencois-cururupu-um-lugar-encantador-no-maranhao/>; acesso em 05 de maio de 2019.

---

Figura 3. **Batalha de Alcácer-Quibir** (1578), Museu do Forte da Ponta da Bandeira, Lagos, Portugal. A imagem mostra o detalhe da única representação conhecida da batalha de Alcácer-Quibir publicada por Miguel Leitão de Andrade na obra **Miscelânea** (1629). Disponível em:

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c1/Lagos46\\_kopie.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c1/Lagos46_kopie.jpg)

Acesso em 06 de maio de 2019.

## VÍDEOS

Batalha de Alcácer-Quibir (2 minutos e 44 segundos). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=buqKnugJ77M>; Acesso em 08/04/2019.

Homenagem a El-Rei D. Sebastião de Portugal (Três minutos e trinta e quatro).

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=bb-Je6Z7xjo>; Acesso em 08/04/2019.

Sepultada a albina mais antiga da Ilha dos Lençóis no Norte do MA. In: **G1 Maranhão**.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/sepultada-a-albina-mais-antiga-da-ilha-dos-lencois-no-norte-do-ma.ghtml> ; Acesso em 08/04/2018.

Sala de Notícias I. Sebastião Encantado. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=lzPDkPujWWA> ; Acesso em 08/04/2019.

## **BUMBALETRANDO: cultura maranhense e ensino de História na Educação Infantil**

Dayse Marinho Martins

### **1 Introdução**

As concepções referentes à função atribuída à Educação Infantil variam de acordo com o contexto histórico. O atendimento de instituições educacionais à infância é um fato recente e seu papel na formação humana encontra-se em constante redefinição. Entendida inicialmente numa perspectiva assistencialista, a Educação Infantil apresenta um caráter relacionado ao cuidar da criança pelo atendimento de necessidades físicas, articulada para além disso, aos processos de socialização.

Nesse sentido, uma das áreas de conhecimento do currículo cujo trabalho pedagógico atuará na formação cultural do aluno é a História. A ciência histórica objetiva a compreensão dos sujeitos, o desvelamento das relações que se estabelecem entre os seres humanos em diferentes espaços e tempos.

Nessa perspectiva, este artigo traça um panorama do ensino de História no currículo oficial da Educação Infantil, destacando a importância da historicidade local na formação social dos educandos. Para tanto, apresenta-se uma experiência de ensino centrada no Bumba meu boi desenvolvida em escola da rede municipal de São Luís – MA.

### **2 Historicidade no currículo da Educação Infantil**

A Educação Infantil é o espaço e o tempo para a criança iniciar sua imersão no mundo público. Saindo do mundo privado, que é a família, a criança se vê fazendo parte de um mundo mais amplo, diversificado. Em termos curriculares, a Educação Infantil é centrada nos eixos Formação Pessoal e Conhecimento do Mundo e deverá contribuir para a prática e vivência pedagógicas plenas de êxito e alegria, culminando com a aprendizagem satisfatória e significativa das crianças. Diante disso, a pré-escola de qualidade deve privilegiar os fatores sociais e culturais, entendendo-os como relevantes para o processo educativo, e como forma de beneficiar a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e formação.

---

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças ao conhecimento da realidade social e cultural (BRASIL, 1999, p. 23).

As crianças herdam cultura e são socializadas a partir das interações. De acordo com os autores da psicologia histórico-cultural, como Wallon e Vygotsky, a criança constrói a sua singularidade no contato com os adultos e o meio. Ela internaliza as experiências sociais ao entrar em contato com a cultura representada nas tradições, crenças, valores e conhecimentos.

É necessário garantir que as crianças compreendam a heterogeneidade que caracteriza nossa sociedade [...] Permitindo que as crianças percebam a dimensão social e cultural de determinados costumes e valores, sem ridicularizá-los (KRAMER 1999, p. 59).

Assim, ocorre o processo de elaboração do senso de pertencimento a um grupo. A identidade se constrói desde cedo, em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

Se pelo termo cultura entendemos uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma cultura popular basicamente iletrada, que corresponde aos meios materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna (BOSI, 1995, p. 309).

Nenhuma identidade é constituída no isolamento, pelo contrário, ela é negociada durante a vida toda, por meio do diálogo com os outros. No Estado do Maranhão, a diversidade de manifestações folclóricas atribui à cultura popular o caráter de “identidade” regional. Com base nesse aspecto, o currículo da Educação Infantil possibilita a educação do senso histórico envolvendo a cultura popular no eixo Natureza e Sociedade que reúne temas pertinentes ao mundo social e natural.

Portanto, os conteúdos de História na Educação Infantil encontram-se imbricados com temas de Ciências e Geografia de modo a possibilitar o enfoque numa abordagem interdisciplinar. A proposta objetiva um trabalho de forma integrada, ao mesmo tempo em que prevê as especificidades das fontes, abordagens e enfoques dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais.

---

Conforme Oliveira (2002), o trabalho com História previsto no eixo Natureza e Sociedade objetiva suscitar o interesse e a curiosidade pelo mundo social. É preconizada a postura problematizante do aluno pela formulação de perguntas, proposição de soluções e manifestação de opiniões próprias que permitem o confronto de ideias. Os conteúdos devem englobar a participação em atividades relacionadas às tradições culturais, bem como o estudo da organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar.

A educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações; nada mais apropriado para determinar a técnica do ensino de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas das crianças, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista (PIAGET, 1998, p. 262).

O ensino de História no currículo brasileiro caracteriza-se pelas relações com a historiografia em suas permanências e rupturas e, do mesmo modo, com as características sociais e políticas de cada contexto histórico. A historiografia brasileira se fundamentou em padrões europeus, e a base dos modelos empregados no ensino de História no currículo brasileiro durante muito tempo se distanciou de um padrão de História educativa num sentido formativo e libertador.

Dentre as nuances apresentadas pelas recentes contribuições das teorias em História, destaca-se a importância atribuída ao estudo da realidade local. A referida proposição metodológica se baseia na delimitação temática de um contexto específico por parte do historiador, em termos de espacialidade e de temporalidade; o ensino de História privilegiava uma abordagem geral. Com a renovação historiográfica, a análise passa a englobar uma postura etnográfica, contemplando temáticas ligadas ao cotidiano de comunidades específicas (CARDOSO & VAINFAS, 1997).

Fundamentadas nesse pressuposto, as pesquisas se organizam de forma a abordar as representações, ou seja, os sentimentos, os comportamentos, os símbolos, as práticas, as tradições, os costumes e tudo o que estiver relacionado com o pensamento de um grupamento humano. Conforme Barros (2013, p. 137), “As ações e transformações que afetam a vida humana, historicamente considerada, dão-se em um espaço geográfico, político, sobretudo, um espaço social”.

Com isso, os conhecimentos prévios dos alunos enquanto elementos subsunçores dos objetos de estudo devem ser considerados. Levando em conta a contextualização do conteúdo, a transposição didática se pauta na garantia uma aprendizagem significativa

---

pela motivação dos alunos quanto à participação nas atividades. Assim, “considera-se os alunos como sujeitos sociais, portadores de experiências socioculturais e ativos nos processos de aprendizagem” (BERUTTI, 2009, p. 29).

As referidas considerações metodológicas acerca do ensino de História são fruto das transformações nas concepções de educação a partir das décadas de 80 e 90 do século XX. Nesse sentido, destaca-se os estudos que enfatizam o papel do aluno no processo de aprendizagem como sujeito e construtor do conhecimento. O ensino da disciplina mostra-se estritamente relacionado à produção da pesquisa histórica, com base nos seguintes aspectos:

Elege-se uma problemática: tema, período histórico; tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto estudado foi enfrentado por outras sociedades); dialoga-se com o tempo por meio das fontes (livro didático, mapas, imagens, músicas, documentos); utiliza-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder); e constrói-se uma narrativa, interpretação, análise (um registro) (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

Como se pode notar, o ensino de História não mais é preconizado como a exaltação do passado mediante a repetição de fatos e datas. O importante na transposição didática é compreender o aluno como sujeito histórico. Para alcançar esta competência, considera-se, enquanto habilidade, o trabalho com fontes históricas na construção da memória, a formulação de problemas e questões, elaboração de hipóteses, além da identificação e comparação de relações.

No contexto contemporâneo, difunde-se o discurso educacional da História como instrumento formativo de uma geração consciente e centrada na cidadania. A inovação preconizada nas atuais propostas curriculares evidencia a necessidade do aluno se sentir sujeito histórico num processo de formação crítica.

As mudanças na produção do saber histórico vêm ocorrendo tanto no campo da historiografia quanto no que concerne ao tratamento dispensado à disciplina História nas propostas curriculares dos sistemas de educação básica. O referido processo se dá na medida em que a seleção de conteúdos adota, enquanto critério principal, uma concepção de História.

A associação das principais tendências da produção historiográfica ao ensino de História não deve ser entendida como uma questão meramente teórica. É essencial, antes de tudo, que se considere essa relação como pressuposto necessário para que a produção escolar assegure uma aprendizagem efetiva e coerente.

---

As inovações da História no contexto atual têm propiciado consideráveis reflexões sobre a postura do professor de História e sua identificação com o ofício de historiador. Antes de ser caracterizado como um simples transmissor de interpretações históricas, o licenciado em História é, acima de tudo, um pesquisador que em sala de aula deve intervir como sujeito facilitador no despertar da historicidade do aluno.

As propostas curriculares ressaltam a relação entre o ensino de História e as concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas do contexto. Ao mesmo tempo, reafirmam a necessidade de uma transposição didática voltada para a formação da consciência histórica do indivíduo, atribuindo ao professor o trabalho com diferentes elementos sociais e culturais no sentido de integrá-los mediante uma abordagem crítica e significativa (BRASIL, 1999).

Nesse movimento, o ensino de História prevê a utilização de diferentes linguagens voltadas para a compreensão do processo histórico de forma mais pertinente. A principal preocupação consiste em oferecer intervenções voltadas para um ensino significativo, em relação aos conteúdos; e crítico, quanto à formação do sujeito histórico. Surgem questionamentos referentes ao desenvolvimento do processo pedagógico em História. Um dos principais pontos de discussão se refere à seleção de procedimentos metodológicos que ofereçam aos alunos condições para compreender a relevância dos estudos históricos. Bittencourt afirma que:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História [...]. A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informação, mas onde há uma relação de interlocutores que constroem sentidos (BITTENCOURT, 2004, p. 57).

Levando em conta a contextualização do conteúdo, a transposição didática se pauta na garantia de uma aprendizagem significativa pela motivação dos alunos quanto à participação nas atividades. Assim, “considera-se os alunos como sujeitos sociais, portadores de experiências socioculturais e ativos nos processos de aprendizagem” (BERUTTI, 2009, p. 29).

No que se refere ao ensino de História, a legislação é clara ao estabelecer o enfoque na sociedade brasileira superando com isso a abordagem fundada no Eurocentrismo. A seleção de conteúdos supera o modelo de História dita Universal elaborada a partir da Europa como referência, privilegiando temáticas nacionais ou regionais (BRASIL, 1999). Os conteúdos devem se pautar em três grandes princípios:

---

contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades; e proporcionar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem partes da História.

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

No âmbito da Nova História, percebe-se a importância atribuída à correlação dos conhecimentos trabalhados em História com o cotidiano do aluno. Esse viés metodológico no ensino de História tem seus fundamentos relacionados também às contribuições da Psicologia Genética de Piaget, que visa entender a gênese do conhecimento no indivíduo.

Piaget estudou com afinco a gênese do conhecimento humano e o desenvolvimento dos processos cognitivos da criança. A partir disso, elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual que estabelece etapas ou estágios para que ele ocorra. O autor ressalta que cada pessoa tem um tempo próprio para aprender qualquer coisa e destaca que o indivíduo é construtor do seu conhecimento.

O ensino de História engloba o senso de percepção da realidade e diversidade dos pontos de vista. Assim, ao considerar as noções básicas do desenvolvimento da criança, o professor consegue auxiliar no trabalho de descentração cognitiva, diminuição do egocentrismo, fazendo com que a criança saia de patamares intuitivos para os operatórios, contribuindo com a evolução dos esquemas de cognição.

Lev Vygotsky acrescenta que a abordagem da historicidade amplia as possibilidades de desenvolvimento no aluno da capacidade de articulação com o mundo. “O indivíduo se constrói na cultura, pela mediação com o outro entendido aqui na coletividade. A trajetória cognitiva envolve um processo não de socialização, mas de individualização, isto é, de construção de sua identidade na diversidade” (VYGOTSKY, 1998, p. 82). Assim, o ensino de História permite que, a partir de seu entorno, o aluno desenvolva condições para apreensão do conhecimento histórico.

---

Um dos principais desafios do professor de História constitui, portanto, a transposição didática dos conteúdos. A referida problemática encontra-se situada principalmente no trabalho com a noção de tempo e espaço.

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis. Assim, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos (BITTENCOURT, 2004, p. 183).

Nessa perspectiva, o nível de abstração desses conceitos requer a transmutação para a concretude no sentido de obter a significação pelo aluno. É nesse exercício de interação do conteúdo com o cotidiano do sujeito que se pode alcançar uma elaboração cognitiva por este último. Daí surge a necessidade de facilitar a compreensão de conceitos por meio da diversidade de linguagens.

A educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações; nada mais apropriado para determinar a técnica do ensino de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas das crianças, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista (PIAGET, 1998, p. 262).

Tal atitude por parte do professor pode ser empreendida por meio da utilização da ludicidade visando a correlação dos conteúdos com a experiência concreta do aluno. A partir da ludicidade, o aluno pode aprender a buscar diferentes informações para compreender um fato, identificar semelhanças e diferenças entre ações ou observações, atentar-se às permanências e mudanças que ocorrem à sua volta, buscar coerência nas respostas considerando o que já ocorreu, além de antecipar ações e estabelecer estratégias. A abordagem com o lúdico é inerente a todas as idades, desde o maternal até a fase adulta, evidenciando aspectos do cotidiano, suscitando o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo (LOPES, 2001).

A eficiência do lúdico não é algo que se constatou recentemente: “O jogo é o fato mais antigo que a cultura. As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo” (HUIZINGA, 2005, p. 7). Desse modo, a utilização do jogo, como princípio de ação intelectual, favorece a compreensão de aspectos abstratos por meio da concretização de representações.

No processo pedagógico de utilização da ludicidade na transposição do abstrato – concreto, o papel do professor consiste em mediar e não em resolver os problemas. Os conflitos surgidos no decorrer do jogo devem ser problematizados e, a partir de então, solucionados pelos alunos.

No contexto da Educação Infantil, a orientação didática direcionada ao trabalho em História prevê a observação e a exploração do meio enquanto possibilidades para o aprendizado infantil. Aliado a esse princípio, ressalta-se a liberdade da criança para manusear e explorar os diferentes tipos de objeto. De acordo com Craidy (2001), o professor deve partir de perguntas interessantes, em vez de apresentar explicações, considerando os conhecimentos das crianças sobre o assunto e a experiência direta com o meio.

Com os alunos da creche, predomina-se o enfoque da oralidade associada à musicalidade como elementos facilitadores da compreensão do conteúdo. Um elemento enfocado, nesse sentido, é a expressividade pela participação em atividades que envolvem tradições culturais. A abordagem da temporalidade é direcionada a partir do uso da linha do tempo e da árvore genealógica a partir das quais o aluno possa estabelecer comparações e descrições de experiências sociais. A ancestralidade é outro princípio fomentado pela prática de entrevista e valorização de costumes e práticas dos mais velhos na família e na comunidade, possibilitando trocas socioculturais (OLIVEIRA, 2002).

Na pré-escola, além da ampliação das estratégias anteriormente descritas, a criança é estimulada a perceber sua própria história de vida por meio de imagens e de entrevistas a membros da família. A prática de pesquisa é ampliada englobando estudo do meio, contextos de vida dos colegas, da escola e do bairro. As brincadeiras passam a caracterizar representações simbólicas de posturas e papéis sociais. Além disso, a criança é instigada a perceber no campo da temporalidade as mudanças e as permanências em objetos e processos que demonstram constantes transformações (NEVES, 2002).

### **3 Cultura maranhense em projeto didático**

No Maranhão, a cultura popular é marcada pela diversidade de manifestações folclóricas. Dentre elas, destaca-se o Bumba meu boi, caracterizado como:

---

Um auto popular dramático que conta a história de um escravo, Pai Francisco, cuja mulher, Catirina, por “desejo de grávida”, insiste em comer a língua do melhor touro do patrão. Francisco termina matando o animal. Descoberto, é perseguido e preso pelos vaqueiros e índios, os trabalhadores da fazenda, e condenado à morte. É salvo, entretanto, por um feiticeiro indígena, que ressuscita o animal. Antigamente, havia uma dramatização bufa consideravelmente longa, que contava a história. Os bois saem para dançar entre 24 e 29 de junho, embora nos últimos tempos façam apresentações pagas fora deste período. Ao se apresentar, o grupo forma um círculo composto pelos vaqueiros, em determinando ponto, ficando os músicos. No centro dança o boi, armação de madeira sob a qual se oculta um integrante, o “miolo”. Há outras figuras, como o amo (ou chefe), que canta, personagens diversas e, mais recentemente, as “índias”, um grupo seguidamente numeroso de mulheres jovens (CORREA, 2010, p. 15).

Os grupos de Bumba meu boi encontram-se divididos em cinco principais sotaques: de matraca ou da ilha, de zabumba, Pindaré ou da baixada, Cururupu ou costa-de-mão e de orquestra. Atualmente, os estudos que abordam o Bumba meu boi têm provocado intensas discussões acerca da tradicionalidade da referida manifestação folclórica. Segundo Canjão,

O Bumba meu boi do Maranhão é uma manifestação que articula símbolos e significados, sentidos que se transmitem através dos tempos e que vão constituindo e reconstituindo a história do povo que a produz. Sentidos retirados de uma experiência que faz sempre referência a um passado. Assim, no resgate da memória, evita-se o esquecimento, a negação de uma tradição (...). Ilustra uma condição de elaboração de identificação, de configuração de identidades, apresenta-se como um sistema de referências. Nesse contexto, a identidade é concebida como um elemento que marca fronteiras, que situa o indivíduo em um lugar, no tempo e no espaço, em sua memória (CANJÃO, 2003, p. 107).

Com base nesses pressupostos, o presente estudo apresenta o Bumba meu boi: abordagem pedagógica centrada no caráter de teatralização do Bumba meu boi e sua relação com a educação do senso histórico na Educação Infantil. Assim, elementos passados de geração em geração, como os sotaques do Bumba meu boi, ritmo, melodia e indumentária, são associados ao trabalho de expressividade, contribuindo para o reconhecimento do interesse social e da história cultural maranhense.

Para abordagem do Bumba meu boi em sala de aula como recurso pedagógico nas aulas de história na Educação Infantil, surgiu a necessidade de ressignificação dos conteúdos escolares no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, no que concerne à sua forma de organização. Por isso, adotou-se a caracterização do projeto de trabalho que, segundo Zabala (2002, p. 53), “permite aos alunos analisar os problemas, situações e

---

acontecimentos dentro de um contexto em sua globalidade, utilizando para isso os conhecimentos das disciplinas e suas experiências socioculturais”.

Os projetos de trabalho vão gerar necessidades de aprendizagens. Com isso, os conteúdos deixam de ter um fim em si mesmo e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação na realidade de forma crítica e dinâmica.

Ao se pensar na implantação de um projeto de trabalho, a primeira questão a ser colocada se refere ao estabelecimento da temática. Esta pode partir tanto do grupo de alunos quanto do professor, contanto que envolva todo o grupo na construção do processo de ensino-aprendizagem (HERNANDEZ, 1998).

No projeto de trabalho, três momentos devem ser configurados. Em primeiro lugar, é necessário ter um problema em que pode ser sobre uma inquietação ou sobre uma posição a respeito do mundo. Essa etapa caracterizada como problematização é o ponto de partida e consiste no momento em que o professor apresenta aos alunos a proposta de realização do projeto. É também nesse ponto que o docente tem a possibilidade de verificar os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema destacado.

A partir daí, é importante trabalhar as diversas maneiras de olhar o mundo por meio de atividades de pesquisa e estudo que caracterizam a etapa de desenvolvimento do projeto. Nelas são construídas situações de aprendizagem em que os próprios estudantes começam a participar do processo de criação e busca de respostas às suas dúvidas, associando as novas informações aos conhecimentos prévios.

Por último, encontra-se a síntese, em que as convicções iniciais vão sendo superadas e reconstruídas formando novos esquemas de conhecimento que vão servir de base para as futuras aprendizagens. O aluno poderá também estar de posse de um produto dos trabalhos por ele construído no decorrer do processo. Por isso, a referida etapa pode receber a denominação de culminância, marcada ainda pela postura avaliativa de todo o processo. É importante frisar que, apesar de estarem aqui detalhados isoladamente, os três pontos constituem momentos do desenvolvimento de um projeto e não etapas estanques.

Os projetos de trabalho não caracterizam apenas uma proposta de renovação de atividades, uma opção criativa, mas sim uma mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica. Sob essa perspectiva, sua utilização contribui decisivamente para transformar o espaço escolar em um meio estruturante favorável à construção de aprendizagens significativas. Assim, adequa-se perfeitamente à abordagem da História na Educação Infantil: um processo complexo a ser relacionado com os conhecimentos

prévios dos alunos em associação aos conteúdos socialmente relevantes, gerando aprendizagens significativas dotadas de sentido e possibilidades de utilização do conhecimento escolar, na realidade.

Os projetos de trabalho não caracterizam apenas uma proposta de renovação de atividades, uma opção criativa, e sim uma mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica. Sua utilização contribui decisivamente para transformar o espaço escolar em um meio favorável à construção de aprendizagens significativas.

A proposta de prática pedagógica evidenciada neste estudo surgiu a partir das vivências na Coordenação Pedagógica no contexto da Educação Infantil municipal em São Luís–MA, pela percepção da tradição oral como elemento que possibilita a abordagem de conteúdos em História de forma significativa e prazerosa. Com base nesse pressuposto, evidenciou-se o reconhecimento das tradições do povo maranhense e suas manifestações por meio do Bumba meu boi, valorizando a maneira local de agir, pensar e sentir.

O ponto de partida da referida abordagem se dá na problematização, ou seja, no destaque de questões concernentes à relação entre as manifestações culturais e as vivências infantis em brincadeiras, no cotidiano familiar e escolar. Nesse sentido, ressalta-se a importância do estudo do meio para o levantamento dos conhecimentos prévios.

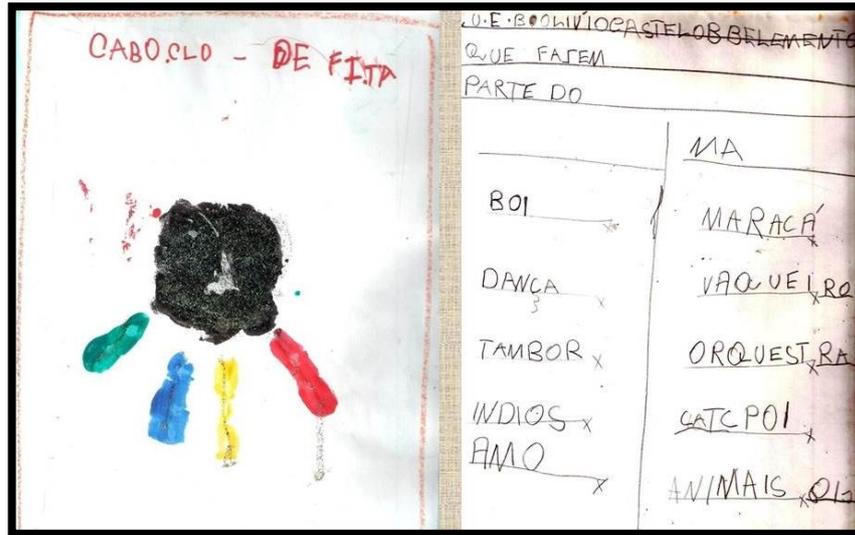
**Figura 1 – Estudo do meio no Centro Histórico de São Luís – MA**



Fonte: arquivo pessoal (2012)

A partir desse procedimento, são selecionados os conteúdos em História do currículo de Educação Infantil que contemplam elementos tais, como a valorização de situações espontâneas de leitura em um ambiente favorável à expressividade; e o reconhecimento e apreciação de elementos culturais e do universo vocabular contido no imaginário popular maranhense.

Figura 2 – Identificação de elementos do Bumba meu boi



Fonte: arquivo pessoal (2012)

Figura 3 – Releitura discente dos elementos do Bumba meu boi



Fonte: arquivo pessoal (2012)

As atividades de sensibilização da temática a partir dos conhecimentos prévios dos alunos consideraram pesquisas e releituras autorais dos discentes marcadas pela produção em sala de aula a partir de suas habilidades de expressividade. Surgiram reescritas e ilustrações centradas no desenho livre pela percepção discente.

Figura 4 – Produções discentes



Fonte: arquivo pessoal (2012)

Outro elemento essencial à aprendizagem significativa corresponde à participação da comunidade escolar nas intervenções com os discentes. Para além do momento de exposição das produções e apresentação dos conteúdos reelaborados, os momentos coletivos evidenciam trocas por meio de diálogos e formas de expressividade diversas, nesse caso, vinculadas à ludicidade.

Figura 5 – Apresentação dos alunos para a comunidade escolar



Fonte: arquivo pessoal (2012)

No âmbito do projeto Bumbaaletrando, a abordagem do conhecimento histórico vinculada a elementos do Bumba meu boi estimulou a apreciação da historicidade e da cultura, substituindo a transposição didática centrada em fatos isolados que evidenciam uma prática tediosa no cotidiano escolar. Assim, contribuiu para a formação de uma percepção contextualizada da realidade social.

A vivência da prática ocorre, portanto, por meio de sequências didáticas realizadas a partir de pesquisas, desenhos, escritas espontâneas, leituras sobre o tema, oficinas, palestras, rodas de conversa, dramatizações e análise de vídeos, priorizando a ludicidade no contexto da cultura popular maranhense. Nessa perspectiva, segundo Martins (2012), a sequência didática pode ser caracterizada por:

- Apresentação do projeto e levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos através da elaboração de relatos de experiência em roda de conversa;
- Sensibilização dos pais por meio de reunião
- Roda de conversa: origem e auto do Bumba meu boi;
- Apresentação do auto do Bumba meu boi por meio de leitura em voz alta;
- Apresentação com fantoches: Catirina e Pai Francisco;
- Identificação de elementos do Bumba meu boi: sotaques, instrumentos e indumentárias;
- Audição de toadas e identificação de sotaques e instrumentos;
- Elaboração de lista com universo vocabular vinculado ao Bumba meu boi;
- Atividades de cruzadinha, caça-palavras sobre o universo vocabular da manifestação;
- Pesquisas em jornais e revistas;
- Exibição de documentários e clipes com cenas do Bumba meu boi;
- Elaboração de mural com linha do tempo da manifestação e grupos reconhecidos;
- Estudo do meio: Casa do Maranhão, Centro de Cultura Popular, Casa de Nhozinho, Capela de São Pedro;
- Entrevista com participantes de grupos de Bumba meu boi, populares e familiares.
- Ilustrações e pinturas sobre o tema e modelagem livre com massa de modelar;
- Realização de atividades que envolvam música e movimento: coreografias;
- Oficinas artísticas com recicláveis, origami, colagem em mosaico e pintura livre: pandeirão, maracás, boizinho, chapéu, índias, Catirina, Pai Francisco;
- Produção de maquete da manifestação com massa de modelar;
- Confecção de cartazes, murais;
- Ornamentação do ambiente escolar;
- Leitura e reescrita de toadas selecionadas pelos alunos;
- Ilustração e revisão textual das reescritas elaboradas;
- Escrita coletiva tendo a professora como escriba de toada composta pela turma;

---

Organização de painel ou livro para apresentação das produções discentes;  
Atividades que envolvam música e movimento através de coreografia;  
Caracterização de alunos com personagens para apresentação da dança para a comunidade.

Para o trabalho com o *Bumba meu boi* em História na Educação Infantil, as orientações didáticas são pautadas em práticas construtivistas. Portanto, os procedimentos de ensino preveem o uso de narrativas sobre práticas culturais na família e no bairro, o trabalho com imagens, histórias de sujeitos e contextos relacionados aos alunos. As práticas sugeridas são permeadas pela ludicidade através de objetos infantis que representam aspectos históricos, étnicos, sociais e culturais.

### **Considerações finais**

Cultura é a maneira de agir, pensar e sentir de um povo ou grupo com as qualidades ou atributos que lhe são inerentes, seja qual for o lugar onde se situa e o tempo. Não é apenas o passado, a tradição; ela é viva e está ligada ao contexto social, por isso é importante conhecê-la. O saber popular é o que aprendemos informalmente no mundo, por meio do convívio social – por via oral ou por imitação. Ele é universal, embora aconteçam adaptações locais ou regionais como consequências dos acréscimos da coletividade.

A tradição oral possibilita práticas sociais envolvendo o uso da linguagem de forma significativa e prazerosa. A proposta do *Bumaletrando* fomenta o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, relacionadas a elementos do *Bumba meu boi* e estimulando o gosto pelo uso das noções históricas de temporalidade, pertencimento, espacialidade, mudanças e permanências, em vez de tornar o ensino em História uma prática tediosa no cotidiano escolar pela apresentação de fatos e datas comemorativas.

A abordagem demonstra ainda a importância da metodologia de projetos a partir do incentivo à pesquisa, no resgate de elementos da memória popular maranhense, no estímulo à criatividade e à imaginação, bem como na integração entre pais, comunidade e escola. Além disso, fomenta a interdisciplinaridade de modo a garantir a participação do aluno de forma ativa no processo de construção do conhecimento. Trabalhar com ações pedagógicas dessa natureza permite tirar da rotina professores e alunos, contribuindo para

---

melhorias no processo de ensino-aprendizagem, no uso social da leitura e da escrita, do senso histórico e na apreciação da cultura maranhense.

## REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **A Expansão da História**. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2013

BERUTTI, Flávio et al. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEB, 1999.

CANJÃO, Isanda. **O lugar da memória no bumba – meu – boi**. In: Olhar, memória e reflexões sobre a gente do Maranhão. São Luís: CMF, 2003.

CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CORRÊA, Norton Figueiredo. **Bumba – meu – boi do Maranhão: Um desafio ao olhar**. Trabalho apresentado na Reunião Brasileira de Antropologia, 2010, ago. Belém - PA.

CRAIDY, Carmem. **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Atmed, 2001

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **A Organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos** 12. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1999.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001

MARTINS, Dayse M. **Bumbaaletrando: Cultura maranhense e letramento inicial na Educação Infantil**. Projeto didático. São Luís: SEMED, 2012.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História Regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local**. Feira de Santana/ Salvador, UEFS/ ed. Arcádia, 2002.

OLIVEIRA, Margarida M. D. de. **História: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org). **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança e o ensino de História**. In: **Sobre a pedagogia - Textos inéditos**. Silvia Parrat e Anastasia Tryphon (org.). Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**SÃO JOÃO DO MARANHÃO EM SALA DE AULA:** possibilidades de utilização da Lei n.º 10.639/03

Alex Silva Costa

No mês de maio ta todo mundo ensaiando  
 E desse jeito eu não vou ficar aqui  
 Estrelas brilham no céu  
 Igual os seus olhos brilhando pra mim  
 Eu já fiz minha promessa  
 Vou correndo ver o boi de Itamirim.  
 (Chico Saldanha, 1988)

## 1 Introdução

No mês de maio, em muitas regiões do Maranhão, principalmente na capital São Luís, iniciam-se os ensaios, a cidade anoitece mais dançante, fogueiras iluminam e esquentam os ambientes noturnos. A fumaça vira perfume de brincantes e o silêncio dá lugar ao som de tambores, pandeiros, pandeirões, matracas e caixas do divino, timbres sonoros são embalados por vozes de “amos”<sup>1</sup> e “coureiros”<sup>2</sup> com suas “toadas”<sup>3</sup>. Para acompanhar tem o giro, a coreografia e a riqueza dos figurinos da “Dança Portuguesa”<sup>4</sup>. É tempo de São João! No tempo “junino”, o chão vibra em nova pulsação, a pisada dos brincantes muda, o corpo se movimenta em vários sentidos em meio a saltos, giros, deslocamentos pélvicos, tudo em sintonia, em favor da “Festa Junina”.

*Meu São João...*  
 São João, meu São João  
 Eu vim pagar a promessa  
 De trazer esse boizinho  
 Para alegrar sua festa  
 Olhos de papel de seda  
 Com uma estrela na testa.

Papete

Cabe aqui refletir a denominação “junina”, “junino”, “de São João” às músicas entoadas e festejos realizados no mês de junho no Maranhão. Há duas vertentes que podem correr juntas sem se afrontar, a primeira é que todas essas classificações

<sup>1</sup> Principal cantador (cantor) do Bumba meu boi.

<sup>2</sup> Tocador e brincante do Tambor de Crioula (conhecido também com tamborzeiro).

<sup>3</sup> Nome dado às músicas entoadas no Bumba meu boi e no Tambor de Crioula.

<sup>4</sup> “A Dança Portuguesa do Maranhão é uma manifestação cênica de rua que se apresenta no período das festas juninas nos arraiais das cidades, nos espaços das comunidades (como praças), nos pátios de igreja, em frente às casas de particulares e em outros lugares, quando convidados ou contratados” (RIBEIRO, 2016, p. 40).

---

correspondem a São João<sup>5</sup>, o Batista, um dos santos mais cultuados e festejados no período de realização dessas festas. A outra se refere ao período de realização das festas que ocorrem principalmente durante o mês de junho<sup>6</sup>, ou ainda, a junção das duas coisas. De qualquer forma, ao pensarmos sobre as possibilidades, veremos que todas as duas hipóteses fazem sentido e se complementam, não cabendo a nós anular suas significações, mas reconhecer que ambas conferem sentido à realização das manifestações culturais e dos festejos que por sinal acontecem em homenagem a São João e ocorrem em junho.

Em todo caso, há mais uma reflexão: nos festejos juninos maranhenses, São João é objeto de culto e devoção de forma mais intensa no Bumba meu boi. Há manifestações folclóricas em nossa cultura popular que são realizadas em homenagem a outros santos, por exemplo, São Benedito como santo padroeiro do Tambor de Crioula, dança circular de umbigada tipicamente afro-maranhense. Outro caso é o Cacuriá que se origina das festas em louvor ao Divino Espírito Santo. Então, é prudente relativizar todo o protagonismo dos festejos juninos em um único santo.

Mas o que é um santo? Qual sua função? O que poderia fazer? Para Vauchez, o “santo é um homem através do qual se estabelece um contato entre o céu e a terra. O dia do seu aniversário comemora o seu nascimento ao lado de Deus, para além da morte, e é a festa cristã por excelência dado que renova o sacrifício salutar do único medianeiro” (VAUCHEZ, 1989, p. 212). Ou seja, o santo é um intermediário, que intercede pelas pessoas junto a Deus, e que por meio da noção de *transitus*<sup>7</sup> pode vir a operacionalizar milagres. Assim, em seu dia festivo, muitos pedidos de curas e milagres são solicitados. Em nosso caso, sabemos que muitos grupos de manifestações populares se originaram como pagamento de promessas por uma graça alcançada.

Nesse sentido, as brincadeiras se perpetuaram ao longo dos anos por filhos e netos para que a graça alcançada por meio do santo não fosse negligenciada. Além disso, temos em nossa cultura uma devoção variada em santos, porque durante o mês festivo de junho, São João (24.6) não é o único homenageado aqui no Maranhão, temos com ele um quarteto do qual fazem parte Santo Antônio (13.6), São Pedro (29.6) e São Marçal (30.6).

---

<sup>5</sup> Segundo a tradição São João era primo de Jesus Cristo e o batizou no Rio Jordão. E ainda, de acordo com as escrituras sagradas ([Mt 14:1-12](#)/[Mc 6: 14-29](#)/[Lu 9:7-9](#)), João foi preso depois de criticar o casamento do Rei Antipas com a cunhada, Herodias. Porém, na comemoração de seu aniversário, Salomé, a filha de Herodias, teria encantado e agradado o padraсто com uma bela apresentação de dança. O rei após a apresentação teria dito que daria a Salomé o que ela quisesse. Salomé pediu então como recompensa a cabeça de João Batista. E mesmo com queixas de Herodes, ganhou o que pedira: a cabeça do profeta em uma bandeja.

<sup>6</sup> Temos ultimamente extensões até julho, no já conhecido São João “fora de época”.

<sup>7</sup> Significa “passagem” onde as imagens servem de intermédio para a realização de milagres.

Adentrando na esfera das datas e do tempo “junino”, pensa-se sobre: o que há de possibilidades para o ensino de História e para a sala de aula? O que esse tempo cíclico de festas tem a ver com a História? Quais políticas culturais podem ser realizadas? Quais leis não são respeitadas? Dar respostas a essas perguntas é o objetivo deste trabalho nessas reflexões.

Inicia-se, então, pelo ciclo junino que começa com as reuniões dos grupos e associações culturais que debatem a nova temporada, as novas indumentárias, o novo fardamento, a nova vestimenta, ou seja, o figurino<sup>8</sup>, a compra de novos adereços, a nova toada, convocação de brincantes e por aí vai. Percebe-se que, embora o tempo dos festejos juninos seja cíclico, ele requer sempre uma mudança, algo novo tem que ser apresentado. Tem-se, por exemplo, sempre temáticas novas a cada ano no Bumba meu boi, sotaque de Orquestra, por isso a necessidade de reuniões de preparação dos temas. Antigamente, como diziam as toadas de Bumba meu boi, os ensaios iniciavam em maio e o mês de junho era dedicado às apresentações.

### *Itamirim*

No mês de maio tá todo mundo ensaiando  
E desse jeito eu não vou ficar aqui

Estrelas brilham no céu  
Igual os seus olhos brilhando pra mim  
Eu já fiz minha promessa  
Vou correndo ver o boi de Itamirim

Mais acontece e que esse boi  
Não passa cedo nem 3 leguas até aqui  
Se eu ficar esperando a morena vai embora  
E o que que eu vou fazer assim

Mais o meu boi tá chegando  
La na rampa da cadeia  
Onde o povo se encendeia  
Ouvindo a orquestra tocar

La Ia Ra Ra Ra Ra  
La Ia Ra Ra Ra Ra  
Eh Eh Eh Eh  
Eh Eh Eh Eh

Chico Saldanha (1988)

<sup>8</sup> Esse termo, em parte, é apropriado já que antigamente usavam-se termos como “roupa”, “vestimenta”, “farda”, “indumentária”.

*No mês de maio*<sup>9</sup>

No mês de maio  
Nem bem amanhece  
A sereia canta e as ondas do mar sobe e desce

No mês de junho  
Quando anoitece

Eu reúno a minha turma  
O povo de longe já conhece!

Donato / Francisco  
Naiva

Como já destacado, o tempo dos festejos juninos é cíclico, isto é, tem início, meio e fim, e se repete anualmente. No caso do Bumba meu boi, há o ciclo interno da manifestação, também chamado de ciclo festivo, no qual é dividido em quatro etapas: os ensaios, o batismo, as apresentações públicas ou “brincadas”, e a morte:

O Sábado de Aleluia marca o início da temporada dos grupos com os primeiros ensaios, que se estendem até a primeira quinzena do mês de junho, quando ocorrem os ensaios redondos. No dia 23 de junho, véspera do Dia de São João, tradicionalmente acontecem os batismos dos Bois, quando os grupos obtêm a licença do santo protetor dos Bumbas para as brincadas. O ensaio geral, o último ensaio dos grupos de Bumba meu boi. A partir desse ritual católico, adaptado para permitir que os grupos possam brincar, iniciam-se as apresentações, que se prolongam até o final do mês. De julho a dezembro acontecem os rituais de morte dos Bois, programados conforme o calendário de cada grupo, marcando o encerramento do ciclo festivo do Bumba meu boi (DOSSIÊ, 2011, p. 8-9).

Além disso, além do Bumba meu boi, há outras manifestações folclóricas que trazem brilho, ritmo e ludicidade à diversidade dos festejos juninos maranhenses, como Tambor de Crioula, Cacuriá, Dança do Coco, Dança do Lelê, Dança Portuguesa e Dança do Boiadeiro. Nesse sentido, propõe-se que toda essa diversidade cultural seja valorizada no ambiente escolar por meio da realização de projetos culturais de pesquisa em interface com a extensão, de forma a valorizar a implementação da Lei n.º 10.639/03<sup>10</sup> que versa sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana com o intuito de ressaltar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

<sup>9</sup> Essa é uma das toadas mais expressivas do repertório do Bumba meu boi de Axixá e da cultura popular maranhense.

<sup>10</sup> A Lei n.º 10.639/03, criada em 2003, é reflexo das lutas contra o racismo e desigualdade social que impera no Brasil há séculos, e visa equilibrar por meio de políticas educacionais essas mazelas e índices sociais.

---

## A Lei n.º 10.639/03 e o São João maranhense

A Lei n.º 10.639/03 atualmente alterada pela Lei n.º 11.645/08, que garante a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, faz parte das discussões de entidades envolvidas com o Movimento Negro Unificado (MNU), por exemplo, além de outras que visam criticar a desigualdade racial brasileira em prol de uma sociedade igualitária. Nesse sentido, é promissório a defesa dessas entidades em combater o mito da democracia racial brasileira, onde viu-se o processo escravocrata de forma amena e passiva, levando a se pensar na submissão do negro ao regime opressor que, na percepção de Gilberto Freire, foi uma “escravidão adocicada”.

Com a lei sancionada, tornando obrigatório o ensino da História dos afrobrasileiros e africanos no Ensino Fundamental e Médio, Santos afirma que se deu conta das dificuldades de sua implementação,

[...] a começar que com algumas exceções os professores nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a história da África, além do que a maioria dos livros didáticos de História utilizada nestes níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, os alunos passam a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações (SANTOS, 2018, p. 01-02).

Nesse sentido, este trabalho objetiva utilizar o ciclo dos festejos juninos para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas em sala de aula que visem ao desenvolvimento de projetos de pesquisas sobre manifestações folclóricas maranhenses que fazem parte dos festejos de São João. Para subsidiar a ideia, pode-se utilizar os mecanismos jurídicos da Lei n.º 10.639/03 para legitimar ações para o reconhecimento dos estudos da cultura afro-brasileira nas escolas. Nesta proposta, cogitou-se iniciar as pesquisas no mês de maio, pois, como dizem as toadas, seria o período de preparação, ou “ensaios”, como se diz na linguagem “junina”, para a elaboração desses projetos. O mês de junho seria o ideal para a execução prática dos projetos, porque se estaria vivendo o “tempo” de execução das festas. Até porque em junho o encanto e a magia das festas já estão em evidência nos “Terreiros”<sup>11</sup> e “Arraiás”, que são locais ornamentados para a apresentação das brincadeiras folclóricas.

---

<sup>11</sup> Antigamente, muitas festas juninas eram realizadas em terreiros de terra batida daí a denominação terreiro, mas ultimamente há espaços com locais bem estruturados, com palcos, iluminação, microfones e aparelhos de som.

Esses espaços possuem elementos característicos de uma fazenda, com barracas de madeira e cobertas com palha, balões, bandeirinhas, além da fumaça produzida tanto pelos fogos de artifício quanto pelas famosas fogueiras de São João, que servem para esquentar os instrumentos de percussão do Bumba meu boi e do Tambor de Crioula. Essas fogueiras também assumem outra função ligada ao catolicismo popular quando são utilizadas para a realização do “Batismo de fogueira”, em que brincantes e devotos escolhem pessoas especiais como padrinhos e madrinhas nas fogueiras de São João. Além disso, não se pode esquecer da ludicidade dos “sustos” sonoros produzidos pelas famosas bombinhas<sup>12</sup> e da aclamada toada *Maranhão, meu tesouro, meu torrão*.

Maranhão, meu tesouro, meu torrão  
 Fiz esta toada pra ti, Maranhão (*bis*)  
 Terra do babaçu que a natureza cultiva  
 Esta palmeira nativa é que me dá inspiração  
 Na praia dos lençóis tem um touro encantado  
 E o reinado do rei Sebastião  
 Sereia canta na proa  
 Na mata o guriatã  
 Terra da pirunga doce  
 E tem a gostosa pitombotã  
 E todo ano, a grande festa da Juçara  
 No mês de Outubro no Maracanã  
 No mês de Junho tem o bumb meu boi  
 Que é festejado em louvor a São João  
 O amo canta e balança o maracá  
 A matraca e pandeiro é que faz tremer o chão  
 Esta herança foi deixada por nossos avós  
 Hoje cultivada por nós  
 Pra compor tua história Maranhão

Humberto de Maracanã

<sup>12</sup> São pequenos explosivos feitos com pólvora, muitos com predominância no formato de palito de fósforo, apesar de terem variados formatos. Durante o período junino, as bombinhas são altamente utilizadas como divertimento tanto por crianças quanto por adultos.



Fonte: *O Imparcial*, junho de 1980. Digitalização: Alex Costa

A matéria anterior, do ano de 1980, do Jornal *O Imparcial*, traz uma abordagem sobre os Batismos juninos do Bumba meu boi. Observa-se como a figura de São João tem lugar de destaque nos festejos tanto em relação à devoção ao seu dia (24.6) quanto ao seu templo, a Igreja em sua homenagem. Além disso, percebe-se elementos como o espaço cultural do Parque da Vila Palmeira, o registro e a divulgação da manifestação cultural no espaço jornalístico, e o destaque dado a outras manifestações, como a quadrilha, podem ser elencados como objetos pesquisa.

Nesse sentido, o leitor é convidado a analisar as transformações e apropriações culturais pelas quais os locais das festas estão passando, de forma a refletir sobre um possível debate em sala de aula. De que forma? Atualmente, o “arraial”<sup>13</sup> pode ser encontrado em um *shopping center*, algo que antes era impossível principalmente por não existir esse tipo de ambiente. O caso em questão pode levar os alunos a investigar as mudanças e transformações ocorridas em virtude dessa nova adaptação do local, ou seja, o que muda da rua e da praça para o *shopping center*. O público que frequenta é da mesma

<sup>13</sup> O arraial é o espaço festivo que compõem barracas juninas, local para apresentações de manifestações culturais, vendas de comidas típicas, artesanato, fogos de artifícios, etc. É o complexo cultural de realização da festa junina.

classe social? Onde tem mais turista? A segurança é maior? Quais grupos que se apresentam? Que horas termina? Tudo isso pode ser posto em debate na sala de aula por meio do desenvolvimento do projeto.

Uma constatação interessante para o estudo é que atualmente muitas manifestações culturais da cultura popular maranhense estão assumindo a dimensão dos espetáculos artísticos, em que o contexto ritualístico das manifestações, muitas vezes, é deixado de lado por justamente não se adequarem em muitos aspectos às normas e aos padrões de uma espetacularização.

<b>Questionamentos sobre possíveis mudanças no São João</b>	<b>Antigamente</b>	<b>Atualmente</b>
<b>Local dos “arraiás” e das apresentações juninas</b>	?	?
<b>Tempo de realização das manifestações</b>	?	?
<b>Brincantes/ elenco/ turma</b>	?	?
<b>Roupas/ indumentárias/ figurinos</b>	?	?
<b>Patrocinadores/ incentivadores</b>	?	?

Além disso, sabe-se que a cultura popular maranhense é múltipla em sua realização e que temos uma diversidade imponente, oferecendo inúmeras possibilidades para esta pesquisa, pois em sala de aula pode-se estudar manifestações típicas do período junino. Aqui, escolheu-se duas pertencentes ao Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, elas são: Bumba meu boi e Tambor de Crioula.

Bumba meu boi é uma manifestação folclórica da cultura popular brasileira caracterizada como folguedo. As raízes do folguedo estão marcadas por um processo de discriminação e opressão social, principalmente nos oitocentos, porque no século XIX, a elite brasileira estava sob o ideal civilizatório. As manifestações da “cultura popular eram vistas como marginais e incivilizadas, porque os seus agentes sociais eram desprovidos de educação, renda e *status* social, pois eram tidos como perturbadores da ordem pública, geradores de violência e propagadores da desordem” (COSTA, 2015, p. 32).

Nesse sentido, vale refletir sobre o processo de incorporação e aceitação dos brinquedos populares na sociedade maranhense. Corrêa afirma que a partir da década de 1930, no Maranhão, intensifica-se uma valorização da cultura popular por meio de seus intelectuais, em que artigos, debates e anúncios sobre folclore tornam-se mais presentes na imprensa local, e mais:

A década de 1940 foi, marcadamente, um período importante na divulgação do folclore maranhense. Mais que isso, foi o momento em que, os intelectuais maranhenses, influenciados pelos debates nacionais sobre o folclore, iniciaram o processo de institucionalização da cultura popular. Surgem órgãos com a finalidade de pesquisar e divulgar o folclore maranhense. Artigos em jornais e revistas especializadas são escritos, com a finalidade de sensibilizar, divulgar e valorizar as práticas culturais populares, contribuindo para a gradual transformação da mentalidade daqueles que ainda tinham alguma resistência em relação ao folclore da terra (CORRÊA, 2001, p. 79).

Outra questão rica para o debate é que o universo simbólico de representação do Bumba meu boi é dotado de vários elementos mitológicos, religiosos e teatrais que permitem à manifestação cultural uma posição de destaque no imaginário popular nacional. Há elementos característicos das identidades das três etnias formadoras da nação: o europeu, o índio e o negro. E não fora por acaso que elementos identitários foram utilizados para reforçar o ideal de nação miscigenada de pesquisadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, na Regência de Araújo Lima.

Para Santos, desde que surgiu a primeira cátedra de História no país, em 1838, no Colégio Pedro II, até o final de 1970, as mudanças no ensino da disciplina foram limitadas pelo modelo positivista em uso. Porém, nos anos 1980 e 1990, estabeleceu-se “um diálogo, mais ou menos aberto, entre vários setores interessados em repensar a abordagem da História Nova passam a fazer parte dos livros didáticos, incorporando abordagens econômicas e estruturais dos conteúdos determinados pelos currículos” (SILVA, 2018, p.08). A seguir, apresenta-se uma das versões do Auto do Bumba meu boi:

#### *Auto do Bumba meu boi*

Mãe Catirina e Pai Francisco são um casal de negros e são escravos de uma fazenda. Quando a esposa fica grávida, ela tem o desejo de comer língua de boi. Empenhado em satisfazer a vontade de Mãe Catirina, Pai Francisco com medo do filho nascer com cara de língua de boi, mata o boi mais estimado do rebanho, o preferido do fazendeiro. Ao notar a falta do boi, o fazendeiro pede para seus subordinados irem em busca dele. Eles encontram o boi quase morto, e descobrem que Pai Francisco foi quem deixou o animal naquelas condições e se escondeu na mata, o

fazendeiro manda então índios guerreiros procurarem o escravo para prendê-lo e castigá-lo. O fazendeiro então convoca o doutor veterinário, mas não resolve o problema do boi. Depois chama curandeiros e pajés, daí o animal se recupera e tudo vira festa. Noutras versões, o boi já está morto e com o auxílio de um pajé, ele ressuscita<sup>14</sup>.

O Bumba meu boi não era praticado somente por negros escravos; há, na sua constituição, a presença de brancos, pardos e indígenas, a mistura de todos os grupos étnicos formadores da nação era presente no folguedo. Esse fato fora utilizado para legitimar a ideia da miscigenação. Assim, ganhou força no início do século XX: a tese de que o Bumba meu boi seria a dança mãe do folclore brasileiro por possuir elementos das três etnias formadoras da nação.

Mário de Andrade, ao pensar nas danças dramáticas brasileiras, classificou o “Bumba meu boi como o primeiro ato nacional de temática lírica, por misturar todos os grupos étnicos, mesmo se tratando de uma dança de origem ibérica e europeia. O boi, um animal presente em todo o território, seria uma metáfora da nacionalidade” (CAMÊLO, 2010, p. 66-67). Para Costa, era um momento em que o Brasil buscava compreender a formação da sua identidade cultural.

Dessa forma, a classificação de dança mãe do folclore nacional “fora feita com base nos discursos apropriativos das culturas formadoras da nacionalidade brasileira em consonância com os elementos brincantes e cênicos constitutivos do folguedo” (COSTA, 2015, p. 40). Em todo caso, enfatiza-se que essas questões podem ser levadas para a sala de aula a fim de serem trabalhadas por meio de pesquisas e debates com os alunos. Discutir no contexto escolar os elementos formadores do Bumba meu boi ajudaria os alunos a entender o próprio processo de formação de sua identidade nacional.

Elementos identitários		
Características indígenas	Características europeias	Características africanas
Pajelança	Devoção aos santos	Instrumentos de percussão (zabumba)
Instrumentos (maracá do amo)	O Batismo	Ritmo africano das zabumbas
Indumentárias (vestimenta das índias, caboclo de penas)	Colonialismo português na relação senhor (fazendeiro) e escravo (pai Francisco)	Pai Francisco (negro e escravo) e Mãe Catirina (escrava)

<sup>14</sup> As narrativas do Auto do Bumba meu boi possui variadas versões a depender da região do país, e até mesmo da localidade regional; nesse sentido, ela é rica em interpretações, fato que pode causar certas interpretações conflitantes. No caso, pode-se citar versões em que o boi é reanimado ou ressuscitado com a intercessão milagrosa de São João.

Agora, atente-se para outra manifestação tipicamente maranhense: o Tambor de Crioula, que é uma manifestação folclórica da cultura popular maranhense realizada em forma circular em devoção a São Benedito caracterizada como de divertimento. A punga ou umbigada são seus elementos coreográficos identitários. Na dança são utilizados três tambores percussivos por nomes meia, tambor grande e crivador, além de matraca, os instrumentos são tocados pelos coureiros<sup>15</sup>. A manifestação é conduzida por toadas (cantos) emanadas pelos mestres e brincantes que são acompanhados pelo ritmo dos tambores em consonância com a dança das coureiras<sup>16</sup>.



Fonte: acervo pessoal, 2012. Parelha de Tambor de Crioula<sup>17</sup>

*Meu São Benedito*<sup>18</sup>

- 1 Meu São Benedito
- 2 Eu sou seu escravo
- 3 Se' u morrer nos seus pés
- 4 Eu sei que me salvo
- Versos (improviso)
- 5 Meu São Benedito/ eu sei que me salvo (coro)
- 6 Seu devoto já chegou/ eu sei que me salvo
- 7 Quem quiser falar comigo/ eu sei que me salvo
- 8 Se' u morrer eu peço a ele/ eu sei que me salvo (coro)
- 9 É uma coisa que dou valo/ eu sei que me salvo
- 10 Quando não é reza, é tambô/ eu sei que me salvo.
- 11 Eu butei minha rede n' água
- 12 Agora vô dispesça
- 13 Eu butei minha rede n' água

<sup>15</sup> Denominação dada aos tocadores do Tambor de Crioula. Na região da baixada maranhense também são chamados de tambozeiros.

<sup>16</sup> Denominação dada às dançarinas do Tambor de Crioula. Na região da baixada maranhense também são chamadas de tambozeiras.

<sup>17</sup> Instrumentos da direita para a esquerda: tambor grande, meia e crivador.

<sup>18</sup> Toada (música) disponível in: (CABRAL; LOBÔ, 2010, p. 24).

14 Agora vô dispesçar  
 15 Pelo ronco do pêxe  
 16 Se arrepara crumatá  
 Versos (improvisos)

O santo é um elemento chave para a brincadeira, pois, durante sua realização, “S. Bendito também participa da dança, sendo, em certos momentos, carregado nos braços ou colocado na cabeça das mulheres. As palavras dos cânticos, fixas ou de improviso, exaltam temas da vida diária, do dono da festa, ou louvam o Santo” (FERRETTI, 2002, p. 28). Além disso, na perspectiva de Ferretti, o Tambor de Crioula é uma forma ritual de “divertimento, de pagamento de promessa, é uma forma ritual de comunicação de pessoas entre si e com o sobrenatural e, ao mesmo tempo, é uma forma ritual de reafirmação de valores dos negros do Maranhão” (FERRETTI, 2002, p. 28); o que a nós é importante, porque a manifestação trabalha com o reconhecimento da cultura negra que, por sua vez, colabora com os objetivos da Lei n.º 10.639/03. Por isso, leva-se à tona a possibilidade da manifestação cultural ser trabalhada em projetos de pesquisa, principalmente, porque há uma riqueza grande em seus elementos ritualísticos que podem servir de estudos em sala de aula.

Observa-se, então, a ladainha de São Benedito altamente utilizada no contexto ritualístico do Tambor de Crioula. Ela é muito presente na oração dos pagadores de promessas e na devoção dos brincantes:

*Bendito de São Benedito*<sup>19</sup>

Meu São Benedito, o vosso manto cheira o cravo e a rosa flor de laranjeira (*bis*)

- I – Meu São Benedito fostes cozinheiro  
Hoje vós é santo de Deus verdadeiro.
- II – Meu São Benedito pelo mar vieste  
Domingo chegaste milagre fizeste.
- III – Meu São Benedito estrela do Norte seja o nosso  
Amparo na vida e na morte.
- IV – Meu São Benedito quem vós encarnou  
Foi um imaginário que no seu se achou.
- V – Meu São Benedito não queira mais Crôa queira uma  
Toalha que vem de Lisboa.
- VI – Que Santo é aquele que vem acolá é São Benedito  
Que vem pro altar.
- VII – Que Santo é aquele que vem lá de dentro  
É São Benedito que vai pro convento.
- VIII – Que Santo é aquele que vem no andor

<sup>19</sup> Extraído de: (SANTOS, 2014, p. 104).

É São Benedito de Nosso Senhor.  
 IX – Que Santo é aquele que chegou agora  
 É São Benedito Nossa Senhora.  
 X – Que Santo é aquele que vem de mantel  
 É São Benedito que vai pro céu.  
 XI – Meu São Benedito queremos orar  
 Quando for a hora venha nos chamar.  
 XII – Meu São Benedito pedimos também  
 Que nos dê a glória para sempre, amém



Fonte: acervo pessoal, 2011.  
 Altar de São Benedito.

Para Costa, “o Tambor de Crioula vem se apropriando de elementos pertencentes aos parâmetros da indústria cultural que levou a manifestação a sofrer uma reconfiguração e adaptação diante dos preceitos modernos da sociedade” (COSTA, 2015, p. 84). Os elementos seriam, por exemplo, a cronometragem do tempo, a escolha de repertório musical, a incorporação e as adaptações de figurinos, a escolha de elenco, o controle no uso das “bebidas”, dentre outros, e são fatores que, segundo o autor, fazem parte da nova demanda de representação cultural da dança folclórica.

Ferretti, em 2002, já havia relatado sua preocupação para com as mudanças nas manifestações culturais maranhenses nos últimos 20 anos, justamente pelo crescente interesse em mostrar o nosso folclore a autoridades, visitantes ilustres e aos turistas em geral. Com isso, “as manifestações folclóricas começam a ser transformadas em espetáculo a ser apreciado fora de locais e épocas determinadas em que são normalmente produzidas” (FERRETTI, 2002, p. 30). Por isso, “devemos estar atentos a essas mudanças, para perceber a perda da espontaneidade e do lúdico, das rezas e ladainhas, da presença do São Benedito, das ‘bebidas’ e ‘comidas’ que deram lugar ao ‘cachê’” (COSTA, 2015, p. 86). Como proposta, pode-se debater as novas configurações do

Tambor de Crioula em sala de aula com o intuito de estimular a pesquisa no contexto escolar do Ensino Fundamental e Médio.

Elementos tradicionais	Novas configurações
<b>Indumentárias próprias (sem padronização)</b>	Fardamento (figurino padronizado)
<b>Tambores de madeira</b>	Tambores de PVC (plástico)
<b>Presença maior de negros</b>	Participação também de brancos e pardos
<b>Caráter festivo e devocional</b>	Espetacularização

Todas essas novas configurações no Tambor de Crioula podem ser objetos de estudos e debates em sala de aula com os alunos, tais como as permanências, as novas apropriações culturais da manifestação no contexto atual e o negro no contexto atual da manifestação. Esses questionamentos fazem sentido quando se identifica que o Tambor de Crioula sofreu processos de rejeição semelhantes ao do Bumba meu boi. Ele também era condenado pelos códigos de postura do município e preconceitos das elites dominantes da sociedade oitocentista.

Nesse sentido, as mudanças são instigantes a serem debatidas, já que a dança “era predominantemente realizada só por negros, fato diferente da presença marcante da miscigenação no Bumba meu boi. A forte presença do negro era característica marcante para ela ser classificada como uma dança de negro” (COSTA, 2015, p. 126). Estabelecer metas e estratégias de reflexão no ambiente da sala de aula é crucial para haver o *feedback*. As manifestações da cultura popular maranhense, atualmente, possuem um acervo imenso de elementos imagéticos, sonoros e audiovisuais que podem servir de estímulo para a pesquisa.

A manifestação, atualmente, já não é realizada em sua maioria só por negros, nas palavras de muitos brincantes “há muitos brancos bom de tambor”, algo que antigamente era raro. Hoje, há pessoas de todas as classes sociais dentro da brincadeira, uma vez que nos oitocentos, “as brincadeiras populares eram realizadas, em sua extensa maioria, só por pessoas que pertenciam às camadas pobres e desrespeitadas pela sociedade” (COSTA,

---

2015, p. 125); encontram-se pessoas de outros estados e inclusive do exterior que praticam a manifestação.

O fato de o Tambor de Crioula ter sido reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro em âmbito nacional, em 18 de junho de 2007, fez com que a manifestação popular fosse mais noticiada e valorizada pelos jornais, instituições culturais e órgãos públicos. Nesse sentido, “o Tambor de Crioula está superando o preconceito do passado e conseguiu achar potência e mecanismos de poder para ser destacado e valorizado como elemento identitário e singular da sociedade maranhense” (COSTA, 2015, p.87). Cabe aqui relativizar até que ponto o título de Patrimônio Imaterial tem sido importante para a manutenção e promoção da manifestação cultural. Há de se debater, se os planos de salvaguarda estão funcionando, se há estratégias de valorização e reconhecimento dos agentes sociais que integram os grupos culturais.

### **Considerações finais**

Por meio do exposto, tentou-se levar o leitor a refletir sobre as diversas possibilidades de utilização da Lei n.º 10.639/03, atualmente alterada pela Lei n.º 11.645/08 dentro do contexto escolar maranhense. Perceber que o Estado do Maranhão é dotado de uma variedade cultural expressiva de manifestações culturais com matrizes africanas é de fundamental importância para compreensão da formação da nossa identidade nacional, de forma a valorizar as manifestações culturais afro-brasileiras e suas identidades no seio maranhense.

Nesse sentido, é importante entender que, “estas políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprio, manifestar com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (SANTOS, 2018, p.06). Cabe então a reflexão da atuação do indivíduo enquanto sujeito histórico. Nesse sentido, o esforço do sujeito deve estar voltado para o reconhecimento de sua identidade cultural para que não haja o deslize de compactuar com visões estereotipadas sobre seus antepassados e sua cultura.

Em suma, observa-se que a aplicação da Lei n.º 10.639/03 ainda esbarra em resistências no ambiente escolar, pois há conflitos no contexto de sua aplicação pedagógica com fortes relatos de intolerância religiosa, e de preconceito racial e cultural.

A não aceitação da cultura negra e do próprio negro ainda é um desafio a ser superado na sala de aula da educação brasileira. Em tempos extremos, cabe aos professores e pesquisadores pensar em estratégias pedagógicas como possibilidades de enfrentamento, e quem sabe uma delas não seja a cultura popular maranhense em suas variadas expressões e atores sociais.

## REFERÊNCIAS

CAMÉLO, Júlia Constança Pereira. Um povo feliz, uma natureza intocada, um patrimônio preservado: eis o segredo que o Estado do Maranhão quer Revelar. *In-Pergaminho Maranhense: estudos históricos*. São Luís: Café e Lápis, 2010.

\_\_\_\_\_. **Fachada da Inserção: a saga da civilidade em São Luís do Maranhão**. São Luís: Café e Lápis; Ed.UEMA, 2012.

CABRAL, Luís Rodolfo; LOBÔ, Juliana Campos. Toadas do Tambor de Crioula de São Luís: a exaltação a santos católicos para uma análise do discurso. **Revista Littera**, v. 1, nº 1, jan – jul, 2010.

CORRÊA, Helidacy Muniz. **São Luís em festa: o Bumba meu boi e a construção da identidade cultural do Maranhão**. São Luís- EdUEMA, 2012.

COSTA, Alex Silva. **Dança de negro, bailado maranhense, sotaque da gente: um estudo sobre as novas configurações do Bumba meu boi e do Tambor de Crioula**. São Luís: Editora UEMA, 2015.

DOSSIÊ do registro do **Complexo Cultural do Bumba meu boi do Maranhão**, 2011  
FERRETTI, Sérgio Figueiredo (Org.). **Tambor de Crioula: ritual e espetáculo**. 3º ed. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

RIBEIRO, Tânia Cristina Costa. **É uma dança portuguesa com certeza?** um estudo sobre formas de pertencimentos, processos de criação e influências da Dança Portuguesa do Maranhão. 2016. 240 f. il., Tese (Doutorado em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A Lei n.º 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. <  
[http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A LEI 10639 03 e a importancia de sua implementacao.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A%20LEI%2010639%2003%20e%20a%20importancia%20de%20sua%20implementacao.pdf)>. Acesso: 2018.

SANTOS, Wellington Barbosa dos. **A festa de São Benedito em Anajatuba como elemento de identidade étnica**. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2014.

VAUCHEZ, André. O Santo, in LE GOFF, Jacques (dir.), **O Homem Medieval**. Lisboa: Editorial Presença, 1989, 211-230.

## **TAMBOR DE MINA NA ESCOLA:** seções didáticas para discussão sobre religiões afro-brasileiras em sala de aula

Reinilda de Oliveira Santos

### **1 Introdução**

Há mais de uma década, o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, respaldado pela Lei n.º 10.639/2003, passou a ocupar um espaço que deveria ser respeitado no currículo e cotidiano escolar. De fato, deve-se reconhecer que, especialmente, a partir desse marco legal, surgiram várias produções e discussões relativas ao tema, mas os desafios não são menos relevantes, pois permanece muito desafiante revisar conteúdos e promover uma reeducação das práticas comportamentais historicamente arraigadas acerca dos afrodescendentes e da população negra em geral. Certamente, o espaço escolar se apresenta como uma espécie de microcosmo a partir do qual seria possível compreender relações e processos característicos da sociedade em geral, sobretudo no que tange ao tema da religião, num contexto em que frequentemente o panteão social, mítico e humano, identificado como África, é representado de modo extremamente negativo. A relevância deste trabalho se dá, sobretudo, devido ao pouco material que se tem sobre a temática disponível nas escolas para facilitar a compreensão dos professores.

Assim, na tentativa de superar algumas limitações no estudo sobre as religiões afro-brasileiras em sala de aula, esta proposta objetiva uma positivação e maior conhecimento das religiões afro-brasileiras, melhorando a aceitação por parte dos alunos, sobretudo, dos que são oriundos ou tem vivência com essas matrizes religiosas. As sessões didáticas apresentadas, a seguir, almejam diminuir as ausências que permeiam os manuais didáticos e também auxiliar nas discussões dos docentes, apresentando fácil linguagem para promover diálogos que evidenciem as raízes históricas reafirmando a importância delas para o presente. O foco principal foi produzir um material útil aos docentes para trabalharem questões referentes à religião afro junto a temas e conteúdos já previstos nos livros didáticos.

As seções poderão ser utilizadas de forma complementar em alguma aula específica. A ideia foi reunir temas variados, uma vez que a História e cultura africana e afro-brasileira são evitadas nas salas de aula, sobretudo quando envolve religião. As seções são compostas por textos, *boxes* e imagens. Vale pontuar que essas sugestões não

abarcam a imensidão do tema, todavia são possibilidades de abordagens para os docentes. É possível vislumbrar, por meio dos tópicos selecionados, que o universo das religiões afro tem reverberações na História Geral do Brasil em vários momentos, o que reforça a necessidade de discutir esse tema no ambiente escolar. Ainda que seja um desafio trabalhar todos os conteúdos do livro no ano letivo, faz-se necessário pensar nessas questões atreladas a outros [conteúdos] já previstos no material didático, tendo em vista que irão colaborar para uma melhor formação dos alunos e propiciar mais respeito pela diversidade religiosa.

## 2 Seções didáticas

### 2.1 Diversidade afro-religiosa no Maranhão

As pessoas geralmente não falam muito sobre o universo da fé, mas é difícil pensar no Maranhão ou mesmo no Brasil sem levar em consideração suas referências espirituais, sejam deuses, anjos, demônios, santos, almas penadas, almas milagrosas ou encantados.

O Maranhão está inserido em um universo de misticismos e encantarias de origens africanas ou afro-brasileiras, que podem se materializar de diferentes formas. A antropóloga maranhense Mundicarmo Ferretti (2008) aponta que o termo *religião afro-brasileira* designa uma pluralidade de manifestações religiosas organizadas, geralmente, bem antes da abolição, por africanos e seus descendentes, onde são cultuados e entram em transe com entidades espirituais das etnias jeje, nagô e bantos, com voduns, orixás ou inquices, respectivamente.

O transe com essas entidades ocorre normalmente em rituais realizados com tambores e cânticos nos terreiros, também chamados de casas de culto. Em São Luís, a pajelança e o tambor de mina são mais comuns, mas no interior do Estado essas expressões recebem classificações diversas, como badé, berequete, jirunga, panguará, Iemanjá, baía, terecô, cura, brinquedo de cura ou simplesmente brinquedo, dentre outras, mas a linha que divide essa diversidade pode ser muito tênue.

O estado é conhecido como o principal centro de preservação da cultura dita Mina do Brasil, sendo dividida em duas linhas principais, jeje e nagô, e com a maioria dos terreiros de mina praticante do modelo da Casa de Nagô-Nagô, embora a vertente vista

A Casa das Minas é o terceiro do Livro de Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) sendo tombada em 2002 ao lado do Terreiro da Casa Branca do Engenho Velho Ilê Axé Iyá Nassô Oká, tombado em 1987, e do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, em 1999, ambos de Salvador (BA).

como mais tradicional e “pura” seja o modelo da Casa das Minas – jeje. Segundo consta as pesquisas, elas são as mais antigas do Estado, ambas localizadas no centro da cidade, na rua São Pantaleão e Cândido Ribeiro ou das Crioulas, respectivamente.

A Casa das Minas pertence à entidade Zomadonu (que é um vodum, entidade vinda da África) e a Casa de Nagô é pertencente ao orixá Xangô. “Acredita-se que a Casa de Nagô tenha sido erguida na mesma época que a Casa das Minas, mas não se sabe ao certo qual das duas foi fundada primeiro. A tradição diz que as fundadoras da casa foram duas africanas, Josefa e Joana” (FERRETTI, 2002, p. 14), mas o que se sabe é que foram abertas em meados do século XIX por africanas.

**Imagem 1:** Dona Denir Prata Jardim, última chefe da Casa das Minas



O termo *tambor de mina* deriva de denominação dada no Brasil a escravos sudaneses de diversas etnias, embarcados no Forte português de São Jorge Del Mina, na Costa do Ouro, atual Gana. E é o que deu abertura para as outras denominações existentes no Estado. Na imagem ao lado, está Dona Denir Prata Jardim, última chefe da Casa das Minas, que faleceu em 2015.

Fonte: Museu Afrodigital do Maranhão

**Imagem 2:** Terreiro de Pajelança/ Bacuri do Maranhão



Fonte: própria.

Uma das variantes afro-religiosa no Maranhão é a pajelança/ tambor de cura/ pajelança de negro/ brinquedo de Santa Bárbara/ *pajé*, comum em alguns municípios, sobretudo, na baixada maranhense, em Cururupu, Mirinzal, Pinheiro, Serrano, Porto rico, Central, Cedral, entre outros. Essa vertente é também conhecida no Amazonas, embora com características peculiares, chamada também de Encantaria ou Pajelança de Caboclo Rural e Indígena.

Seus praticantes são geralmente chamados de *pajé*, curador ou curandeiro. Talvez a maior peculiaridade ou diferenciação das outras vertentes afro-maranhenses é que na Pajelança, depois de incorporarem as entidades, os curandeiros costumam se afastar do barracão para realizar algumas consultas e, nessa oportunidade, fazem uso frequente de estratégias usadas pelos *pajés* indígenas. A imagem anterior mostra um maracá, muito utilizado pelos *pajés* nos rituais de cura e foi capturada em um terreiro de Pajelança no município de Bacuri, no Maranhão. Uma entidade muito conhecida na Pajelança é o Rei Sebastião, que habita em várias praias de ilhas existentes ao longo do litoral entre Belém e São Luís.

**Imagem 3:** Ponto de assentamento/ Terreiro Ylê de Oxalá/ Serrano do Maranhão



Fonte: própria.

**Imagem 4:** Filha de santo/ Festa da Roupa Nova / Bacabal (MA)



Outra variante é o terecô, “tal prática é conhecida como festa do tambor da mata, brincadeira, brinquedo de Barba, encantaria de Barba Soeiro, verequete ou berequete. Apesar de exibir elementos jeje e alguns nagô, a identidade do terecô é mais afirmada em relação à cultura banto (angola, cambinda)” (FERRETTI, M. 2003,

p.1).

Fonte: própria.

Tradicional do município de Codó, o terecô acabou se difundindo para outras regiões do Maranhão, comum em Caxias, Bacabal, São Mateus, Pedreiras, São Luís Gonzaga, Coroatá, Alto Alegre do Maranhão e em outros estados da Federação do Brasil, como Pará e Amazonas. A imagem anterior mostra uma filha de santo, em transe, no Terreiro de Dona Roxa, no município de Bacabal.

**Imagem 5:** Terreiro do Seu Folha Seca/ Bacabal (MA)



Fonte: própria

De acordo com Mundicarmo Ferretti, muitas vezes essa vertente religiosa é confundida com a umbanda ou com a mina, acredita-se que o terecô possui traços que apontam para uma origem africana diferente das vertentes religiosas que predominaram na mina. Seus praticantes são chamados de terecozeiros, macumbeiros, umbandistas ou doutores do mato. “Afirma-se que, nesses trabalhos e práticas terapêuticas, os terecozeiros associam à sabedoria herdada de velhos africanos conhecimentos indígenas, práticas do catimbó e da feitiçaria europeia e que também se apoiam no Tambor de Mina, na umbanda e na quimbanda” (FERRETTI M., 2001, p. 06).

**Imagem 6:** Dia de roupa nova/ Terreiro de Seu Folha Seca/ Bacabal (MA)



Fonte: própria

Uma característica marcante do terecô são as vestimentas mais exuberantes e coloridas que as demais vertentes no Estado, além da predominância de homens na frente das casas. De acordo com Fladney Freire (2016), na ocasião das festas,

[...] cantos e louvações são entoados aos santos e orixás, vestimentas e indumentárias são cuidadosamente elaboradas pelos sujeitos e grupos para reverenciar o mundo dos caboclos e dos orixás, Léguas, princesas, exus e tantas outras expressões da vida espiritual que acabam fazendo parte do mundo dos homens, mulheres e crianças que, mais que lhes acolher, a eles se conectam, conformando, como que, uma só realidade, um enredo de fé e devoção, de reverência e ousadia, de festa e cura, de introspecção e extroversão, enfim, um mundo no qual o humano é encantado e o encantado é humano.

Na imagem a seguir, temos o pai de santo/ terecozeiro mais conhecido do Maranhão, o pai Bita do Barão, natural do município de Codó. A fotografia foi capturada pelo fotografo maranhense Márcio Vasconcelos e faz parte do acervo do Museu Afrodigital do Maranhão.

**Imagem 7:** Pai de santo Bita do Barão



Fonte: Museu Afrodigital do Maranhão

A umbanda e o candomblé também são comuns no Maranhão, Ferretti M (2008) aponta que mesmo a integração ocorrida entre mina, terecô e cura ter sido responsável pelo surgimento no Maranhão de formas híbridas de religião afro-brasileira em terreiros que se tornaram mais conhecidos como “de curador” ou “da mata”. Aquelas tradições religiosas maranhenses foram também sincretizadas com a macumba do Rio de Janeiro e, recentemente, com a umbanda, a quimbanda e o candomblé. Na imagem, a seguir, está a mãe de santo Iracema, da Tenda Cana Verde, umbandista e moradora da comunidade quilombola Outeiro dos Nogueiras, pertencente ao município de Itapecuru-Mirim.

**Imagem 8:** Mãe Iracema/ Tenda Cana Verde/ Itapecuru-Mirim

Fonte: própria

**Imagem 8:** Guias, em Mirinzal (MA)

Fonte: própria

A umbanda maranhense apresenta tantas características da mina, do terecô e da cura que nem sempre é facilmente reconhecida por umbandistas do Centro-Sul. A imagem ao lado representa umas guias e foi capturada no município de Mirinzal, baixada maranhense.

Vale ressaltar que os terreiros maranhenses passaram a adotar mais a denominação umbanda após o surgimento da Federação de Umbanda e Cultos Afros do Maranhão, fundada por José Cupertino de Araújo, na década de 1960. A partir de então as casas de culto tiveram que se filiar a essa federação como forma de se legitimar o que justifica, sobretudo, nos municípios o uso comum de termos como “tenda de umbanda tal”, “casa de umbanda tal”. Quanto ao candomblé, não é muito comum em São Luís, embora seja

---

realizado na Casa Fanti-Ashanti, desde a década de 1950, e tenha certa influência em alguns outros terreiros do interior.

## 2.2 Intolerância religiosa e racismo

Esta é a incrível história de uma baiana, cuja marca de faca, em seu braço direito, predestina-a desde o nascimento a ser mãe-de-santo, servindo os orixás e sacrificando aos exus a partir dos nove anos de idade. Nesta quarta edição, reestruturada, você vai sentir a repugnância experimentada por Georgina Aragão dos Santos Franco, ao ser enclausurada num quarto fétido, cheirando a sangue seco, sangue este com que lhe cobriram o corpo inteiro, ao 'fazer o santo'. Adivinhará depois toda sua alegria e euforia, quando finalmente descobriu não mais pertencer sua alma ao diabo, pois o sangue de Jesus Cristo passou a ser em sua vida mais forte e poderoso que quaisquer oferendas, voos ou obrigações. Estou convencido de que você voltará muitas vezes a ler esse livro, como também o passará às mãos de amigos, parentes ou conhecidos que seguem as seitas afro-brasileiras. Aliás, este é um livro que todo brasileiro deve ler (MCALISTER, 1978, p. 2)

Há muito tempo venho orando por pessoas as quais na sua maioria tiveram ligações com o espiritismo nas suas diversas facetas. Milhares de pais-de-santo e mães-de-santo se transformaram em cristãos sinceros e tementes a Deus, após participarem de reuniões em nossas igrejas. [...] Sentir-me-ei realizado se este livro for uma verdadeira mensagem transformadora. Espero que a sua vida, amigo, mude após a leitura sem preconceitos desta mensagem. Quero ver milhares de pessoas, que antes eram escravas ou "cavalos" dos demônios, por intermédio dessas palavras e da ação do Espírito Santo em suas vidas, se tornarem verdadeiros servos do Deus Altíssimo, adorando Jesus em Espírito e em Verdade, juntamente conosco, em nossas abençoadas reuniões. Que Deus abençoe abundantemente o meu amado leitor (MACEDO, 1993, p. 1)

O primeiro texto é o prefácio do livro *Mãe de santo*, escrito pelo missionário Walter Robert McAlister, que foi o pai<sup>1</sup> de Edir Macedo, Marco Feliciano, Silas Malafaia e Pastor Lucinho e o segundo trecho foi retirado do prefácio do livro de Edir Macedo, *Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?*, ambos vinculados à Igreja Universal do Reino de Deus. Este último foi sucesso de vendas, com mais de quatro milhões de exemplares vendidos no mundo. Ambos enfocam a demonização das religiões afro-brasileiras e mediúnicas e são obras que, se forem lidas nas igrejas, trazem discursos com sérias reverberações no comportamento dos seguidores, significando cada vez mais uma imposição do que é do bem e do mal.

Isso nos faz refletir sobre os impactos de concepções das em crianças e adolescentes que frequentam essas igrejas e acabam assimilando esses discursos sobre as entidades e crenças afro-brasileiras.

Ambos os livros são extremamente intolerantes e relacionam as entidades do panteão afro-brasileiro ao demônio, procurando aproximar essas práticas religiosas às descrições bíblicas do inferno e de demônios, resultando em práticas de intolerância e estigmatização nos seguidores/ leitores.

Com isso, é preciso pensar nos motivos que levam os adeptos das religiões afro-brasileiras a passarem por tanta situação de preconceito e intolerância por conta de sua religião. Muitos pesquisadores acreditam que a origem dessa crescente intolerância esteja conectada à influência de alguns grupos neopentecostais, bem como ao racismo histórico que permeia o Brasil e que impregnou o imaginário popular, defendendo que tudo o que é produzido pelos negros é considerado inferior, e os membros das religiões afro não são pessoas de bem.

### O que é intolerância religiosa?

É a discriminação contra as pessoas e grupos que têm diferentes crenças ou religiões, e é marcada principalmente pelas atitudes agressivas e ofensivas.

A intolerância religiosa passa a se configurar quando a pessoa age com indiferença, violência ou de **qualquer outro modo que fira a dignidade** de outrem.

Por exemplo, humilhar, perseguir, discriminar ou agredir alguém por ter uma religião ou crença diferente de outra pessoa são atos de intolerância religiosa.

No Brasil, a **intolerância religiosa é um crime de ódio**, classificado como inafiançável e imprescritível. A pena para os culpados varia entre 1 a 3 anos de prisão, mais o pagamento de multa.

<sup>1</sup> SANTOS, valdelice conceição dos. O discurso de Edir Macedo no livro *Orixás, Caboclos e Guias. Deuses ou demônios?*: Impactos e impasses no cenário religioso brasileiro. Dissertação de mestrado. São Bernardo do Campo. 2010.

---

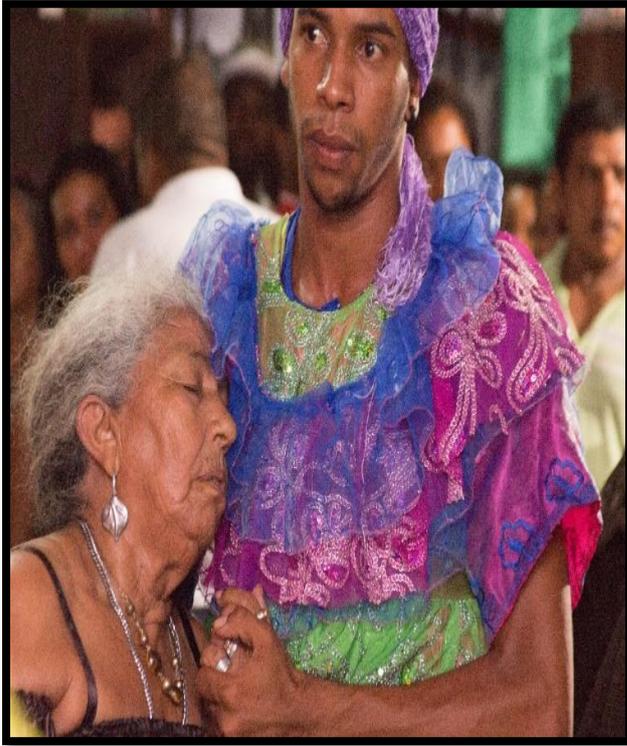
Santos (2015) tenta compreender os motivos da intolerância no Brasil e faz duas reflexões, a primeira relacionada ao fundamento e a organização, tentando pensar no que “há de tão absurdo na organização e fundamentos das religiões de matrizes africanas”, que poderia explicar tal pensamento; e a outra é “por que será que, no mercado concorrencial das religiões, as vertentes afro-brasileiras enfrentam tanto problema de aceitação e legitimidade? ”.

Para responder a essas reflexões, ele explica o que entende por religiões de matrizes africanas no Brasil<sup>2</sup> e destaca que alguns dos elementos citados, como a comunidade, o oráculo, o exercício do sacerdócio, os rituais públicos e privados, o transe ou incorporação das divindades, são focos da intolerância. Alega que, embora a experiência de transe religioso ou incorporação de divindades/ancestral não seja uma prerrogativa exclusiva das religiões de matrizes africanas, ainda assim, para os intolerantes, tais práticas são inadmissíveis por um motivo básico: várias entidades são invocadas e cultuadas como expressão de religiosidade, em detrimento de um culto exclusivo a um deus transcendente.

Embora o protagonismo seja da Igreja Evangélica, vale destacar que a Igreja Católica tem um histórico de desrespeito para com essas religiões: “[...] Durante mais de quatro séculos, a Igreja Católica proclamou, em sua catequese, que fora dos muros cristãos existiam hereges, pagãos e infiéis e que as práticas religiosas dos africanos eram supersticiosas, demoníacas e de magia negra.” (SANTOS, 2015, p.102).

---

<sup>2</sup> Entendo como religiões de matrizes africanas, no Brasil, todas as expressões religiosas em que existe algum tipo de transe ou possessão mediúnica (de orixá, inquice, vodum, ou ancestral) e rituais de iniciação, público ou privado, envolvendo a comunidade com cânticos e danças ao som de instrumentos de percussão comandados por um ou mais de um sacerdote ou sacerdotisa amparado/a por um tipo de oráculo africano, bem como mitos e histórias africanas (SANTOS, 2015, p.72-73).

**Imagem 9:** Noite de roupa nova/ Bacabal (MA)

O desconhecimento acerca dessas religiões afro-brasileiras aumenta o preconceito e a intolerância contra o povo que as praticam. Por isso, no estágio atual da sociedade, as religiões afro-brasileiras são taxadas de demoníacas e seus praticantes são abordados como “macumbeiros”. A imagem ao lado, capturada no município de Bacabal (MA), exemplifica que os terreiros são espaços de solidariedade e ajuda mútua, em que há respeito e acolhimento.

Fonte: própria

Na raiz desse preconceito e intolerância, encontra-se o racismo aos negros, aos costumes e às religiosidades dos seus ancestrais e à fé que eles vivenciam. Esse racismo pode ser verificado quando se pensa, por exemplo, que as religiões afro-brasileiras são compostas só por pessoas negras, de baixa escolaridade e de renda social precária, quando, na verdade, há participação de membros de várias esferas da sociedade.

Ainda que na Constituição Federal declare que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos”, casos de ataques contra religiões afro-brasileiras crescem cada vez mais. Os ataques a terreiros são noticiados com bastante frequência, além de agressões verbais e físicas cometidas contra os féis de religiões afro-brasileiras.

O professor Vagner Gonçalves da Silva, antropólogo e especialista em religiões afro-brasileiras, afirma que as origens da violência contra essas crenças remontam os tempos da escravidão e, embora em moldes diferentes, continua assolando os praticantes e adeptos. A população negra no Brasil, sobretudo os adeptos das religiões afro-brasileiras, passam constantemente por situações envolvendo racismo e intolerância e

com frequência sofrem agressões e ataques físicos e simbólicos contra suas crenças e templos, além da luta pela sobrevivência, do atraso social, econômico e político.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 2016, trouxe como temática da prova de redação a necessidade de a sociedade romper com tais violências, problematizando “os caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Na prova, os inscritos puderam falar das suas experiências e possíveis tentativas de viverem um caminho de paz e unidade entre as religiões. Sabe-se que as comunidades e povos de matrizes africanas são forjados pela resistência e luta pelo culto e memória da sua ancestralidade. Com isso, observa-se que essas características reverberam a força do povo preto no Brasil. A má interpretação das especificidades das práticas religiosas de segmento afro-brasileiro acaba tendo reverberações negativas e com isso ideias errôneas que perpassam todos os segmentos da sociedade são perpetuadas, tendo a escola um papel fundamental nessa mudança de concepção. O que se deve fazer é comparar criticamente e interpretar a trajetória histórica das diferentes cosmologias religiosas.

Assim, religião não se ensina propriamente, mas é possível refletir sobre esse fenômeno na escola, tendo em vista que um dos grandes desafios para a educação é promover o respeito pelo outro como legítimo outro, sem o intento de homogeneizar as culturas, mas sim de celebrar a diversidade cultural.

**Imagem 11:** Festa dos Erês/ Terreiro de seu Folha Seca/ Bacabal (MA)



A fotografia ao lado foi capturada no Terreiro de Seu Folha Seca, no município de Bacabal e representa uma criança pertencente à religião afro. Agora, imagine como deve ser o cotidiano desse garotinho na escola, será que ele pode expor sua religião como se fosse o catolicismo? Será que pode usar suas guias sem sofrer críticas e passar por situações constrangedoras e de represália pelos colegas? Reflita!

Fonte: própria

### 2.3 Religiões afro-brasileiras e o catolicismo

#### Imagem 12: Representação de Jesus Cristo/ Bacuri (MA)

Não é possível entender os meandros das religiões de matrizes africanas no Brasil sem relacionar ao catolicismo, uma vez que os segmentos afros se constituíram imbuídos nas práticas católicas. Os sujeitos do continente africano, que foram escravizados, viram na religião uma forma de manter viva suas crenças e tradições ancestrais. Na fotografia ao lado, está uma imagem tradicional de Jesus Cristo, o que evidencia essa relação.



Fonte: própria

Com isso, os negros constituíram espaços de fé, simulando sua devoção às entidades africanas e afro-brasileiras e venerando “santos” com características similares. Naquele contexto, era comum esconderem as entidades afros nos santos católicos. Por exemplo, quando rezavam em sua língua para Santa Bárbara, estavam cultuando Iansã; ou quando se dirigiam à Nossa Senhora da Conceição, estavam falando com Iemanjá.

Dentre os africanos escravizados no Brasil, destacaram-se dois grupos: os bantos, oriundos de regiões do Congo, da Angola e de Moçambique, e os sudaneses, advindos da Nigéria e do Benin, que são os iorubás ou nagôs, e os jejes. No entanto, a religião oficial no Brasil era o catolicismo, trazido pelo branco europeu, e as religiões afro-brasileiras estavam atreladas à feitiçaria e seus membros eram mal vistos pela sociedade.

Além do mais, as festas ou comemorações para essas entidades não eram permitidas. Só com o tempo essas vertentes religiosas ganharam espaço e conquistaram mais fiéis. Contudo, ainda é a religião que mais sofre atitudes de intolerância, além de ser a mais perseguida no país.

Essas manifestações possuem um histórico de perseguição geralmente atrelado aos rituais de macumba, espaço da criminalidade e da ausência do bem. Por muito tempo seus praticantes eram geralmente relacionados à infantilidade, fetichismo e essas ideias

foram propagadas em todas as esferas da sociedade. As religiões afro-brasileiras foram por muito tempo vistas apenas como cultura popular ou folguedos.

**Imagem13:** Mãe Dilma com São Benedito/  
Santa Inês (MA)



Fonte: própria

Peça importante na composição de nosso repertório sacro, as diferentes modalidades e expressões do Tambor de Mina, religião maranhense por excelência, contribuem com riquíssimo panteão de divindades e entidades, com música e dança, com mitologia e crenças, com práticas mágicas e rituais religiosos, mas sobretudo com uma particular maneira de encarar a vida, de se pôr no mundo, de conceber a realidade, na qual ocupam lugar fundamental, para os crentes, os próprios encantados. Para essa concepção, a prática mágica, além do serviço religioso, representa o meio pelo qual se torna possível interferir decisivamente no desenrolar do cotidiano, para dotar os fatos da vida de qualidades que favoreçam a boa sorte, o sucesso e a felicidade que cada um almeja alcançar e compartilhar no dia a dia sofrido e incerto que se experimenta neste mundo. (FERRETTI, M, 2000, p. 7)

De acordo com o antropólogo Sergio Ferretti (1995), a partir do contato com o catolicismo, as casas de culto de matriz africana acabam construindo uma comunicação dinâmica com os festejos populares. Hoje, a maior parte do calendário religioso afro-maranhense está atrelada ao vasto ciclo de festas do calendário litúrgico católico. Fortemente influenciadas por essa religião, suas entidades espirituais são devotas dos santos e suas cerimônias de origem africana aliam-se às práticas católicas.

Um santo católico que tem culto muito difundido no Brasil é São Benedito. Assim, Ferretti (1999) destaca que, no Maranhão, como em diversas outras regiões, São Benedito é considerado padroeiro e protetor dos negros, é visto popularmente como um santo esperto e vingativo, mas que mesmo assim protege seus devotos, sejam ricos sejam pobres. Diz-se que São Benedito era preto, gostava de dançar Tambor de Crioula, que é uma dança de negros, e por isso até hoje se faz essa brincadeira em sua homenagem. São

---

Benedito, sincretizado com a entidade Verequete, é considerado guia ou chefe dos terreiros de Tambor de Mina.

O pesquisador Reginaldo Prandi (1999) divide a história das religiões afro-brasileiras em três etapas: sincretização, branqueamento e africanização. Na primeira delas, sincretização, que coincide com o início do processo de colonização, teria formado as modalidades tradicionais, como candomblé (Bahia), xangô (Pernambuco e Alagoas), tambor de mina (Maranhão e Pará) e batuque (Rio Grande do Sul). Essas religiões teriam se materializado em sincretismo, mistura com o catolicismo e em grau menor com as religiões indígenas. A religião africana só parcialmente teria se reproduzido no Novo Mundo, pois, na escravidão, a família se perdeu, o grupo étnico se perdeu.

Assim, na segunda fase, que seria característica dos anos 1920-30, teria ocorrido o branqueamento na formação da umbanda. No fim do século XIX, chega o espiritismo de Alan Kardec ao Brasil. No início, era religião de classe média, posteriormente também frequentada por pobres e negros. O primeiro centro de umbanda teria sido fundado em 1920, no Rio de Janeiro, como dissidência de um kardecismo que rejeitava a presença de guias negros e caboclos, considerados pelos espíritas mais ortodoxos como espíritos inferiores.

Com a umbanda, iniciou-se um vigoroso processo de valorização de elementos nacionais, como o caboclo e o preto-velho, que são espíritos de índios e escravos. Mesmo quando proletária, essa religião era culturalmente europeia: premiava o conhecimento pelo aprendizado escolar e não pela tradição oral; e limpava-se a religião de seus elementos da tradição iniciática secreta e sacrificial, porém, a umbanda rompeu de certo modo com a concepção kardecista de mundo, que vê essa terra mais como um lugar de sofrimento.

Assim, a partir dos anos 1960, chega-se à terceira fase: a africanização. A africanização corresponde à transformação do candomblé em religião universal. O candomblé torna-se aberto a todos, sem barreiras de cor ou origem racial. O processo de africanização implica na negação do sincretismo, adoção de aprendizado não oral e mudança ritual e doutrinária. Faz-se uma reflexão a respeito das condições sociais que o candomblé renovado enfrenta em sua expressão no mercado religioso.

Durante os anos de 1960, muitos nordestinos migram para o Sudeste que estava passando por um processo de industrialização, levando consigo o candomblé, que começou a se infiltrar na umbanda. A umbanda foi remetida ao candomblé, sua velha e

---

“verdadeira” raiz original. Em meados de 1960, a mentalidade mundial muda, os modelos do conhecimento universitário de explicação do mundo são duvidados; o Pós-moderno chega, sobretudo no Sudeste; a juventude começa a valorizar a cultura do outro (do ocultismo, do oriental, e também a cultura do negro).

As tradições de origem africana, centradas na Bahia e em outros pontos do país, encontram suporte para se multiplicar no Sul. O candomblé se instala como religião para todos. Num primeiro momento, membros do Sudeste e do Sul a fim de buscar legitimidade vão à Bahia, pensada como lugar da tradição.

Num segundo momento, inicia o processo de africanização propriamente dito: não é mais a Bahia, mas a própria África o lugar da língua, dos ritos e mitos “verdadeiros”. Ao negar o sincretismo, deixando para trás a religião da Igreja, seus ritos e santos, o Novo candomblé se põe em pé de igualdade com o catolicismo, deixa de ser religião subalterna, e já não se vê a si próprio como religião do escravo.

Portanto, na visão de Prandi, observa-se a ideia de que, em última instância, o sincretismo resultou basicamente do fato de o Brasil ser uma sociedade profundamente desigual, e os africanos e seus descendentes serem obrigados a cultuar seus deuses e entidades espirituais, imbricando-os com as divindades católicas.

Não se pode negar, de fato, como destaca Prandi (1999), que houve violência simbólica, quando a crença dos povos africanos e descendentes no Brasil foi proibida de ser manifestada, e estes tiveram que criar mecanismos no intuito de manobrar o sistema católico. Para alguns pesquisadores, as religiões de origem africana são consideradas subalternas, o que implica dizer que foram submetidas a rígido controle social e jurídico ao longo de sua trajetória histórica. Tendo em vista que foram impedidas de se manifestarem como livre expressão da cultura brasileira.

Assim, não há como desvincular essas duas vertentes religiosas. Com isso, é válido pensar em como essas casas de culto afro-maranhense, conseguiram manter-se estruturadas em uma cidade com forte domínio católico. De fato, isso leva à criação de um laço profundo entre religião afro-maranhense e catolicismo, sobretudo o catolicismo popular.

## 2.4 Religiosidade afro-brasileira e resistência

### 2.5

*"Damos o nosso coração, alegria e amor a todos sem distinção de cor  
Mas depois da ilusão, coitado  
Negro volta ao humilde barracão".  
Candeia – Dia de Graça (1978)*

A trajetória do negro no Brasil sempre foi de luta, resistência e sobrevivência. Durante o processo da escravidão, uma das formas de resistência ao colonialismo e ao catolicismo dominante foi a religião. Os sujeitos escravizados trouxeram consigo suas crenças e cosmologias que, misturadas ao catolicismo e a elementos de origem indígenas, deram origem às religiões afro-brasileiras, hoje difundidas em quase todo o país. Essas manifestações se constituíram em meio a muitas dificuldades e ainda sofrem para ganhar espaço e se efetivarem como religião na sociedade.

Pode-se pensar que as religiões de matrizes africanas, como o candomblé, a umbanda e tambor de mina, podem ser vistas como uma espécie de instituição de resistência cultural, primeiramente, dos africanos e, depois, dos afrodescendentes, diante de um sincretismo forjado pela História. Historicamente, pode-se afirmar que os terreiros de religião afro-brasileira, em suas variadas e múltiplas formas, tornaram-se espaços de resistência e luta política.

Acredita-se que as primeiras casas de culto foram aparecendo e se firmando a partir do século XIX. O primeiro terreiro oficialmente registrado no Brasil foi o Ilê Iyá Nassô Oká e dele se originaram outras duas grandes casas: Gantois, da célebre Mãe Menininha, e Opô Afonjá, de Mãe Aninha e Mãe Senhora, ambos na Bahia e caracterizados como candomblé, vertente mais comum e conhecida.

### ÁRVORE DO ESQUECIMENTO

Em Wuidá, onde ficava um dos grandes portos de embarque de escravos, na África, os negos escravizados percorriam um caminho de cinco quilômetros da cidade até o porto. Nesse percurso, todo escravo que ia embarcar era obrigado a dar voltas em torno de uma árvore, a árvore do esquecimento. Em um depoimento de um dos líderes nagôs daquela região, ouviu-se o seguinte: "Brasil! Brasil! Os escravos destinados às Américas eram trocados por bugingangas! Os escravos homens davam nove voltas em torno da árvore e as escravas sete. Depois disso, supunha-se que os escravos perdiam a memória. Esqueciam seu passado, suas origens, sua identidade cultural, para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou de se rebelar. Que aberração! Que contradição! Na história humana alguém já viu um nagô esquecer suas origens? Sua identidade cultural, se ela está tão marcada em seu rosto e tão incrustada em seu coração?" (CAPUTO, 2012,

Em São Luís, é mais comum a pajelança e o tambor de mina, mas, no interior do Estado, essas expressões recebem classificações diversas, como badé, berequete, jirumga, panguará, Iemanjá, baía, terecô, cura, brinquedo de cura ou simplesmente brinquedo, entre outras.

Mais do que o culto a entidades diversas, caracterizando-se como politeístas, as religiões de matrizes africanas reúnem um legado de preservação cultural e uma história de luta e resistência dos negros. Os milhares de africanos escravizados em outros continentes foram separados de tudo o que representavam suas identidades.

Fala-se em uma *árvore do esquecimento*, no Benin-África (explicada no box ao lado), na qual os negros escravizados esqueciam-se de sua cultura, dando-se voltas ao redor dela. Depois disso, supunha-se que os africanos perdiam a memória, esqueciam seu passado, suas origens e sua identidade cultural para se tornarem seres sem qualquer vontade de reagir ou de se rebelar contra os opressores.

Os sujeitos escravizados viram na religião uma forma de manter viva suas crenças e tradições ancestrais. Dessa forma, constituíram espaços de fé com as representações simbólicas dos seus lugares de origem, embora em alguns casos isso fosse escondido por meio de representações católicas, pois era comum camuflar as entidades afro nos santos católicos.

Essas manifestações possuem um histórico de perseguição, geralmente eram vistas como rituais de macumba, práticas diabólicas, espaço da criminalidade e ausência do bem. Seus praticantes estavam geralmente relacionados à infantilidade, atavismo, fetichismo e essas ideias foram propagadas na sociedade. Por muito tempo, as religiões afro-brasileiras foram vistas apenas como cultura popular ou folguedos, mas, a partir do contato com o catolicismo, as casas de culto de matriz africana construíram uma comunicação dinâmica com os festejos populares. Hoje, a maior parte do calendário religioso afro-maranhense está atrelada ao vasto ciclo de festas associadas ao calendário litúrgico católico.

Fortemente influenciadas por essa religião, as entidades espirituais negras são devotas dos santos e as cerimônias de origem africana aliam-se às práticas católicas. As religiões de matrizes africanas sempre foram muito reprimidas no Brasil, isso se deu em grande medida pela não aceitação de outras religiões, a exemplo do catolicismo e protestantismo. Constantemente, aparecem histórias de perseguições e casos de intolerância contra essa vertente de fé. Terreiros são perseguidos, mães e pais de santo

sofrem violências de inúmeros tipos, às vezes, somente por portar algum elemento da religião. Crianças de santo sofrem preconceito nas escolas, pessoas envolvidas de forma indireta ou diretamente sofrem problemas no trabalho, e isso faz com que muitos escondam o envolvimento com a religião.

A imagem a seguir ilustra um adolescente batendo tambor em um ritual de terecô. É comum adolescentes cumprirem a função de abatazeiro em terreiros. Esse é um momento em que podem socializar e viajar com o grupo para se apresentarem em outros municípios.

**Imagem 13:** Abatazeiro em Bacabal (MA)



Fonte: própria

### **Considerações finais**

O ambiente escolar brasileiro se configura como um espaço de exclusão. Além disso, é no interior desse recinto que se constroem e se validam representações do mundo social, é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais, muitas vezes estereotipadas. Posto isso, as seções apresentadas nesta pesquisa são uma maneira de repensar ou pensar nos espaços e nos não espaços das religiões de matrizes africanas na sala de aula, pois os professores, além de abrir fissuras para discutir a realidade de muitos alunos, podem colocar em choque crenças e concepções já arraigadas.

Comumente, os alunos pertencentes a essas religiões não se sentem representados na sala de aula e essa dificuldade de identificação é percebida, por exemplo, no currículo, que se apresenta como um campo de disputa e, em geral, é engessado e excludente, o que indica uma predominância de concepções tradicionais sobre as religiões. Portanto, ocorre um silenciamento e ausência de reflexões dessas referências em sala de aula por quase todas as partes desse conjunto.

A proposta aqui foi oferecer aos educadores contribuições para trabalhar esse tema na cultura escolar, pautado na ideia de respeito à diversidade religiosa e ao diálogo entre as diferentes práticas religiosas que permeiam o espaço escolar, tendo em vista que a escola tem um papel importante no processo de reconhecimento e valorização e deve contribuir para o empoderamento dos sujeitos socioculturais, sobretudo, os subalternizados e negados. E essa tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes presentes na escola e estratégias, tendo a utilização de linguagens plurais e a variedade de recursos didáticos ou uso da realidade dos alunos como maneiras de problematizar determinados conteúdos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. – 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

FREIRE, F. F. S. Tempo da Roupas Nova: Beleza E Poder No Terecô De Bacabal(Ma). In: 30º Reunião Brasileira de Antropologia, 2016, João Pessoa. Políticas da Antropologia: Ética, Diversidade e Conflitos, 2016.

FERRETI, Mundicarmo (org). **A mina maranhense, seu desenvolvimento e suas relações com outras tradições afro-brasileiras**. Publicado em MAUÉS, R. e VILLACORTA, G. Pajelança e religiões afro-brasileiras. Belém: EDUFPA, 2008.

\_\_\_\_\_. Terecô, a Linha de Codó. In.: PRANDI, Reginaldo (org.) **Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados**. PALLAS: Rio de Janeiro, 2001a.

FERRETTI, S. F. *Repensando o sincretismo: estudo sobre a Casa das Minas*. São Paulo: Edusp; São Luís: FAPEMA, 1995.

\_\_\_\_\_. Querehentã de Zomadônu: etnografia da Casa das Minas. 2. ed. São Luís: Edufma, 1996.

---

\_\_\_\_\_. *Andressa e Dudu – os Jeje e os Nagô: apogeu e declínio de duas casas fundadoras do tambor de mina maranhense*. In.: SILVA, Vagner Gonçalves da. (Org.) *Caminhos da Alma*. São Paulo: Summus, 2002.

\_\_\_\_\_. *Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural*. In: CARDOSO, C & BACELAR, J. (Org.) **Faces da Tradição Afro-brasileira**. Rio de Janeiro/Salvador: Pallas/CEAO, 1999.

MAC ALISTER, Robert. **Mãe de Santo**. Rio de Janeiro. Empreendimentos Evangélicos – GB, 1968.

MACEDO, Edir. **Orixás, Caboclos e Guias Deuses ou Demônios**. Rio de Janeiro: Universal, 16ª edição, 1993.

PRANDI, Reginaldo (org.) **Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados**. PALLAS: Rio de Janeiro, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Os candomblés de São Paulo: a velha magia na metrópole nova*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1991.

\_\_\_\_\_. **Referências sociais das religiões afro-brasileiras**. Sincretismo, Branqueamento, Africanização. In.: CAROSO, Carlos & BACELAR, Jefferson. *Faces da tradição afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida*. Salvador: CEAO; Rio de Janeiro: Pallas, 1999.

SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Caminhos da Alma**. Memória afro-brasileira. São Paulo: Summus, 2002.

\_\_\_\_\_. (org) **Intolerância religiosa: Impactos do neopentecostalismo no campo religiosa afro-brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2007.

VIANNA, M. S. **Diversidade religiosa no contexto escolar**. Revista da Católica, v. 3, p. 10-20, 2011.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de professores e a matrizes africanas: um diálogo necessário**. 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

**Significado da Intolerância religiosa in:** <https://www.significados.com.br/intolerancia-religiosa/>. Acesso em 23 de março de 2018.

**ENSINO DE HISTÓRIA E PATRIMÔNIO:** o caso do bairro Praia Grande

Ildenice Nogueira Monteiro  
Flávio P. Costa Júnior

**1 Introdução**

História e Patrimônio fazem parte da vida social de todos. No caso do ensino de História, temos algumas propostas baseadas na própria vivência em sala de aula. Desse modo, propomos o estudo da história das cidades no ensino básico, pois assim permitirá que o estudante tenha consciência da realidade que lhe é próxima. Para estudo de caso, utilizamos o bairro Praia Grande, de São Luís, devido à importância histórica dessa localidade. Nosso objetivo é apontar possibilidades no ensino de História em sala de aula por meio desse patrimônio histórico.

Apesar da escolha de um bairro, no caso Praia Grande, nossa experiência docente nos ensina que é importante indagar aos próprios estudantes sobre a história da localidade onde eles vivem e, geralmente, os alunos do Fundamental II não sabem muito sobre a história do próprio bairro. O que não quer dizer que o professor não venha a se surpreender ou até mesmo aprender, mediante seus alunos, narrativas que contam a trajetória de suas localidades, pois ocorre de alguns terem ouvido dos mais velhos sobre o assunto.

Importa também apresentar para os próprios alunos que, além de os bairros possuir suas histórias, eles também estão vivenciando essa história por meio das transformações ocorridas no local. Por isso, o professor deve questionar as mudanças observadas no lugar onde moram, recebendo geralmente um *feedback* positivo dos alunos, pois o lugar que os cercam estão sempre em transformação (assim como eles próprios), seja a nova praça feita em um antigo terreno baldio ou a rua que era de piçarra e agora é asfaltada ou até reformas em suas casas ou nas dos vizinhos; tudo isso importa para a conscientização de tempo em História.

Já a escolha de estudar o bairro Praia Grande em sala de aula se deve à importância dessa localidade para a cidade de São Luís, devido aos aspectos arquitetônicos, históricos e culturais, pois foi o primeiro bairro da cidade no século XVII, de modo que ao longo desse tempo houve diversas mudanças, no aspecto físico e cultural. Hoje, Praia Grande divide espaço com a cultura erudita (museus, escola de música e cinema), com o popular, com as apresentações frequentes de folguedos tradicionais, por exemplo, o Bumba meu boi (VIEIRA FILHO, 1976). Devemos destacar que o professor poderá escolher outro

---

bairro que ache melhor para desenvolver sua aula, como pode ser o caso da comunidade onde está situada a escola em que trabalha ou outra localidade que tenha alguma relação com os próprios alunos (como o caso de alguma escola que tenha significativa quantidade de alunos imigrantes).

A aula sobre o bairro Praia Grande e, conseqüentemente, sobre São Luís pode ser por meio de uma aula mais tradicional expositiva e, como provavelmente haverá alguns alunos que já tenham ido ao local, permitirá que estes apresentem suas impressões sobre o tema. Seria mais interessante que essa aula não fosse em sala de aula, e sim no próprio bairro por meio de uma excursão. Seria uma forma estimulante, pois sairia do ambiente comum da sala de aula e as sensações visuais seriam melhores sentidas por eles. Como não nos fascinarmos ensinando a história da Casa das Tulhas no local e vê-la ao vivo e em cores? Ou ir ao Museu do Tambor de Crioula ou do Reggae e não nos encantarmos com os sons e artes presentes nesses locais? E, principalmente, poder vivenciar isso com os próprios colegas, o que tornará assunto durante muito tempo entre eles. Lembrando que muitos deles possivelmente nunca foram ao bairro Praia Grande ou foram rapidamente lá sem poder prestigiar a história. Agora, o que nos importa é apresentar a história do bairro Praia Grande em suas diversas épocas.

### **Da formação ao auge econômico**

Ao apresentar a história de Praia Grande em sala de aula, é possível dialogar com o conteúdo presente na disciplina de História; colonização, União Ibérica, política pombalina e outros que já fazem parte do conteúdo normativo e ficam mais enriquecidos quando são apresentados a partir de um local que se conhece, como é o caso do supracitado bairro. Além do mais, permite debater em sala de aula sobre patrimônio, escravidão, política e cultura.

São Luís, como muitas cidades do Brasil, tem múltiplos marcos fundacionais. No entanto, o que mais se tem debatido nos últimos anos é se a cidade foi fundada por franceses ou por portugueses no século XVII. A mídia e a maioria dos membros da Academia Maranhense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão têm enfatizado a fundação gaulesa em detrimento da lusitana, de modo que a data oficial de

---

comemoração da fundação é 8 de setembro de 1612, quando foi realizada uma missa para celebrar a formação do Forte de São Luís.<sup>1</sup>

No período em questão, é o momento da União Ibérica ou União Felipina, quando Portugal perde sua soberania para o reino da Espanha entre 1580 até 1640<sup>2</sup>. Pelo tratado de Tordesilhas, a região onde hoje é o Maranhão pertenceria ao Reino Ibérico, mas o que não impediu de outros reinos europeus fazerem excursões para adentrar nas regiões onde o Reino Ibérico queria se afirmar como dono. O caso do Maranhão é particularmente instigante, haja vista que desde o período inicial da colonização de Portugal com as Capitânicas Hereditárias (1534) não logrou sucesso adentrar na região, de modo que a colonização no local foi tardia se comparada às outras (quase um século depois). Por outro lado, havia muitos corsários franceses que já frequentavam o local onde os portugueses não conseguiam adentrar: a ilha de Upaon-açu (atual ilha do Maranhão ou ilha de São Luís<sup>3</sup>).

Nesse período, foi ensejada uma colônia francesa na região comandada por Daniel de La Touche, senhor de Laravadière. Nessa colônia, que ficou conhecida como França Equinocial, vieram para a região padres capuchinhos para pregarem o Evangelho aos “gentios da terra”, ou seja, aos indígenas (no caso, os tupinambás). Entre esses religiosos, destacam-se o Claude d’Abbeville e Yves d’Evreux. Foi por meio destes que se soube com detalhes sobre a colonização gaulesa na região, haja vista que ambos publicaram livros sobre suas experiências no local. Em 8 de setembro de 1612, foi inaugurado o Forte de São Luís, onde hoje é o Palácio dos Leões, atual sede do governo estadual. Os defensores da teoria da fundação gaulesa, afirmam que este é o marco fundacional da cidade, confirmado pelo nome francês que a cidade manteve em homenagem ao príncipe menor de idade, Luís XIII.

Com a colonização francesa, em uma região que a União Ibérica considerava sua, não tardou em uma reação conjunta dos reinos unidos de Portugal e Espanha, que

---

<sup>1</sup> O nome São Luís advém da homenagem ao príncipe herdeiro do trono francês, Luís XIII. Cf. Amaral (2008). Ademais, alguns autores têm levantado que a antiguidade de São Luís é maior, remontando uma expedição portuguesa que naufragou na costa maranhense, e os sobreviventes fundaram a vila de Nazaré na ilha de Upaon-Açu em 1535 (ANDRÈS, 2012).

<sup>2</sup> D. Sebastião se tornou rei de Portugal em 1578 com apenas 14 anos de idade. Em 1578, ainda jovem vai liderar uma expedição ao Marrocos, onde foi derrotado e morto sem deixar filhos. Assumiu o reino em seu lugar seu tio-avô o cardeal D. Henrique, que também não tinha filhos, e veio a falecer em menos de dois anos após assumir. O parente mais próximo para assumir o trono português era o rei de Espanha, Felipe II. Tendo no trono português um rei espanhol, surge um novo período para a história de Portugal e suas colônias, que ficou conhecido como União Ibérica (1580-1640). Cf. Megiani (2003).

<sup>3</sup> É bom lembrar que apesar da ilha ser nomeada por São Luís, há quatro municípios insulares nela: São Luís, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa.

---

formaram uma expedição contra os franceses pela via continental<sup>4</sup>. Em 1614, os portugueses venceram a Batalha de Guaxenduba, decisiva para a vitória na guerra contra os franceses<sup>5</sup>. Estes foram expulsos definitivamente em 1615. É nesse momento que surgem questões significativas que levaram alguns teóricos a questionar a fundação gaulesa da cidade. Com destaque para a renomada historiadora Maria de Lurdes Lacroix, que defende a teoria de que a cidade foi fundada por portugueses, logo após a expulsão dos franceses, pois, segundo ela, estes somente deixaram um forte e o nome da cidade. A historiadora chega a ironizar que a cidade com mais características portuguesas no Brasil tenta de todo modo se passar por gaulesa<sup>6</sup>.

É importante levar para a sala de aula esse debate sobre a fundação francesa ou portuguesa, pois permite uma visão de uma história formada pelos indivíduos que a vivenciam e não como algo concreto que não possa vir a ser questionada. Os próprios alunos podem acabar por formar suas próprias opiniões sobre o tema, mas o mais importante é que a história seja percebida como importante instrumento de reflexão crítica e não meramente uma “disciplina decoreba”.

No século XVII, havia somente dois bairros na cidade: Praia Grande e Desterro. Nesse primeiro momento, a cidade se caracterizava, em sua maioria, por casas de pau a pique. Foi dividida no modelo tipicamente de cidade colonial portuguesa: com a cidade alta, onde ficava a parte administrativa e religiosa; e a cidade baixa, onde ficava o comércio. Ademais, um fato curioso e que seria interessante ressaltar aos alunos é que o bairro Praia Grande tem esse nome, porque o local já foi uma praia e era assim nomeado para diferenciar de outra que ficava perto, conhecida por Praia Pequena (nome que se perdeu na história) (LIMA, 2002).

---

<sup>4</sup> Os portugueses nunca lograram sucesso no início do período colonial em alcançar Upaon-açu. Houve tentativas, mas acabaram em naufrágios. Os franceses eram mestres da rota marítima para alcançar a ilha, que vai ser dominada pelos portugueses somente após a expulsão destes. Cf. Meireles (2001); Godóis (2008).

<sup>5</sup> A historiografia tradicional chama de *Jornada Milagrosa* a batalha e vitória dos portugueses sobre os franceses, isso devido à lenda de que Nossa Senhora da Vitória teria aparecido para os portugueses e transformado areia em pólvora, permitindo assim a vitória lusitana que estavam em menor número de combatentes. Cf. Moraes (1980) Costa Júnior (2014).

<sup>6</sup> Lacroix (2008), para endossar sua tese, a professora demonstrou em seu livro que antes do final do século XIX, os habitantes locais defendiam que São Luís era de origem portuguesa, mas que, com o advento da República e o Nordeste cada vez mais posto a segundo plano na nação (priorizando-se o sudeste), tais cidades começaram a defender suas tradições. Assim foi o caso de Recife, por exemplo, defendendo sua fidalguia. Já o caso de São Luís, além de se defender que era a Atenas brasileira (por causa dos escritores renomados), os intelectuais de então defenderam uma fundação diferenciada das demais regiões do Brasil, por ter uma suposta fundação francesa. Bom lembrar que no Brasil sempre houve no meio social mais abastado uma forte vertente francófila, de modo que o que era francês era sinal de elegância.

---

Apesar da suposta pobreza generalizada no local, e que foi reforçado pelo ilustre padre Antônio Vieira no século XVII, Portugal tratou de enviar um engenheiro por nome Francisco Frias de Mesquita para “projetar as fortalezas que iriam consolidar o seu domínio [português], traçar um plano urbanístico para a cidade” (ANDRÈS, 2012, p. 33). Esse projeto de engenharia foi o modelo das ruas que começaram no período seiscentista, mas que foi seguido à risca até meados do século XIX. “O engenheiro militar concebeu o plano urbano no formato de quadras regulares e ruas ortogonais no sentido dos pontos. Essa constituição serviu como um referencial para expansão local” (ANDRÈS, 2012, p. 34). Nesse aspecto, seria importante apresentar em sala de aula a planta do local tanto a da época de formação como atualmente, demonstrando como permaneceu o traçado local por 400 anos. Assim, o própria trajeto das ruas são fontes para se entender a história.

A cidade de São Luís se desenvolveu a partir de Praia Grande, desde o século XVII, mas o crescimento da cidade se deu a partir da metade do século XVIII com a formação da Companhia do Grão-Pará e Maranhão. Essa empresa monopolista, fundada pelo Marquês de Pombal, tinha como interesse desenvolver a região em benefícios da metrópole portuguesa. Foi nesse momento que se priorizou a produção algodoeira e de rizicultura no Maranhão.

Entre 1780 e 1870, a cidade teve um forte crescimento econômico, sobretudo por causa da guerra de independência das Treze Colônias (1776) e a Guerra de Secessão (1861-1865), ambas ocorridas nos EUA, maior fornecedor de algodão para a Inglaterra. Com tais conflitos naquele país, houve interrupções do fornecimento para este, desse modo permitiu que o Maranhão o substituísse como fornecedor dessa matéria-prima. Esse período é o da Revolução Industrial inglesa (entre 1760 e 1840), que priorizava a economia têxtil, logo faminta da produção algodoeira e o Maranhão era um grande produtor (MAXWELL, 1996). Os viajantes que visitaram a cidade na época, levantaram que São Luís era a quarta maior cidade do Império brasileiro, ficando atrás somente do Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

É nesse momento que o casario de São Luís se desenvolve, tomando os aspectos característicos do que hoje chamamos de Centro Histórico<sup>7</sup>. No caso de Praia Grande antes de obter seu aspecto boêmio, cultural e turístico de hoje, sua vocação sempre foi para o comércio (como parte da cidade baixa). Era por meio do mar que chegava as notícias, os secos e molhados, e as diversas mercadorias (inclusive escrava). Não por

---

<sup>7</sup> Se a aula for *in loco*, é importante que o professor solicite aos alunos suas impressões sobre os casarões.

---

menos que Aluísio Azevedo ambientou nesse bairro seu personagem Manuel Pescada, um rico português, no romance *O mulato*; já Clodoaldo Freitas (2008) pôs como uma das moradas no mesmo bairro, o também personagem português Jerônimo de Pádua, na novela *Palácio das Lágrimas*. Praia Grande era a “porta de entrada” para quem chegasse pelo mar, tendo em vista que o principal meio de transporte era o marítimo, que atracava no Cais de Sagração próximo ao supracitado bairro (SERRA, 1965). A rica literatura do Maranhão retratou inúmeras vezes o referente bairro, permitindo que o professor também possa se valer desse instrumento para o ensino.

Os casarões do local eram em sua maioria para o comércio. Cabe destacarmos que apesar do bairro ser tomado por comerciantes, havia níveis socioeconômicos entre eles e isso é visível pelo tipo de morada, por exemplo, quem morava em um *solar* era visivelmente mais rico de quem morava em um *sobrado*. O solar era maior e de estética mais elaborada, com sacadas maiores e não raro tinha um mirante, era um prédio exclusivamente destinado para moradia, de modo que a família residente tinha o luxo de ter outro casarão destinado exclusivamente para o comércio. Já o sobrado, mais modesto, tinha o térreo destinado para o comércio e os andares de cima destinados à moradia.

### **Do período da decadência à patrimônio cultural**

No começo do século XX acontece a decadência local por várias razões: a primeira foi a estagnação econômica, haja vista que no Maranhão o principal meio econômico eram as fábricas têxtis, mas por não terem recebido os devidos investimentos se tornaram obsoletas ao longo deste século. Além do mais, os moradores ludovisenses, em especial a elite, foram construindo moradias em regiões no entorno do centro, em especial no bairro Monte Castelo<sup>8</sup> e, depois, com a construção da ponte José Sarney em 1966, deslocaram-se para o Renascença.

Para que este conjunto sobrevivesse até os dias de hoje, muito contribuiu, ainda que de forma paradoxal, a conjuntura da estagnação econômica que se abateu sobre a região do Meio Norte brasileiro na primeira metade do século XX. A falta de recursos para a execução de obras inviabilizou aqui, ao contrário do que ocorreu em grandes cidades

---

<sup>8</sup> O bairro Monte Castelo tem esse nome em homenagem à batalha de Monte Castelo na Itália, onde brasileiros combateram ao lado do exército estadunidense na Segunda Guerra Mundial. O conjunto arquitetônico do local era em sua maioria no estilo bangalô e tinha e tem como principal avenida a Getúlio Vargas. Assim, percebe-se elementos nesse bairro que queriam se destacar como modernos frente aos tradicionais bairros do centro. Cf. Fróes (2016).

---

brasileiras, os movimentos de renovação urbana com as demolições de valiosas áreas históricas (ANDRÈS, 2012, p. 48).

A questão da decadência é algo bastante difundido entre o meio intelectual da cidade, pois foi quando se avaliou o passado de São Luís (supostamente opulento) e se comparou a suposta decadência. Na literatura, há muitos exemplos expressos, como é o caso a seguir:

No seu andar térreo, rente à calçada de pedra em cujos argolões de ferro se amarravam os cavalos, escancaravam-se as portas das lojas, dos escritórios, dos bancos, das quitandas, dos cafés e dos armazéns, com batentes de pedra aliados pelo uso. Em cima, alastravam-se as salas e os quartos da residência senhorial do dono do sobrado, de janelas escancaradas, paredes cobertas de papel pintado, móveis de jacarandá com puxadores de prata. Não era raro ouvir-se ao cair da tarde, o som de uma polca ou de uma valsa tocada ao piano na sala de visitas (MONTELLO, 1981, p. 244).

Esse trecho pertence ao livro *Cais da Sagração*, de Josué Montello — membro da Academia Maranhense de Letras e da Academia Brasileira de Letras, falecido em 2006 — no qual o autor demonstra a sua admiração aos casarões d Praia Grande, identificando suas pretéritas suntuosidades. Montello, que nasceu no começo do século XX, ainda presenciou muito a riqueza e o comércio de Praia Grande. Seus romances se ambientam em São Luís e apresentam personagens fictícios convivendo com indivíduos que de fato viveram na cidade. O trecho anterior refere-se ao personagem Mestre Severino que vai ao bairro supracitado fazer compras. Apesar de ainda haver um certo comércio no local, estava mais patente para ele que o comércio local estava em decadência.

E tudo acabou. Nos largos aposentos, outrora inundados de luz tropical, descem hoje as sombras do dia, com o renque triste das janelas fechadas. Se uma delas se abre de repente cedendo ao sopro de uma rajada mais forte, fica a bater doidamente, sem ter quem volte a cerrá-la. Os mirantes esquecidos de onde antigamente se descortinavam os barcos que ainda velejam no mar alto, têm agora o ar dos aposentos fechados de onde saiu um enterro. Lá dentro, silêncio. Aqui fora também (MONTELLO, 1981, p. 244).

Ambos trechos estão no capítulo 31 do livro que o autor reservou para denunciar a decadência de Praia Grande. E é nesse capítulo que Mestre Severino, protagonista do romance, entra em contato com a realidade do bairro não só por meio do que ver, mas do que conversa com seus antigos conhecidos. Assim é que um dos personagens avalia que com a construção do novo porto (o do Itaqui) vai acabar com o Cais da Sagração e com

---

isso com o comércio local<sup>9</sup>. A decadência de Praia Grande representada nesse romance contrasta com outro romance do referido autor por nome *Perto da Meia-Noite* (1985), em que o autor narra sua juventude na década de 1940 e 1950. Praia Grande ainda era o bairro principal do comércio da cidade, onde havia boas escolas e ainda se podia ouvir os pianos à noite, que, segundo o autor, era comum na cidade com a movimentação intensa por causa dos bares, comércio, escolas e até cabarés.

No romance *Cais de Sagração*, evidenciamos o período em que o bairro Praia Grande foi perdendo aos poucos a sua importância primária, ficando em segundo plano e, por fim, completamente abandonado no final da década de 1970. O ambiente que antes era habitado pela aristocracia da terra e pelos principais comerciantes, foi aos poucos se transformando em um ambiente com aspecto abandonado. A situação se modificou com a abolição da escravatura em 1888, pois os casarões precisavam de muitas mãos de obra para a manutenção e limpeza, que era realizada pelos escravos, mas, com o fim da escravidão, tornou-se insustentável.

No começo do século XX, a elite se mudou para o moderno bairro Monte Castelo, onde se construiu chalés e bangalôs que não precisavam de tantas mãos de obra para manutenção dessas residências. Mesmo diante dessas mudanças, o comércio em Praia Grande ainda se manteve, todavia não como outrora no período oitocentista, pois o porto do Cais da Sagração era fundamental para a cidade, era daí que vinham as pessoas e os produtos desde o período colonial (SERRA, 1965). Ao longo do século XX, o bairro foi se tornando a retaguarda da cidade em vez de a “porta de entrada”. O comércio aos poucos foi se deslocando para caminho Grande (hoje rua Grande) e, posteriormente, com o crescimento da cidade nas décadas de 1970 a 1990, fez com que os bairros que antes eram suburbanos fossem parte plena da cidade, e o comércio da rua Grande se tornou só mais um entre muitos, assim como o de Praia Grande.

Com a construção da ponte Marcelino Machado no Estreito dos Mosquitos em 1976, São Luís ficou ligado ao continente, permitindo assim uma maior troca de produtos por meio terrestre, pois até o século XIX somente era feito por vias marítimas. Já no começo do século XX, a estrada de ferro São Luís – Teresina foi inaugurada. Todos esses

---

<sup>9</sup> O Cais da Sagração, que dá nome ao romance é onde hoje é a rampa que vai para a Avenida D. Pedro I e onde se situa o Palácio dos Leões e o Palácio La Ravadieri, sedes dos governos estadual e municipal, respectivamente. Com o aterramento do local foi feito o Cais de Praia Grande perto de onde era o antigo porto.

---

meios foram desfavorecendo o secular Cais da Sagração, que antes era a entrada de tudo por Praia Grande e daí para o resto da ilha (BOTELLO, 2007).

Em Praia Grande, ainda se tratando de sua vocação comercial, desde o século XVIII, foi planejado um local destinado exclusivamente para a venda dos mais variados tipos de material: a Casa das Tulhas ou Feira de Praia Grande, iniciada e planejada na colônia no governo de D. Diogo de Sousa (1798-1804) (MEIRELES, 1979), mas que vai adquirir seu aspecto atual no século XIX, com a parte externa destinada ao comércio, e a interna ajardinada para o deleite dos passeios da elite. Com a reforma empreendida pelo Projeto Praia Grande, o jardim interno foi retirado a fim de formar mais quiosques, para ser destinado aos comerciantes que haviam invadido a parte interna no século XX, já que havia sido abandonada pelas autoridades competentes.

Curiosidades a parte sobre a história da Casa das Tulhas, conhecida atualmente como Feira de Praia Grande (mas que para os mais assíduos, carinhosamente a chamam de Feirinha de Praia Grande), no final do século XIX, com o fim da monarquia, houve uma intensa iconoclastia de todos os elementos simbólicos que lembravam o antigo sistema. Foi nesse momento que destruíram os diversos pelourinhos das cidades brasileiras, tendo em vista que muitos carregavam o símbolo da dinastia bragantina, inclusive o de São Luís e o de Alcântara<sup>10</sup>. Felizmente fugia dessa destruição cidadina o símbolo da monarquia na Feira de Praia Grande, que ainda hoje está lá. Não se sabe ao certo por que somente esse escapou (MORAES, 1995).

A Feira de Praia Grande já foi um lugar destinado a todo tipo de mercadoria. Em boa parte do século XX, foi um local destinado a lojas de ferragem (materiais de construção). No último quartel desse século, com a ideia de se investir no aspecto turístico, a localidade se tornou um espaço destinado à venda de artesanato, bares e restaurantes de comidas típicas. É importante destacarmos que ainda se manteve o comércio de secos e molhados, principalmente camarão seco, castanha de caju, castanha-do-pará, bombons caseiros, doce de espécie (iguarria da região) e frutas típicas como cupuaçu, bacuri, juçara (açai), pitomba, etc. (VIEIRA FILHO, 1976).

---

<sup>10</sup> Curiosamente o de Alcântara fora recuperado. Isso porque nesse período os habitantes locais embriagados com o novo ideário republicano derrubaram o Pelourinho, mas não se deram ao trabalho de destruir completamente o monumento, somente o símbolo da monarquia. E onde ficava o Pelourinho, ali o enterraram. Uma idosa alcantarenses e ironicamente ex-escrava indicou mais tarde para pesquisadores, entre eles o ilustre Antônio Lopes onde estava, de modo que o objeto foi recuperado e hoje é o único Pelourinho em mármore branco original que servia somente para indicar a categoria de cidade local, e não para punir escravos (LOPES, 2002).

---

Com o potencial cultural e turístico foram feitos projetos de restauração do Centro Histórico, que tinha como principal foco Praia Grande. O Projeto Praia Grande (1981)<sup>11</sup> foi pioneiro nesse sentido, sendo consolidado pelo Projeto Reviver (1987). Este último se baseou nas imagens do século XIX e começo do XX, principalmente no álbum de Gaudêncio Cunha em 1908 (CAMÊLO, 2012), fonte riquíssima para se trabalhar em sala de aula. Como parte dessa restauração, cabe destacarmos a retirada dos postes e fiações elétricas no local, recolocando no lugar as luminárias do estilo do século XIX, ligadas por energia elétrica subterrânea. Nesse aspecto, imagens demonstrando o antes e o depois ajudam a entender as diferenças ocorridas ao longo do tempo e também as permanências que são a essência da localidade.

Também foram refeitas algumas ruas, pois tinham sido adaptadas para que trafegassem carros. Hoje, por meio desses projetos no bairro em questão, somente trafega carro da polícia, da guarda municipal e de recolhimento de lixo. Nesse caso, o aterro da Beira-Mar e a construção do Anel Viário possibilitaram que houvesse um escoamento do tráfego automotivo, deixando livre a Praia Grande desse tipo trânsito. Esses aspectos ajudam a preservar o patrimônio local e é importante que na aula *in loco* seja apontada pelo professor.

A ponte José Sarney (popularmente conhecida como ponte do São Francisco) também teve o impacto de levar não somente o trânsito, mas as moradias para o outro lado da margem do rio Anil, e assim permitiu um crescimento da cidade para aquele lado, mantendo a conservação dos casarões históricos. Também contribuíram para esta finalidade a ponte Bandeira Tribuzzi e a barragem do Bacanga. Antes dessas pontes, a elite estava ocupando o que seria o bairro Monte Castelo com seus modernos chalés e bangalôs (CAMÊLO, 2012).

O Projeto Reviver foi tão significativo para a revitalização local que muitos indivíduos de São Luís começaram a chamar o bairro de Reviver, a despeito do nome oficial e dos constantes protestos de intelectuais e moradores do Centro Histórico. Esse projeto também permitiu que São Luís conseguisse o título de Patrimônio Cultural da Humanidade em 1997 pela UNESCO<sup>12</sup>. Esse título deve ser ressaltado na escola, pois é

---

<sup>11</sup> O que se está referindo como Projeto Praia Grande, na verdade, foi o Programa de Preservação e Revitalização do Centro Histórico de São Luís (PPRCHSL). Por ter um nome muito longo e mesmo a sigla não sendo fácil de falar, aos poucos os integrantes da equipe foram somente se referindo ao Projeto Praia Grande.

<sup>12</sup> O título de Patrimônio Cultural da Humanidade começou a ser concedido pela Unesco em 1972. São Luís foi a quarta cidade brasileira a ganhar esta honraria em 1997.

uma estratégia de despertar a consciência da importância do patrimônio histórico local e que toda sociedade, inclusive os alunos, deve cuidar da preservação desse patrimônio.

Uma parte de Praia Grande de extrema importância cultural para a cidade é a Praça Nauro Machado (antiga Praça da Praia Grande)<sup>13</sup>. Antes do projeto de Praia Grande, o local era um lixão a céu aberto, onde havia a proliferação de ratos, mosquitos e era local propício para assaltantes. Com esse projeto, o intento era restaurar o local com base nos logradouros do século XIX, com intensa arborização, grama e bancos. Se por um lado a intenção da revitalização era recuperar os casarões e ruas do centro e manter inalterada sua estrutura (pelo menos a fachada), a Praça Nauro Machado foi sem sombra de dúvida a que teve mais intervenções. Em 1981, a praça se assemelhava às do século XIX, mas já no segundo projeto foram retiradas a maioria das árvores e o gramado, em 1998.

A nova perspectiva do governo era que a praça teria que ter mais espaço para a realização de eventos culturais, como apresentações de Bumba meu boi, Cacuriá, Tambor de Crioula e outras manifestações culturais tipicamente maranhenses<sup>14</sup>. A praça recebe diversas apresentações culturais e musicais com diversos estilos no decorrer do ano. Assim, a reforma ampliou o espaço para que pudesse abrigar mais pessoas para frequentar os shows e as apresentações culturais. Nesse intuito, foram realizadas mais reformas no ano de 2002 (quando passou a se chamar de Nauro Machado) e recentemente em 2015. As últimas reformas foram controversas, pois a reforma de 2002 tirou o guarda-corpo inoxidável e algumas árvores (o que gerou críticas de que estava descaracterizando o patrimônio histórico), e a de 2015 por que se retirou os bancos de madeira (que eram bem característicos do lugar para se pôr os de concreto, além da retirada de mais árvores<sup>15</sup>.

Cabe destacarmos que essas manifestações culturais de origem populares e que hoje estão presentes em Praia Grande, não eram bem-vindas neste bairro até a primeira metade do século XX. Isso por que a aristocracia local não queria que esse tipo de “batucada” estivesse sendo realizado na cidade (como chamavam o que é atualmente o Centro Histórico). Aos poucos essas manifestações foram liberadas para serem realizadas na parte do subúrbio: João Paulo, Anil e Camboa. No primeiro bairro, a manifestação se

---

<sup>13</sup> A praça recebeu o nome Nauro Machado em 2002 em homenagem a um dos mais ilustres poetas da atualidade (falecido em 2016) de São Luís.

<sup>14</sup> No mês de junho, graça às festas juninas, quase todos os dias têm atividades culturais como as citadas anteriormente. Cf. REIS, 2003. Esses aspectos culturais presentes em Praia Grande são importantes temas para se debater nas aulas.

<sup>15</sup> Cf. RETIRADA de bancos da Praça Nauro Machado causa polêmica. *O Estado*. Disponível em <<http://imirante.com/oestadoma/noticias/2015/06/12/praca-reinaugurada-sem-banco-pelo-governo-gera-polemica.shtml>>. Acesso em: 27/12/2016.

---

tornou tão intensa que ainda hoje, no dia de São Marçal é realizado o encontro de bois de matraca. Já no segundo quartel do XX, intelectuais, como Fernando Perdigão, Astolfo Serra e Antônio Lopes, começaram a defender a cultura popular maranhense em conjunto com a erudita (CORRÊA, 2012).

É importante destacarmos o nome das principais ruas do lugar, todavia há uma certa peculiaridade acerca das ruas do Centro Histórico, pois podem ter mais de dois nomes. Isso ocorre porque a população concedeu nomes simples às suas ruas, como rua da Inveja, da Alegria, dos Afogados, dos Prazeres, mas a Câmara de Vereadores, no decorrer do século XX, no intuito de homenagear indivíduos que contribuíram de alguma forma com a história do lugar, renomeou as ruas por força de lei em homenagem a eles. Assim, as ruas citadas anteriormente são: a rua Belarmino de Matos, rua Manuel Inácio, rua José Bonifácio, rua Sílvia Jardim, respectivamente. Isso causa muito confusão, pois os órgãos oficiais se referem pelo nome de lei, mas a comunidade ainda se refere, na maioria das vezes, pelo nome antigo. Recentemente, a Câmara tem feito o inverso, revogando os nomes dados no século XX para retomar os que eram mais tradicionais, o que causa ainda mais confusão, pois algumas pessoas e comerciantes já adquiriram o hábito de chamar pelos nomes recentes<sup>16</sup>.

Posto isso, é possível destacarmos as ruas e os logradouros por seus duplos nomes em Praia Grande. A rua Portugal (antiga rua do Trapiche) deve ser uma das mais complicadas de se nomear, haja vista que ambos os nomes são bem populares. Sua importância é a de ser considerada o maior conjunto arquitetônico com azulejaria portuguesa das Américas. Nela possui dois museus: o de Nhozinho Santos e o de Artes Visuais.

A rua da Estrela (Cândido Mendes), apesar da força de lei dar nome à rua com o do professor e político importante do século XIX, foi sempre referida pelo antigo nome. Nela se situa a Câmara dos Vereadores, o Teatro João do Vale, a Escola de Música do Estado “Lilah Lisboa”, o Museu de Artes Visuais, o Museu do Reggae, o Museu do Tambor de Crioula, os prédios dos cursos de História e de Arquitetura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a entrada da Feira de Praia Grande, a Praça Nauro Machado, a Defensoria Pública, além de contar com bares, restaurantes, boates e ainda

---

<sup>16</sup> Com a explicação sobre os nomes das ruas, o professor demonstra mais uma vez ao seu público alvo que não somente a cidade ou bairro possuem história, mas as ruas também.

---

está previsto a instalação do Museu de Gastronomia, ou seja, é sem dúvida o coração do bairro<sup>17</sup>.

A rua do Giz (rua 28 de Julho) tem esse nome provavelmente por causa da “íngreme e escorregadia ladeira de argila, que dificultava o trânsito, pelo que recebeu a escadaria que lhe corrigiu o defeito” (LIMA, 2001, p. 151). Já o segundo nome foi em homenagem feita pela Câmara para a data de 28 de julho, quando o Maranhão oficialmente aderiu à Independência do Brasil<sup>18</sup>. Nessa rua se situam o Centro de Cultura Domingos Vieira Filho, o Museu de Arqueologia e Paleontologia, o prédio do Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional (IPHAN), a Praça da Faustina (antiga Praça da Seresta) e a Aliança Francesa. Apesar de existir outras ruas, as já referidas são as de extrema importância.

### **Considerações finais**

O bairro Praia Grande tem fundamental importância para a cidade de São Luís, pois a cidade surgiu nesse bairro e cresceu por meio dele. Ao longo de sua história plurissecular, o bairro teve seu período áureo nos séculos XVIII e XIX e entrou em franca decadência na primeira metade do XX, sendo no último quartel desse mesmo século revitalizado para ser palco da cultura popular e arquitetônica da cidade. Assim, atualmente, Praia Grande (conhecida pelos mais jovens como Reviver) é um grande atrativo turístico e de deleite para seus moradores, haja vista que os principais centros de cultura, museus, cinema, teatro, entre outros estão no mesmo lugar. Portanto, o ensino de História por meio da história desse bairro é uma rica fonte didática.

### **REFERÊNCIAS**

AMARAL, Ribeiro do. **Fundação do Maranhão**: [memória histórica]. São Luís: AML/EDUEMA, 2008.

ANDRÈS, Luiz Phelipe de Carvalho Castro. **São Luís**: reabilitação do centro histórico – Patrimônio da Humanidade. São Luís: [S.n], 2012.

---

<sup>17</sup> E como não é possível visitar satisfatoriamente a Praia Grande toda em um único dia de aula, o melhor a se selecionar seria a rua da Estrela como ponto principal a ser visitado e estudado.

<sup>18</sup> O Maranhão, por ter forte vínculo com Portugal, inclusive pela maior facilidade de acesso do que com as províncias do sul, não aderiu a independência de imediato, inclusive a elite local desejava se manter unida com Portugal. Para mais informações Cf. Galves (2010).

---

BOTELHO, Juan. **Conhecendo e debatendo a História do Maranhão**. São Luís: Fort Gráfica, 2007.

CAFETEIRA, Epitácio. **Reviver**. Brasília: Senado Federal-centro gráfico, 1994.

CAMÊLO, Júlia Constança Pereira. **Fachada da inserção: a saga da civilidade em São Luís do Maranhão**. São Luís: Eduema, 2012.

CORRÊA, Helidacy M. M. **São Luís em festa: o Bumba meu boi e a construção da identidade cultural do Maranhão**. São Luís: EDUEMA, 2012.

COSTA JÚNIOR, Flávio P. “As lendas do El-rei touro D. Sebastião e o milagre de Guaxenduba: narrativas de origens medievais na formação da identidade cultural maranhense”. ZIERER, Adriana; VIEIRA, Ana Livia Bonfim; ABRANTES, Elizabeth Sousa. **Nas trilhas da Antiguidade e Idade Média**, São Luís: EDUEMA, 2014.

FRÓES, Antônio Torres. **Histórias que a História não conta**. São Luís: 360° Gráfica e Editora, 2016.

GALVES, Marcelo Cheche. **Ao Público sincero e imperial: imprensa e independência do Maranhão (1821-1826)**, Niterói, 2010 – Tese (doutorado em história)- UFF, 2010.

GODÓIS, Antônio B. Barbosa de. **História do Maranhão para uso dos alunos da Escola Normal** – 2.ed.- São Luís: AML/EDUEMA, 2008.

LACROIX, Maria de Lourdes Luande. **A fundação francesa de São Luís e seus mitos**. São Luís, Lithograf, 2008.

LIMA, Carlos. **Caminhos de São Luís (ruas logradouros e prédios históricos)**. São Paulo: Ed. Siciliano, 2002.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MEIRELES, Mário M. **Dom Diogo de Sousa: governador e capitão-general do Maranhão e Piauí (1798-1804)**. São Luís: SIOGE, 1979.

\_\_\_\_\_. **História do Maranhão**. São Paulo: Siciliano, 2001.

MEGIANI, Ana Paula Torres. **O jovem rei encantado: expectativas do messianismo régio em Portugal, século XIII a XVI**. São Paulo: ED. HUCITEC, 2003.

MONTELLO, Josué. **Cais da Sagração**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Perto da meia-noite**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MORAES, Jomar. **Guia de São Luís do Maranhão**- 2.ed. São Luís: Legenda, 1995.

\_\_\_\_\_. **O rei touro e outras lendas maranhenses**. São Luís: SIOGE, 1980.

---

PARTICIPE da escolha do Cartão Postal dos 400 anos de São Luís. *Folha do Bico*. Disponível em : <<http://www.folhadobico.com.br/01/2012/participe-da-escolha-do-cartao-postal-dos-400-anos-de-sao-luis.php>>. Visitado em: 1 de fev. de 2017.

REIS, José Ribamar Sousa dos. **São João em São Luís: o maior atrativo turístico-cultural do Maranhão**. São Luís: Aquarela, 2003.

RETIRADA de bancos da Praça Nauro Machado causa polêmica. **O Estado**. Disponível em :< <http://imirante.com/oestadoma/noticias/2015/06/12/praca-reinaugurada-sem-banco-pelo-governo-gera-polemica.shtml>>. Visitado em: 27/12/2016.

SERRA, Astolfo. **Guia histórico e sentimental de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1965.

SILVA FILHO, José Oliveira da. **A história capturada: São Luís pelas lentes de Gaudêncio Cunha (1895-1908)**. São Luís: EDUEMA, 2012.

VIEIRA FILHO, Domingos. **Folclore brasileiro: Maranhão**- Rio de Janeiro: FUNARTE, 1976.

VIVEIROS, Jerônimo. **História do Comércio do Maranhão (1612-1895)**. São Luís: Associação Comercial do Maranhão, 1954.

## O MARANHÃO OITOCENTISTA NA SALA DE AULA ATRAVÉS DAS LENDAS

Flávio P. Costa Júnior  
Susy Nathia Ferreira Gomes

### 1 Introdução

As lendas são narrativas que originalmente foram difundidas pela oralidade em uma determinada sociedade e que têm significativa representatividade nesse meio. Na maioria dos casos, tais narrativas foram transcritas, sobretudo, a partir do século XIX, quando houve uma valorização do estudo sobre o conhecimento popular, também conhecido como folclore (AYALA, AYALA, 2002; BRANDÃO, 2007). As lendas de São Luís têm essas características, mas foram transcritas em sua maioria na primeira metade do século XX, como as da *Carruagem de Ana Jansen* e *O Palácio das Lágrimas*. Estas têm como elementos os assuntos sobre a escravidão e a relação de gênero e política, demonstrando sua importância para o conhecimento histórico.

O interesse para realizar esta pesquisa sobre lendas de São Luís se deu por meio da utilização recorrente por literatura, músicas, enredos carnavalescos e outros meios que se valem desse tipo de narrativa para evidenciar a identidade local. O objetivo deste artigo é analisar as lendas como fonte de pesquisa histórica e demonstrar que o uso recorrente dessas narrativas se dá devido à representatividade de memória-identidade que estão imbuindo nelas. Desse modo, este artigo se baseia em fontes diversificadas advindas de jornais, livros sobre cultura popular maranhense, sites e literaturas que abordam sobre o tema. Também importa destacar que as lendas podem ser úteis nas práticas de ensino em sala de aula, pois, devido à característica lúdica desse tipo de narrativa, ela possibilita um trabalho rico no ensino. Além do mais, as lendas fazem parte do patrimônio imaterial de uma sociedade, e utilizar tais narrativas em sala de aula também é uma forma de preservação de aspectos significativos da cultura.

Antes de mais nada é necessário dá conta do conceito de lenda. Muitos autores divergem sobre a definição desse tipo de narrativa. Lenda vem do latim *legendas*, que significa aquilo que deve ser lido, referindo-se à história dos santos que a Igreja Católica acreditava que deveria ser conhecido pelos fiéis (MORAES, 1980). Curiosamente esse tipo de narrativa foi ganhando ao longo do tempo características da literatura oral, a

---

despeito da origem da palavra<sup>1</sup>. Já o conceito mais utilizado pelos pesquisadores brasileiros e o difundido principalmente por Câmara Cascudo (2001) é que “lendas são narrativas de origem orais que possuem conteúdos surreais mesclados com os verídicos”. Um exemplo mais cabal é a lenda de Ana Jansen; nesse caso, a narrativa demonstra uma mulher que de fato existiu no século XIX (realidade), mas que devido aos maus tratos aos escravos ficou amaldiçoada a ser uma alma penada (fantasia).

O fato é que há diversos problemas metodológicos ao tratar desse tipo de narrativa por meio desse conceito. Ainda que se adeque à lenda citada, não explica a lenda *A Serpente Encantada*, bastante presente ainda hoje no imaginário popular ludovicense, pois a Serpente, segunda a lenda, é um monstro que vive debaixo da Ilha de São Luís, que cresce ano após ano e, em um determinado dia, seu crescimento permitirá que encontre a cauda com a cabeça e a Ilha afundará. Tal narrativa permite encontrar sua ligação surreal, mas não a parte real<sup>2</sup>.

O conceito de lendas utilizado neste texto surgiu a partir da comparação com outras narrativas de origem oral, como os contos de fadas, os contos admonitórios (parábola, fábula, apólogo) e, principalmente, o mito. Não caberia neste artigo trazer todas as características dessas narrativas, mas aqui se destaca as que permitem visualizar as diferenças com as lendas.

Os contos de fadas são narrativas em que os personagens possuem nomes generalizados, principalmente por meio de uma característica como *Chapeuzinho Vermelho* (em Portugal, conhecida como *Capucho Vermelho*), *Branca de Neve* e *Pequeno Polegar*. Ainda que tenham nomes próprios, elas são bastantes comuns, como é o caso de *João e Maria*. Não possuem características moralizantes, como é o caso da narrativa de *João e o Pé de feijão* em que o personagem rouba o gigante e, por fim, assassina-o (BETTELHEIM, 1980).

---

<sup>1</sup> As lendas têm sua origem na cultura popular, não possuindo autores. Todavia, cabe destacar que, no século XX, devido aos interesses de uma elite intelectual em trazer à tona a identidade dos brasileiros, começou a se estudar o folclore, isto é, a cultura popular das mais variadas regiões do Brasil. Era comum entre esses autores afirmarem que esse tipo de cultura iria declinar ao longo do tempo, pois acreditavam que a cultura popular ia ceder para a “cultura civilizada”, isto é, como Brandão (2007) afirma: “transcrever antes que acabe”. Nesse sentido, as narrativas populares de origem oral se tornaram escritas. Esse processo foi comum no mundo Ocidental a partir do século XIX, como foi o caso dos contos de fadas. Cf. Carter, 2011; Grimm, 2005.

<sup>2</sup> Outros exemplos é o caso do Saci-Pererê, Mula sem cabeça e Curupira, que são considerados lendas por muitos, mas não tem o seu lado “histórico”. Câmara Cascudo os consideravam como mito, no entanto, conforme essa pesquisa, demonstram-se como lendas.

---

Os contos admonitórios são narrativas que possuem cunho moralizante, têm três formas diferenciadas, dependendo da tipologia dos personagens: animais (fábula), pessoas (parábolas) e objetos (apólogos). Exemplos famosos desse tipo de narrativa é *A cigarra e a formiga*, com mensagem moralizante que se deve priorizar o trabalho, e *A raposa e as uvas*, com a moral de quando não se atinge o que quer, certos indivíduos tentam justificar de modo turvo; por sua característica moralizante, pode-se fazer parte de certas liturgias religiosas, como é o caso do cristianismo por meio das parábolas de Jesus Cristo (BETTELHEIM, 1980).

Já o mito difere dos dois citados anteriormente, pois essencialmente ele não é uma narrativa nascida para ser ficção, e sim para ser contado como verdade. Além do mais, o mito tem sua práxis, isto é o rito. É por meio do rito que os adeptos de uma determinada religião reatualizam, ou melhor, revivem os momentos mais importantes de sua religião. É o caso da ceia no cristianismo, em que se come o pão (representando o corpo de Cristo) e se bebe o vinho (representando o sangue de Cristo). Assim, o cristão revive o momento em que Cristo ceou pela última vez com seus discípulos (ELIADE, 2002).

A lenda distingue-se de todas essas narrativas. Ela se difere dos contos de fada, pois os personagens têm nomes próprios; difere-se dos contos admonitórios, porque não possui caráter moralizante; e, principalmente, difere-se do mito, pois os personagens não são divindades e não possuem a necessidade de serem reatualizados por meio de uma práxis, que seria o rito (SILVA, 2008; ELIADE, 2002). Ademais, as lendas não são narrativas contadas essencialmente como ficcionais, como é o caso do conto de fadas, nem verdadeiras, como é o caso do mito. A lenda é uma narrativa que traz a dúvida se é verdade ou não, o que é bastante rico nesse tipo de narrativa (COSTA JÚNIOR, 2014).

As lendas permeiam a sociedade em que são difundidas e isso ocorre devido à narrativa trazer características dessa mesma sociedade. Assim, é possível afirmar que a lenda é um elemento identitário local<sup>3</sup>. Não por menos que governos e empresas locais se valem dessas narrativas em favor do turismo. Nesse aspecto, a lenda pode ser tratada como patrimônio imaterial da sociedade, pois ela retrata o povo em que tal narrativa é difundida e assim faz parte do cotidiano local (COSTA JÚNIOR, 2013). Essa identidade

---

<sup>3</sup> As lendas, bem como outras narrativas de origem oral, podem ter origem exógena a localidade que permeiam, mas acabam por absorver características da região, tornando assim parte da cultura local (MORAES, 1980).

---

é formada por elementos sócio-históricos e, por isso, esse tipo de narrativa pode ser utilizado como fonte de pesquisa de História e no ensino de História.

Nessa perspectiva, é possível visualizar o perfil histórico de São Luís por meio de sua tradição oral através das lendas que representam a sociedade ludovicense. As lendas têm sido fontes de inspirações para poetas, escritores, carnavalescos e acadêmicos, mas não há muitas pesquisas sobre as lendas como estudo da História em São Luís, mesmo diante da evidência de sua importância social<sup>4</sup>. As narrativas aqui tratadas são *Carruagem de Ana Jansen* e *O Palácio das Lágrimas*, e a escolha delas se deu pela temática que representam: a relação de gênero, escravidão e poder das elites.

### **Carruagem de Ana Jansen**

A lenda de Ana Jansen é uma fonte rica nas aulas de História sobre o Maranhão e também em História do Brasil e para todas as séries, mas por experiência dos autores deste artigo tal narrativa é significativa no trabalho do conteúdo do 8º ano do Ensino Fundamental e na 2ª série do Ensino Médio, pois possibilita aos estudantes visualizar a sociedade brasileira no século XIX nessa narrativa. Ademais, tal narrativa apresenta diferentes questões importantes, como conflitos sociais, escravidão, relação de gênero e política.

A lenda sobre a carruagem de Ana Jansen é narrada da seguinte forma: nas noites de sexta-feira, nas ruas do Centro Histórico de São Luís, passeia uma carruagem mal-assombrada guiada por escravos negros decapitados, bem como por cavalos decapitados. Nessa carruagem, há uma senhora que foi condenada a ser alma penada por causa dos maus tratos frequentes que realizava aos seus escravos. Essa é Ana Jansen (MORAES, 1995). E se alguém encontrar ela pelo caminho, logo se materializará uma vela na mão do indivíduo e, caso não venha a rezar por tal alma, há de a vela se metamorfosear em osso e o indivíduo morrerá em horas ou dias<sup>5</sup>.

Essa narrativa sofre diversas variações, como o local em que percorre a carruagem: todo o Centro Histórico, somente a rua do Passeio, somente a rua Grande. Varia ainda conforme o dia em que aparece: todas as quintas, ou todas as sextas, ou ainda

---

<sup>4</sup> Existem muitos textos sobre lendas, mas em sua maioria são transcrições da oralidade ou textos literários, e as pesquisas sobre o assunto de forma acadêmica são raras.

<sup>5</sup> Nesse caso da vela que se transforma em osso existe outra lenda citada por Astolfo Serra, de que um maçom, ao zombar de uma antiga tradição religiosa conhecida como Procissão dos Ossos, recebeu de uma idosa uma vela que se metamorfoseou em canela de um defunto e logo ele morreu (SERRA, 1965).

---

todos os dias a meia-noite, mas o cerne é o mesmo, uma senhora que é punida a ser alma penada. Somente Simone Freitas (1979) escreveu uma versão distinta: uma procissão de almas dos escravos assassinados a mando de Ana Jansen sai do cemitério para pedir a punição de sua antiga senhora.

Ana Joaquina de Castro Jansen Albuquerque (1787-1869) era natural de São Luís e, apesar de ser de família de nome tradicional, no início de sua vida, era pobre. Ana Jansen ou Donana, como também era conhecida, desenvolveu em sua época um poder político importante na então província do Maranhão. A família dela era obediente às suas ordens, fazendo com que tivesse uma característica diferencial na sociedade oitocentista do Brasil: o líder de umas das principais famílias políticas era uma mulher (VIVEIROS, 1965).

No 8º ano do Ensino Fundamental e na 2ª série do Ensino Médio se deve trabalhar temas como o Brasil Império a partir de sua formação social, cultural e política. O Maranhão, nesse período, demonstrou ser típica província do momento, em que se formava uma elite local que detinha prestígio e controle na região. Além da Assembleia Provincial, também eram eleitos os deputados representantes da região na Corte, na então capital do país: Rio de Janeiro. Estas elites não eram homogêneas e entravam em constante conflito entre si (REIS, 2013). A personagem histórica Ana Jansen, que formou uma oligarquia poderosa no período. Acusações e intrigas políticas faziam parte desse jogo, e a voz dos aliados dos Jansen era o jornal da família: o Guajajara.

Diversas histórias relacionadas a Ana Jansen permeiam o imaginário político desde então. Uma era a intriga entre ela e o comendador Antônio Meireles, que mandou confeccionar penicos na Europa com a imagem de Ana Jansen e colocou para serem vendidos em São Luís. A matrona não se deixou abalar, ela mandou comprar esses penicos e de madrugada mandou quebrá-los na porta do comendador (VIVEIROS, 1965). Em outra situação, um engenheiro tentou canalizar água para São Luís, mas como Donana era detentora do monopólio de transporte de água na cidade, ela logo fez sabotar o novo “empreendedor”: jogaram gato morto no poço de onde vinha a água, mandou bater naqueles que protegiam o mesmo poço depois daquele incidente, dentre outras coisas (VIVEIROS, 1965).

Um fator importante foram os discursos dos jornais contrários à família Jansen e os favoráveis, pois nesses discursos percebia-se como sempre tentavam atingir uns aos outros com críticas construtivas, mas por vezes também bastante ácidas de modo a pôr

---

apelidos uns nos outros. Ana Jansen foi apelidada de Rainha do Maranhão, mas que jamais conseguiu um baronato. Naquele contexto era importante os indivíduos políticos possuírem distinções honoríficas, que vinham das tradições da nobreza europeia: barão, visconde, conde, marquês e duque eram titulações que traziam prestígio social aos que os possuíam (BASILE, 2000). Desse modo, D. Ana Jansen preteriu o título de baronesa, mas quem o concedia era o imperador, que naquele período era D. Pedro II. D. Ana Jansen para receber tal mercê vai ajudar ativamente na Guerra da Balaiada (1838-1841) e, depois, na Guerra dos Farrapos (1835-1845), mandando mantimentos a favor do Império. No entanto, o imperador, provavelmente para não desagradar parte da elite maranhense e contrários à família Jansen, não concedeu tal honra à citada matrona. Desdenhosamente ela era chamada de Rainha do Maranhão por seus detratores porque controlava de fato a máquina estatal por meio de seus parentes masculinos (MORAES, 2007).

Há outro fator interessante na história de Ana Jansen que se torna significativo em sala de aula: a sua ascensão social, que é deveras interessante, mas tem que se pôr ressaltadas sobre isso. Os alunos estão em uma sociedade em que a ascensão social é algo possível, haja vista que seus pais e familiares podem ter vivenciado essa possibilidade, quando os pais ou outros parentes afirmam que já foram pobres, mas que hoje em dia tem melhores condições.

A ascensão social era rara no contexto do século XIX. Apesar de ter nascida em família de certo renome local, Jansen nasceu pobre e se tornou uma mulher rica e poderosa por meio dos seus dois casamentos em que pôde, além de herdar a fortuna de seus maridos, ampliar essa mesma fortuna. Na lenda, há três elementos que demonstram esse poderio de Ana Jansen guardado no imaginário popular. O primeiro são os escravos que, apesar de também simbolizar a brutalidade do sistema escravista de então, demonstram posse, pois os Jansen possuíam muitos escravos. Possuir escravos era sinônimo de bom *status* e riqueza. Os outros dois elementos remetem aos tão afamados cavalos e carruagem. Sobre esta:

Era uma das mais deslumbrante de São Luís, cortinas douradas confeccionadas de material caríssimo, aparelhada com três fogosos cavalos importados – puro sangue –, fora vendido [sic] pela quantia de 1: 050\$000 (hum conto e cinquenta mil réis) ao senhor Vicente de Vasconcelos Duarte.

O valor na época causou admiração no seio da pacata e ordeira população ludovicense (SANTOS, 1986, p. 26).

**Reprodução da carruagem de Ana Jansen**

Fonte: SANTOS, 1986, p. 25.

A lenda tem um fator importante para se debater em sala de aula: o sistema escravista. O “elemento escravo” na referida lenda traz à tona esse sistema, e a sua forma terrível apresentada, com indivíduos decapitados, traz a questão de quão atroz foi tratado a vida de milhões de indivíduos. Escravos africanos eram trazidos à força para a América e obrigados a trabalhar. Os abusos dos senhores de escravos eram constantes: má alimentação, trabalho insalubre, castigos corporais e abusos sexuais por parte dos senhores de escravos. E a lenda traz esse problema, pois as razões de Donana estar naquele estado de assombração é devido aos maus tratos aos escravos. São muitas as narrativas que permeiam o imaginário social de como eram os supostos maus tratos realizado por ela: mandou quebrar os dentes de uma escrava pela qual o seu marido tinha elogiado o sorriso (FREITAS, 1979); Donana jogava escravos desobedientes em poço seco, mas que no fundo tinha lâminas afiadíssimas para matá-los; e a curiosa história de quando ia para seu sítio no Tamancão em São Luís, para não sujar seus sapatos de cetim de lama, mandava seus escravos se jogarem no chão para formar um grande tapete humano (ABRANCHES, 1989). Muitas dessas histórias são exageradas, principalmente por que não era comum matar escravos por motivos fúteis, haja vista que um escravo era caro. Exageros à parte, o fato é que também havia tortura neles.

Muitos têm questionado as razões que levaram a personagem histórica Ana Jansen se transformar em uma personagem lendária e o porquê de o imaginário popular atribuir a essa senhora uma condenação eterna a penar em sua carruagem amaldiçoada. No imaginário popular, como a própria narrativa indica, foi devido à extrema crueldade com seus escravos que Ana Jansen ficou conhecida por maltratá-los. Para Jomar Moraes (1995), tal narrativa foi difundida principalmente no decênio de 1940, quando São Luís era uma cidade mal iluminada e a ditadura do Estado Novo, representado na figura do

---

interventor Paulo Ramos, gerava um ar de temor social devido aos abusos policiais. No entanto, Marques (2001) aponta que tal lenda surge de um estratagem feito por contrabandista para assustar olhares curiosos de seus afazeres escusos na madrugada. Waldemar Santos (1986), em uma bibliografia consentida pela família Jansen, afirma que tal lenda surge de um mal entendido, pois indivíduos com hanseníase andavam de carruagem, no início do século XX, nas madrugadas e assustavam as pessoas; eles faziam isso porque viviam enclausurados, afastados do convívio dos outros e, por isso, aproveitavam a madrugada.

O que mais é aceito entre os teóricos que analisaram o caso, inclusive Moraes (1995), é o que a mulher histórica foi transformada em uma lenda por questões de gênero, outro elemento importante no ensino em sala de aula e que faz parte dos temas transversais. Pesquisadores acreditam que Donana não foi mais cruel com seus escravos do que muitos outros escravagistas da região, mas o fator dela ser mulher e agir como os demais senhores de escravos a estigmatizaram em assombração, pois naquele momento esperavam outras posturas para o sexo feminino (RIBEIRO, 1997).

O elemento na lenda que “denuncia” esse aspecto de “mulher subversiva” de Ana Jansen é a dos cavalos decapitados e que nas primeiras narrativas eram mulas sem cabeça (SERRA, 1965). A lenda *A Mula sem cabeça* é comumente apresentada como a maldição de uma mulher luxuriosa que teve relações sexuais com o padre e, por isso, transforma-se em um monstro (CASCUDO, 2002). Desse modo, esse elemento apresenta a luxúria que puxa a carruagem de Ana Jansen<sup>6</sup>.

Assim, é necessário se perscrutar as características de gênero para aquela sociedade de meados do século XIX e a trajetória atípica de D. Ana Jansen. À mulher oitocentista lhe era atribuída a ingenuidade e esta deveria ser sempre tutelada por um homem, seja marido, pai ou outro membro masculino da família. A sexualidade feminina estava reservada exclusivamente para o casamento, de modo que se exigia a mulher se cassar virgem. Seu corpo não pertenceria a si, mas ao seu marido, e a mulher teria a função social de ser reprodutora e cuidadora das crianças (ABRANTES; SANTOS, 2011). Desse modo, para aquela sociedade de então, a mulher era secundária em relação ao homem. Ela não poderia se envolver com a política, economia ou negócios da família. Esse era o modelo típico de mulher daquela época e todo esse paradigma Ana Jansen rompeu.

---

<sup>6</sup> A referida lenda tem uma simbologia importante neste aspecto: a carruagem (ganância) é puxada por mulas sem cabeça (luxúria) e guiada pelos escravos decapitados (violência).

---

Em primeiro lugar, como destacado anteriormente, foi por meio dos seus casamentos que ela pôde ter ascensão social, mas para ter qualquer casamento esperava-se que a mulher tivesse com a sua virgindade preservada para seu futuro marido. Não foi o caso de Ana Jansen, pois ela já tinha filho antes de ser casada. Procriar antes do casamento era sinônimo de escândalo e dificilmente uma mulher que não era mais virgem e, sobretudo, se já tivesse um filho poderia realizar um casamento com alguém de elevado *status* social. No entanto, Ana Jansen conseguiu. Na verdade, ela já se relacionava com seu primeiro marido quando este era casado com outra, e só após o falecimento desta é que pôde formalizar o casamento (SANTOS, 1986).

Ana Jansen conseguiu outra proeza após a morte de seu rico marido: se casar novamente e com um homem mais rico. Isso é chamativo, pois como já foi afirmado aquela sociedade valorizava a virgindade feminina e não era comum uma mulher se casar duas vezes, ainda que fosse viúva. Como seu primeiro cônjuge não teve herdeiros com a primeira esposa dele, Donana foi sua herdeira. E algo semelhante vai acontecer com o seu segundo marido. Desse modo, ela conseguiu uma grande fortuna para sua família. Dizia-se que ela era feiticeira para conquistar bons matrimônios e, segundo seus detratores, ela nem sequer era bela (ABRANTES; SANTOS, 2011).

Assim, Dona Ana Jansen não somente herdou esses bens de seus ex-maridos, como também os administrou cuidadosamente para ter força política na sociedade. Nesse aspecto, mais uma vez, ela foi um diferencial, visto que vivia num momento em que somente homens poderiam assumir postos políticos, e que era assunto essencialmente masculino. Jansen alinhou sua família dentro da política local, vivendo em uma sociedade patriarcalista, Donana controlava a política de seu período por meio de seus parentes masculinos que lhe eram obedientes.

Esses elementos são fundamentais para se avaliar que as disputas políticas e intensas que se faziam naquele período foi fator notório, segundo pesquisadores, para transformar Ana Jansen em lenda, pois ela não era mais cruel do que muitos escravistas, e sim por ela ser mulher com poder político e econômico que fazia frente aos líderes familiares masculinos de então. Nesse contexto, a lenda *Carruagem de Ana Jansen* traz dois temas importantes: questões raciais e de gênero. Esses elementos estão presentes em outra lenda de São Luís que tem essa temática: *O Palácio das Lágrimas*.

---

## Lenda de O Palácio das Lágrimas

Essa lenda se refere a um antigo prédio colonial que não existe mais e que no lugar há um prédio da década de 1920<sup>7</sup>. O local dessa residência fica de canto com a rua da Paz, de frente com a Igreja São João Batista. Existem três versões dessa lenda, todas ligadas aos elementos da escravidão, injustiças praticadas pelos senhores de escravo e que, por isso, o casarão ficaria amaldiçoado. Inácio Raposo apresentou uma versão:

Habitava este prédio, no século XVIII, um senhor riquíssimo, que tendo, matado um irmão, atribuíra o crime a um dos escravos, que, ao ser enforcado, se declarou inocente, dizendo que, se ele de fato era o criminoso, aquele edifício, ainda por terminar, seria concluído; em caso contrário nunca (RAPOSO, 1949, p. 03).

No texto anterior é possível perceber a injustiça contra o escravo. Não sendo ele o verdadeiro assassino é condenado à morte injustamente, mas antes de morrer amaldiçoa o referido casarão, dizendo que se ele realmente fosse o assassino, aquele prédio seria concluído. Curiosamente não há notícias que um dia tal casarão tenha sido concluído. Assim, o prédio seria um verdadeiro monumento à injustiça da escravidão, conforme a lenda. César Marques (1970) indica que no casarão viveu o engenheiro português João Crisóstomo e que por nunca ter sido concluído recebeu o apelido de Palácio das Lágrimas. Então, na narrativa citada por Raposo, evidencia-se que por ser um local abandonado fez nascer no imaginário popular como maldito.

Outra versão, sendo apresentada por Jomar Moraes, é a de que a lenda narra a história de dois irmãos portugueses que foram para o Maranhão, sendo que um ficou rico e o outro continuou pobre, e assim segue:

Cheio de inveja do rico, o irmão pobre concebeu o plano macabro de assassiná-lo, com a finalidade de herdar-lhe a grande fortuna, pois o irmão rico não tinha herdeiros legítimos, vivendo amasiado com uma preta sua escrava, com quem teve diversos filhos. Praticando o nefando crime, e na posse dos imensos bens herdados de sua própria vítima, o fraticida passou a tratar os escravos com muita crueldade, notadamente a amásia e os filhos de seu irmão assassinado. Informado, certo dia, acerca de quem fora o verdadeiro assassino de seu progenitor, um dos filhos lançou-se, indignado, contra o tio e, de uma das janelas, arremessou-o violentamente à rua, provocando-lhe a morte súbita.

---

<sup>7</sup> O local é hoje propriedade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e por muito tempo sediou o Curso de Farmácia. No primeiro quartel do século XX foi a primeira sede da Escola Modelo. Atualmente, há um projeto de transformar o lugar em um museu da Universidade.

---

Descoberto o criminoso, e por ser escravo, foi ele condenado à morte na forca levantada em frente ao sobrado. Ao subir no cadafalso, o condenado proferiu, como últimas palavras, esta maldição: — Palácio que viste as lágrimas derramadas por minha mãe e meus irmãos! Daqui por diante serás conhecido como Palácio das Lágrimas (MORAES, 1995, p.147-148).

Nessa lenda, todos pagam por seus atos: o ganancioso irmão rico, o invejoso e fraticida irmão pobre e, por fim, o sobrinho vingativo que usurpou a justiça divina. Cabe destacar que o referido casarão fica diante de uma das Igrejas Católicas mais antiga de São Luís: a São João Batista. Outro aspecto fundamental dessa narrativa é que os personagens portugueses são o cerne do problema. Essa lenda foi difundida a partir do século XIX. Nesse período, o Brasil se forma como nação independente em 1822, havendo diversos atritos entre portugueses que residiam no novo país e os que se consideravam brasileiros. Assim, é evidente que essa lenda possui um cunho antilusitano tão presente no referido século (BASILE, 2000).

Outro aspecto a se destacar é a questão em que o irmão pobre recebe a herança do irmão rico, e não os filhos deste. O fato é que o irmão rico tinha amásia com sua escrava, do modo que não poderia haver matrimônio sem que esta fosse alforriada, e assim os filhos desse relacionamento também nasceram como escravos. Quando o português rico é assassinado, os seus filhos juridicamente são propriedades e parte da herança e, por isso, não poderiam recebê-la; somente se tivesse alforriado seus filhos antes de falecer, eles poderiam receber seus espólios.

Do mesmo modo que os legítimos, os naturais tinham direito à herança, desde que fossem legitimados, [...] para os filhos bastardos, tidos com escravas, vigoravam os mesmos preceitos, contanto que fossem livres por ocasião da morte do pai. A concessão da alforria e o reconhecimento eram, portanto, condições essenciais para os filhos naturais nascidos de relações com escravas, recebessem os bens. (SAMARA 1989 Apud MOTA, 2004, p. 75)

Essa lenda tem uma versão em novela feita no começo do século XX por Clodoaldo Freitas. O nome do livro é o mesmo da lenda: *O Palácio das Lágrimas*. Nessa novela, a personagem principal é Jerônimo de Pádua: um rico comerciante português. A tônica do livro é criticar a escravidão, demonstrando os castigos corporais (inclusive por capricho de Pádua), o abuso sexual aos escravos e o tráfico humano.

Por meio do livro *O Palácio das Lágrimas* é possível trabalhar com outro elemento em sala de aula: a literatura maranhense. A leitura feita pelos alunos seria interessante. O livro é de linguagem fácil e não é muito extenso. O autor piauiense

---

Clodoaldo Freitas é deveras importante para a história da literatura regional, sendo ele um dos fundadores da Academia Maranhense de Letras, em 1908, e da Academia Piauiense de Letras, em 1917 (COSTA FILHO, BRANCO, 2011). A novela *Palácio das Lágrimas* foi publicada originalmente pelo periódico *Diário do Maranhão* em forma de folhetim; e, no ano de 2008, foi relançado pela Academia Maranhense de Letras em comemoração ao centenário da instituição. E assim é o primeiro parágrafo do livro:

Este velho casarão de dois andares tem uma história sombria. Estas altas paredes, enegrecidas pelo caruncho do tempo, abafaram gemidos de muitas dores, lágrimas de muitas desgraças, gritos estortegantes de muitas agonias. Aqui desenrolaram-se tragédias lancinantes. O crime aqui imperou, soberano, na imponência do seu truculento cinismo. Aqui nunca entrou a Justiça, não vicejou o amor, não fulgurou a piedade na sua blandícia divina. Neste desmoronado Palácio das Lágrimas habitou a escravidão e a desonra, sob a vergasta do despotismo (FREITAS, 2008, p. 15).

O autor desenvolve essa imagem do casarão que é como estava presente no imaginário popular devido ao abandono completo do local. Na novela, o personagem principal é o português Jerônimo de Pádua, rico comerciante que tinha numerosa escravaria. Este é amasiado com uma mulata, por nome Clemência e mais dois filhos reconhecidos, mas não alforriados<sup>8</sup>. Pádua mantinha relações sexuais com suas escravas. No texto, ele é retratado como ganancioso, perfazendo o estereótipo preconceituoso ao português: “um mouro para o trabalho, um usurário feroz, um acumulador de dinheiro, rival do comendador Meireles [...]” (FREITAS, 2008, p.17). Isso perfazia a imagem que se construiu do português pós-independência.

Ao tratar Jerônimo como um mouro, o autor é irônico, haja vista que a personagem ia regularmente à Igreja aos domingos, mas tinha um “harém” de escravas em sua residência. Assim, há um contraste com religiões opostas para indicar a hipocrisia de Pádua, pois o sistema escravista fazia as mulheres escravas de objetos sexuais de seus senhores. A novela traz situações complexas sobre isso, como é o caso da mulata Clemência, na qual Jerônimo era amasiado e não era alforriada. As outras escravas domésticas tinham filhos dele, mas ele não os reconhecia como tais e costumava dizer que: “filho de negra não tem pai”. Em um dado momento, uma de suas escravas, a Sabina, grávida dele, ao ouvir tal insinuação diz que até os cachorros têm pais, ao que ele responde

---

<sup>8</sup> Ao longo da narrativa o personagem Jerônimo de Pádua diz que tem numerosa prole por meio de suas relações sexuais mantidas com suas escravas, inclusive um escravo doméstico por nome de Bartolomeu, mas ele só trata por filho aqueles que eram de sua amásia Clemência.

que “os cachorros sim”, e em seguida ela: “É porque você é pior do que um cachorro, é um branco miserável e sem coração, um infame, um malvado” (FREITAS, 2008, p. 35). Após essa cena, ela se atira ao mar e acaba sendo devorada por tubarões.

Jerônimo de Pádua tinha três residências: a da rua da Paz, que na história ficaria cognominado ao Palácio das Lágrimas; um armazém na rua da Estrela; e um sítio no Tamancão. Nesse sítio, havia os trabalhos pesados feitos pela escravaria e lá havia as maiores agressões físicas nos escravos. Nisso o autor foi condizente com a perspectiva histórica. Em um dado momento, Pádua decide levar algumas escravas domésticas para esse sítio, de modo que rapidamente elas se desesperam, pois sabiam que as condições para o escravo no campo eram mais pesadas do que na residência do Senhor de escravo. Ao chegar no sítio, Pádua pergunta ao feitor quem tinha cometido “faltas”; ao saber das transgressões, Pádua ditou como seria aplicado o castigo que ia de 50 chicotadas a alguns bolos (palmatória), no caso de algumas mulheres. O texto revela que o português tinha um certo prazer ao ver seus escravos supliciados. Em um dado momento, o escravo José Carneiro assassina o feitor por acreditar que havia sido injustamente penalizado por algo que não merecia, logo Pádua lhe impõe 300 chicotadas:

E com uma navalha cortou as carnes sangrentas e sobre a ferida derramou um caldo de pimenta malagueta e sal. Era o remédio usado nas feitorias para evitar inflamações dos ferimentos produzidos pelo chicote. O José Carneiro, desfalecido, foi transportado para a enfermaria (FREITAS, 2008, p. 42).

Nessa passagem, o autor demonstra a brutalidade do sistema escravista e, em seguida, evidencia as vítimas dele: “e ao lado da Sabina [escrava que espera um filho do Pádua], o cadáver de Pedro Lemos [antigo feitor] e o corpo ensanguentado de José Carneiro. Tapou os olhos com as mãos e chamou pela preta que o servia” (FREITAS, 2008, p. 43). São frequentes as agressões aos escravos presentes no texto, de modo que o autor traz à tona: “A alma humana será, realmente, um sopro de Deus?” (FREITAS, 2008, p. 40).

Também não é só por meio da violência física que Pádua se vale de sua autoridade. É interessante como o texto explora os aspectos sociais que legitimam esse controle. No caso do religioso, por exemplo, os escravos pediam benção para o português e este os abençoava em nome de Deus, o que não deixa de ser também irônico, pois em uma certa passagem do texto, após as bênçãos, ele foi abusar de uma de suas escravas. Ademais, o texto chama atenção de que mesmo essa autoridade patriarcal e senhor de escravo, Pádua

---

“seduz” as suas escravas, de modo que ele “namora” com elas. O autor deixa nítido que a sedução dele só é “aceita” porque as escravas temem ser castigadas. Também, o autor se mantém atento ao sistema escravista e aponta questões sobre o momento de breve lazer dos escravos: assim em uma significativa passagem, após José Carneiro ser supliciado pela segunda vez, Pádua manda a todos os escravos “vadiarem”, o que no contexto significa ir se divertir ou fazer algo que não fosse o trabalho. Nesse momento, os escravos foram fazer “samba” para se divertir, até Pádua foi contemplar.

Uma personagem central da narrativa e que provavelmente também era portuguesa é D. Anicota, esposa do comandante do navio que traz os filhos de Pádua. Ela pede a Pádua para que um escravo seja açoitado somente para seu bel-prazer, afirmando que sempre teve vontade de ver aquela situação. E assim ele faz. D. Anicota seduz Pádua e vivem em adultério, mas ao longo da história ela se demonstra uma pessoa ambiciosa.

A trama tem a sua reviravolta quando D. Anicota (representando esse lado ganancioso que se construiu no imaginário brasileiro pós-independência sobre o português) assassina Jerônimo de Pádua, contratando um escravo dele (José Carneiro). Porém, antes, para ter controle da fortuna daquele, arma o casamento com os dois sobrinhos dele com irmãs mais novas dela. Como Jerônimo não havia alforriado seus filhos nem sua amásia, sua herança por direito passaria para seus sobrinhos. Com a morte de Jerônimo de Pádua, D. Anicota e os sobrinhos dele começam a maltratar os filhos de Jerônimo, pois não eram libertos. O autor não deixa explícito o que aconteceu com os filhos e a amásia de Pádua, haja vista que eles literalmente somem na história, ficando duas hipóteses levantadas pelo próprio autor: eles fugiram ou eles se atiraram ao mar (o sítio do Tamancão ficava à beira mar).

Curiosamente, diferente das versões da tradição popular que foram apresentadas por Inácio Raposo (1949) e Jomar Moraes (1995), o nome Palácio das Lágrimas na novela de Clodoaldo Freitas não foi diretamente feito por um filho de Jerônimo de Pádua. Nessa novela, o escravo Bartolomeu (filho não reconhecido de Pádua) se apaixona por uma das escravas concubinas de Pádua. Não resistindo mais ao assédio dele, a mulata o denuncia a Pádua, que o castiga fisicamente. Como vingança, Bartolomeu envenena os filhos de D. Anicota e vai armar para que a culpa caia sobre tal escrava. Ela vai ser condenada à morte e suas lágrimas vão literalmente marcar o chão do prédio. A partir daí quem morasse naquele prédio ou ficaria louco ou teria morte trágica.

Essa obra de Clodoaldo Freitas permite um debate profícuo em sala de aula e possibilita a transdisciplinaridade entre História e Literatura. Ademais, retoma temas já presentes na lenda citada anteriormente de Ana Jansen, como a escravidão e a relação de gênero, por isso é possível trabalhar ambas em conjunto.

### **Considerações finais**

As lendas têm em seu cerne elementos históricos e sociais que permitem sua representação constante na sociedade, seja por meio da tradição oral, seja pela escrita. Lendas como *Carruagem de Ana Jansen* e *O Palácio das Lágrimas* apresentam aspectos sociais do período que representam. Problematizar esses elementos permite visualizar questões como relação de gênero, escravidão, política e cultura. Desse modo, as lendas como documento histórico permitem compreender e refletir sobre o passado oitocentista do Maranhão.

### **REFERÊNCIAS**

ABRANCHES, Dunshee. Dona Ana Jansen. In: MORAES, Jomar (org.). **Ana Jansen, rainha do Maranhão**. São Luís: AML, 1991.

ABRANTES, Elizabeth Sousa; SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos. “Ana Jansen: a mulher e o mito”. In. GALVES, Marcelo Cheche; COSTA, Yuri. **Maranhão: ensaios de biografia & história**. São Luís: Café & Lápis; EDUEMA, 2011.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BASILE, Marcello Otávio. “O Império Brasileiro: panorama político”. In. LINHARES, Maria. **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRAGA, Teófilo. **O Povo Português nos Seus Costumes, Crenças e Tradições: volume I** – Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARTER, Angela. **A menina do capuz vermelho e outras histórias de dar medo**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das letras, 2011.

---

CASCUDO, Câmara. **Geografia do mito brasileiro**. São Paulo: Global, 2002.

\_\_\_\_\_, Câmara. **Lendas Brasileiras** – 7 ed. – São Paulo: Global, 2001.

COSTA FILHO, Alcebíades; BRANCO, Edwar Castelo. “Um homem é como uma montanha: Clodoaldo Freitas enredado nas teias da vida”. In. COSTA, Yuri; GALVES, Marcelo Cheche. **Maranhão: ensaios de biografia & história**. São Luís: Café & Lápis/EDUEMA, 2011.

COSTA JÚNIOR, Flávio P. "As lendas do El-rei Touro D. Sebastião e o Milagre de Guaxenduba". In. ZIERER, Adriana; VIEIRA, Ana Lívía; ABRANTES, Elizabeth. **Nas Trilhas da Antiguidade e Idade Média**. São Luís: Editora UEMA, 2014.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

FREITAS, Clodoaldo. **O Palácio das Lágrimas-** São Luís: AML/EDUEMA, 2008.

FREITAS, Simone M.R. **Lendas do Maranhão**. São Luís: BPBL, 1979.

GALVES, Marcelo. **Ao Público sincero e imperial: imprensa e independência do Maranhão (1821-1826)**, Niterói, 2010 – Tese (doutorado em história) – UFF

GRIMM, Jacob, 1785-1863. **Contos dos irmãos Grimm**. Organizado, selecionado e prefacionado pela Dra. Clarissa Pinkola Estés; - Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

LE MOS, Carlos. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARQUES, César. **Dicionário Histórico e Geográfico da Província do Maranhão**. Rio de Janeiro: Editora Fon-Fon, 1970.

MARQUES, Wilson. **Quem tem medo de Ana Jansen?** São Luís: [s.n], 2001.

MORAES, Jomar. **Ana Jansen, rainha do Maranhão**. Imperatriz: Ed. Ética, 2007.

\_\_\_\_\_. **Guia de São Luís do Maranhão**. São Luís: Legenda, 1995.

MOTA, Antônia da Silva. O paradoxo do sentimento amoroso nas relações escravistas. **Ciências Humanas em Revista** – São Luís, V.2, n.2, dezembro 2004

RAPOSO, Inácio. A lenda do Palácio das Lágrimas. **Diário de São Luiz**. São Luís, 27 de dez. de 1949.

\_\_\_\_\_. “O carro misterioso que sai do cemitério”. **Diário de São Luiz**. São Luís, 05 jan de 1950.

REIS, Flávio. **Grupos políticos e estrutura oligárquica no Maranhão**. São Luís: [s.n], 2013.

RIBEIRO, Gracimar Silva. **Ana Jansen: poder e gênero na política maranhense do século XIX**. São Luís, 1997 – monografia (graduação em história) – UEMA

SANTOS, Maria Januária Vilela. **A balaiada e a insurreição de escravos no Maranhão**. São Paulo: Editora Ática, 1983.

SANTOS, Waldemar. **Perfil de Ana Jansen**. São Luís: [s.n], 1986.

SERRA, Astolfo. O carro de D. Ana Jansen. In. MORAES, Jomar (org.). **Ana Jansen, rainha do Maranhão**. São Luís: AML, 1991.

SILVA, Márcia Regina de Faria da. **O trágico nas Heróides de Ovídi**. Tese (Doutorado em Letras Clássicas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2008.

VIEIRA FILHO, Domingos. **Folclore brasileiro: Maranhão- Rio de Janeiro** : FUNARTE, 1976.

\_\_\_\_\_, Domingos. **Folclore do Maranhão**. São Luís: [s.n], 1976.

VIVEIROS, Jerônimo José de. **A rainha do Maranhão**. São Luís: Dep. de Cultura do Estado do Maranhão, 1965.

## NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DA BALAIADA

Elizabeth Sousa Abrantes  
Yuri Givago Alhadef Sampaio Mateus

### 1 Introdução

O ensino de História nos programas curriculares opera por meio da seleção dos conteúdos, uma vez que não é possível abranger a totalidade da história da humanidade. O livro didático tem sido o objeto pedagógico mais importante nesse processo de seleção e transmissão dos conteúdos, sendo responsável por legitimar determinadas tradições escolares (GASPARELLO, 2008, p. 268).

A estrutura curricular tradicional da História, difundida na maior parte das escolas, destaca alguns acontecimentos aceitos como marcos, para, a partir deles, estabelecer um quadro didático em que os acontecimentos são dispostos em uma continuidade espaço-temporal linear, posto em uma lógica de causas e consequências (BRASIL, 2000). Outro aspecto da História ensinada que predominou nos livros didáticos foi a criação de “heróis”, o que fez com que o protagonismo estivesse em determinados sujeitos históricos (homens, brancos e pertencentes às elites dominantes) em detrimento das camadas populares.

Defendemos, neste trabalho, a necessidade de combate a essa história de heróis salvadores da pátria, a fim de contemplar a memória histórica e as identidades políticas com destaque para consciência política das camadas populares, a exemplo da expressiva participação popular no movimento social da Balaiada, ocorrido no Maranhão no século XIX. Essa perspectiva pretende desconstruir alguns mitos presentes na historiografia e nos livros didáticos, especialmente os que são relacionados à participação dos setores populares como simples massa de manobra, agindo sem propósitos e sem consciência política e que se rebelavam para gerar baderna e desordem da ordem vigente.

Sob esse prisma, ensinar a história que compreenda a participação popular, não com a finalidade de achar heróis das causas populares, contudo levar à percepção da totalidade histórica. Outra dimensão de se ensinar essa participação popular é o compromisso com a transformação social, pois todo conhecimento, especialmente o das ciências humanas, tem uma proposta de manutenção ou transformação da sociedade. O ensino de História que contemple a compreensão da participação popular pode ajudar os

estudantes, sobretudo aqueles que fazem parte das camadas populares, a atuarem no sentido de transformação social (DAVIES, 2014).

Para a maioria das propostas curriculares, o ensino de História visa contribuir para a formação de um “cidadão crítico”, para que o aluno adquira uma postura crítica em relação à sociedade em que vive. As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 2015, p. 19).

Neste trabalho, daremos destaque ao ensino da Balaiada (1838-1841), visto que os conteúdos referentes a esse movimento social enfrentam o problema da falta de materiais didáticos atualizados e em sintonia com as exigências legais. Recentemente, com a implementação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM)<sup>1</sup>, os conteúdos específicos da História regional, que ainda eram contemplados no currículo nacional<sup>2</sup>, deixaram de ser exigidos, enquanto no currículo estadual<sup>3</sup> houve uma diminuição da já insignificante carga horária dedicada a esses conteúdos, resultando no menor interesse dos estudantes pela história local, reflexos também na menor dedicação dos professores na pesquisa e ensino da História do Maranhão.

Assim, na atual matriz curricular para o Ensino Médio, as aulas de História do Maranhão constam na 2ª e 3ª séries, mas não se encontra explicitado o tema da Balaiada<sup>4</sup>. No caso dos materiais didáticos, o tema geralmente ainda vem carregado de um discurso

---

<sup>1</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, como forma de verificar a qualidade do Ensino Médio, avaliando as competências e habilidades dos estudantes. No ano 2004, essa prova nacional passou a contemplar os alunos com bolsas de estudo em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Em 2009, houve modificações em sua estrutura, isto é, o ENEM foi instituído em muitas universidades públicas como forma de ingresso unificado dos alunos no Ensino Superior por meio das notas obtidas nesse exame e, recentemente, os estudantes para financiarem seus estudos em faculdades particulares também precisam da nota para utilizarem no Financiamento Estudantil (Fies). Nisso, observamos as transformações que o ENEM vem submetendo-se, pois em sua criação não teve a pretensão de ser selecionador dos estudantes para o ingressarem no Ensino Superior, contudo ferramenta de avaliação da qualidade do Ensino Médio.

<sup>2</sup> Nos livros de História Geral do Brasil, a Balaiada é o conteúdo de História do Maranhão geralmente contemplado em razão de sua inserção no contexto das revoltas regenciais.

<sup>3</sup> No currículo estadual, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – caderno de História, de 2017, os conteúdos de História do Maranhão são os seguintes: Colonização do Maranhão; Fundação de São Luís; Maranhão Colonial 1ª fase (1615- 1755); O Maranhão Colonial (1750-1823); A escravidão africana no Maranhão: dominação e resistência; Adesão do Maranhão à independência do Brasil.

<sup>4</sup> MARANHÃO. Governo do Estado. Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas - História como componente curricular/ Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2017.

---

historiográfico conservador, no qual são excluídos a participação popular (livres pobres, libertos, escravos) e o protagonismo das mulheres.

A Balaiada foi a maior e a mais importante revolta popular do Maranhão, alcançando também províncias vizinhas (Piauí e Ceará) tanto pela extensão do conflito como pela migração dele resultante. Famílias inteiras participaram dessa guerra civil que mobilizou milhares de homens, mas também mulheres e crianças. A historiografia não tem dado a devida atenção a esse aspecto da mobilização dos rebeldes, com enfoque na participação popular e na atuação das mulheres no conflito.

O objetivo deste trabalho é sugerir abordagens para o ensino da Balaiada na sala de aula, apresentando novas temáticas, procedimentos didáticos e indicação de fontes variadas para uso didático, a exemplo da utilização de fragmentos da documentação da época, como ofícios, jornais e registros contemporâneos, com novas linguagens (filmes/documentários e letras de música).

## **2 A Balaiada na historiografia**

O estudo de História é essencial para constituir indivíduos com senso crítico em relação ao mundo no qual estão inseridos, sobretudo ao observarem as atuações dos diferentes grupos sociais e não apenas dos grupos dominantes. Nesse sentido, as renovações no campo historiográfico têm enfatizado a chamada história vista de baixo, buscando uma interpretação que considere o protagonismo das camadas populares, bem como de outros sujeitos excluídos da narrativa histórica.

O ensino de História tem o desafio de mostrar as relações existentes entre o local e o mundial, pois, ao tratar das especificidades das localidades, “pode, de diferentes formas, apresentar aos alunos uma história que parta de um acontecimento ou de um cotidiano que eles conhecem empiricamente e, assim, estudar e relacionar os acontecimentos locais com os acontecimentos globais” (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 114). Nessa perspectiva, Janaina Amado (1990, p. 08) destaca a dialética dessa relação entre a história local e a nacional, ao considerar que “a historiografia nacional ressalta as semelhanças, o regional lida com as diferenças, a multiplicidade”.

Assim, faremos uma breve alusão à historiografia maranhense da Balaiada para mostrar as especificidades desse movimento e as diversas interpretações sobre esse processo histórico, em que há visões conservadoras que enxergam os balaios como

---

baderneiros, ladrões, bandidos, ou seja, pertencentes ao mundo do crime. De outro modo, há aquelas releituras desse movimento que interpretam as ações dos balaios motivadas por um ideário político, como a expressão de descontentamento com as arbitrariedades das autoridades e dos mandatários locais.

A Guerra da Balaiada foi um conflito que mobilizou milhares de sertanejos em uma grande extensão do território maranhense, com seus principais líderes oriundos das camadas populares, utilizando táticas de guerrilhas, as quais provocavam o deslocamento contínuo dos acampamentos balaios. Nessa movimentação, circulavam homens, mulheres e até crianças, embora estes dois últimos não tenham sido até agora apreciados pela historiografia, formando o chamado “exército invisível”. Da mesma forma, a presença escrava na revolta foi expressiva e ainda necessita de maiores estudos que problematizem essa participação, dado que a historiografia tem interpretado o levante escravo tanto como pertencente ao movimento da Balaiada, quanto sendo uma revolta paralela, cuja confluência se deu somente no momento final quando os dois movimentos agonizavam<sup>5</sup>.

A respeito dos autores não historiadores que se dispuseram a escrever sobre a Balaiada, apontamos um intérprete da revolta na perspectiva da historiografia tradicional, como Domingos Magalhães (1848), o mais contemporâneo ao movimento; e uma intérprete de uma historiografia revisionista, Carlota Carvalho (1924), que traz um olhar mais humano aos revoltosos e considera suas motivações políticas.

Quanto aos historiadores de profissão, apresentamos dois estudos, o de Matthias Assunção (1988), com a pesquisa baseada na tradição oral, cuja ênfase é a memória coletiva existente na região do conflito e que permitiu conhecer a denominação de guerra dos bem-te-vis, uma versão não oficial da revolta; e Sandra Regina Rodrigues dos Santos (1999), abordando a pluralidade do movimento como uma revolta sertaneja. Essas novas pesquisas trazem diferentes primas sobre a relação entre balaios e bem-te-vis, a luta dos escravos, a participação popular e o ideário dos rebeldes.

Anteriormente, diversas interpretações foram construídas sobre essa revolta popular e muitas surgiram “na época mesma do movimento e se articulam a luta entre os dois partidos políticos do Império, o conservador e o liberal” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 71). Entre esses grupos, havia uma constante disputa pelo poder, deixando o período marcado por uma instabilidade política, de crises econômicas e sociais. A Balaiada ocorreu na

---

<sup>5</sup> A principal interpretação dessa vertente historiográfica que vê o levante escravo como um movimento paralelo é o estudo de Maria Januária Vilela Santos, *A Balaiada e a Insurreição de Escravos no Maranhão*.

---

parte oriental da província do Maranhão, no Piauí e também no Ceará, entre os anos de 1838 a 1841, sendo uma das principais rebeliões do período regencial, que chama atenção pela diversidade das bases sociais, ou seja, seu caráter multiclassista.

A heterogeneidade da revolta da Balaiada se observa na sua própria amplitude geográfica, que envolveu, “no Sul do Maranhão e Piauí, os fazendeiros de gado liberais ou bem-te-vis – nome de um jornal liberal alusivo ao canto dos passarinhos –, e camadas populares e escravos no vale do rio Itapecuru (Maranhão Oriental)” (ENGEL, 2008, p.71).

A historiografia, em princípio, tem apontado o conflito no seio das elites regionais, representado nas disputas entre bem-te-vis (liberais) e cabanos (conservadores), como gerador da instabilidade política que propiciou as condições para o estopim da revolta, especialmente com o agravamento da crise política motivada pela Lei dos prefeitos (1838)<sup>6</sup>. O episódio considerado estopim da revolta foi a invasão da cadeia da Vila da Manga, por Raimundo Gomes, em 13 de dezembro de 1838, para libertar companheiros recrutados à força e que estavam sendo mantidos como prisioneiros. O episódio foi seguido de um manifesto político em que apresentava suas motivações para o ato rebelde.

O primeiro a elaborar uma interpretação sobre a revolta foi Domingos Magalhães na obra *A Revolução da Província do Maranhão desde 1838 até 1840*, publicada em 1848, e, por ter sido secretário do governo e contemporâneo da Balaiada, deu uma visão que pôde ser considerada como “um exemplo de como a elite da época viu a Balaiada e os seus participantes” (ABRANTES, 1996, p. 53). Devido Magalhães ter presenciado o movimento e ocupado um cargo, com o qual teve a oportunidade de acompanhar “as ações do governo e as reivindicações dos rebeldes, confere a sua interpretação um caráter de ‘verdade’ que a historiografia tradicional, ao procurar sempre contar a ‘verdadeira história’, considerou inquestionável e reproduziu exaustivamente” (ABRANTES, 1996, p. 50). Magalhães retratou os rebeldes como bandidos, baderneiros, salteadores, e acerca de Raimundo Gomes, um dos líderes da Balaiada, seus comentários preconceituosos visavam desqualificá-lo, diminuindo sua importância e capacidade de comando, como se observa na seguinte caracterização:

---

<sup>6</sup> “No Maranhão, antecipando-se às medidas que iriam cercear o “avanço liberal”, os deputados aprovam uma lei de autoria do presidente, chamada “*Lei dos Prefeitos*”. Pretende-se com a criação dos cargos de Prefeitos e Subprefeitos, centralizar a administração do município e retirar o poder das mãos dos Juizes de Paz” (ABRANTES, 1996, p. 26, grifos da autora).

Insignificante era a sua figura; quase negro, a que chamamos fula, baixo, grosso, pernas arqueadas, testa larga e achatada, olhar tímido e vacilante, pouco atilado de entendimento, voz baixa e humilde, nenhuma audácia de conspirador; e posto fosse o chefe dos sediciosos, mais obedecia que mandava, e nunca marchou à frente dos seus em momento de peleja, e na retaguarda se conservava, prestes sempre a fugir e a evitar o perigo; nem foi de todos o mais ladrão e cruel, antes comparado a outros parecia humano (MAGALHÃES, 1848, p. 144).

A ótica desse autor contribuiu para construção de uma historiografia oficial, que colocou os revoltosos como bandidos, facciosos, desordeiros dentre outras imagens negativas daqueles sertanejos em luta, que reivindicavam melhores condições de vida e acesso a alguns direitos de cidadania. Sendo assim, para ser cidadão e desfrutar dos direitos políticos, precisavam preencher requisitos que o legitimassem como tais, os quais estavam contidos no texto da Constituição de 1824, com destaque para o critério de propriedade.<sup>7</sup>

A primeira interpretação que reconhece as motivações políticas dos balaios foi da professora autodidata Carlota Carvalho, em uma obra publicada em 1924. A escritora sertaneja, nascida em Riachão - MA, escreveu a obra *O Sertão* no contexto das comemorações do centenário da Independência do Brasil (1822), muito embora seu livro destoe das narrativas laudatórias dessa efeméride. A autora aborda aspectos históricos e geográficos do Maranhão no século XIX e apresenta uma nova abordagem para a explicação do conflito. O contato direto com o meio e com os descendentes de participantes da luta ofereceu à escritora uma visão mais humana do conflito e dos seus combatentes, e de repúdio às ações dos governantes, quando os rebelados não tiveram direito à anistia:

Raimundo Gomes cumpriu um dever de cidadão e usou um direito concedido pela natureza. Reagiu contra o despotismo [...] No Maranhão, o presidente da província Luís Alves de Lima não viu brasileiros com quem tratasse, ouvisse suas reclamações e com eles firmasse acordo [...] assegurando-lhes as garantias constitucionais, vida e liberdade, que era tudo quanto pediam [...] Para ele {Caxias}, [...] {os balaios} não são homens nem têm pátria. São espécies inferiores [...] Podem ser mortos nos açoites [...] O tratamento indigno que deu a Raimundo Gomes e outros chefes que, depondo as armas, se entregaram a ele {Caxias}, prova bem esta tese (CARVALHO, 2011, 161;167).

<sup>7</sup> « (...) a partir do critério da propriedade, eram classificados como *cidadãos passivos* os que não tinham direito políticos; *cidadãos ativos votantes* aqueles com renda suficiente para escolher colégio de eleitores; e *cidadãos ativos eleitores e elegíveis* aqueles que, além de possuírem renda anual superior a 200 mil-réis, tinham nascido livres » (GRINBERG, 2008, p. 139, grifo do autor).

---

Muitos estudos recentes apontam uma nova leitura sobre a participação popular nas lutas políticas do Maranhão pós-independente, período esse abordado aqui neste trabalho, a exemplo dos importantes trabalhos<sup>8</sup> do historiador Matthias de Assunção (2003) que abordam as lutas políticas no período pós-independência e ressaltam um movimento popular consagrado pela historiografia maranhense conhecido por Balaiada. Esse historiador apresenta o contexto político das décadas de 20 a 40 no Maranhão imperial, destacando as lutas intraelites e a participação popular nos movimentos políticos desse período.

A perspectiva apresentada por Assunção (1998) contrapõe as afirmativas que relegavam os rebeldes à categoria de bandidos, trazendo os rebeldes para uma atuação como agentes políticos também capazes de se inserirem naquele clima de instabilidade política e tensão social. Infelizmente, os rebeldes balaios ainda são vistos como marginais violentos e criminosos ainda hoje por muitos, mostrando a força dessas visões tradicionais que marcaram a historiografia maranhense sobre a Balaiada.

A realidade encontrada sobre a Balaiada ainda é de muito preconceito, são poucos os que têm reconhecido os rebeldes como tendo uma causa pelas suas manifestações. “A historiografia conservadora é a que mais insiste na caracterização dos rebeldes como cruéis ‘facínoras’ ávidos de sangue” (ASSUNÇÃO, 1998, p. 80), pois, na memória oral, eles simplesmente são vistos como atores sociais que saíram do seu cotidiano para unirem-se uns com os outros, para apoiarem um movimento, no qual se sentiam vítimas do descaso. Assim, as causas dessa revolta vão muito mais além de um único motivo.

O historiador Matthias Assunção (1998, p. 76) traz uma análise inovadora da Balaiada que inclui o uso de fontes orais, resultando em uma nova denominação da revolta, chamada de “Guerra dos Bem-te-vis”, de acordo com a tradição oral, ainda presente na região central do conflito, a banda oriental do Maranhão. O autor assegura que o recrutamento era o principal motivo imediato da revolta, pois, segundo ele, “tudo começou quando um lavrador da comarca do Brejo, o Balaio, libertou seus filhos recrutados à força, ou ‘pegados’, na expressão cabocla”.

---

<sup>8</sup> Entre os trabalhos, destacamos *A Guerra dos Bem-te-vis* (1988), *Cabanos contra Bem-te-vis: a Construção da Ordem Pós-Colonial no Maranhão (1820-1841)* (2005), *Sustentar a Constituição e a Santa Religião Católica, amar a Pátria e o Imperador. Liberalismo popular e o ideário da Balaiada no Maranhão* (2011).

---

A historiadora maranhense Sandra Regina Rodrigues dos Santos, na obra *Balaiada no Sertão: a pluralidade de uma revolta*, pensando a Balaiada no contexto do sertão, destaca que “a falta de articulação do sertão maranhense com o litoral criou uma nítida separação entre as duas regiões” e “o germen da história da Balaiada tem ligação direta com este aspecto dicotômico, além de contemplar diversos aspectos de natureza distinta” (SANTOS, 2011, p. 05). Além disso, considera que a Balaiada foi um movimento que contou com uma grande participação popular, e

[...] representou a confluência de fatores sociais (desrespeito, opressão, exploração e miséria) e de reivindicações políticas de caráter nativistas (suspensão da Lei dos Prefeitos e Subprefeitos, expulsão do Presidente da Província, expulsão dos portugueses) por uma parcela significativa da população do sertão maranhense, composta de vaqueiros, escravos fugitivos, pequenos artesãos, assaltantes de estradas, agricultores, sem-terra, desertores da Guarda Nacional, pequenos comerciantes, fazendeiros etc... (SANTOS, 2010, p. 189).

### **3 Sugestões de abordagens da Balaiada em sala de aula**

A Balaiada ainda não recebeu reconhecimento merecido, pois as revoltas regionais em outros estados, como a Cabanagem no Pará (1835-1840), Praieira em Pernambuco (1848-1849) e Farroupilha no Rio Grande do Sul (1835-1845), tiveram uma reavaliação oficial. Não se tem uma tradição de comemorações, sejam populares ou oficiais. Não há homenagem aos seus líderes em forma de monumentos, nome de ruas e avenidas. Mais recentemente foi aprovado um Projeto de Lei que institucionaliza a data 13 de dezembro como o Dia da Balaiada, considerado na historiografia como o início do movimento.

As novas abordagens da Balaiada para a sala de aula pretendem destacar o protagonismo das camadas populares a fim de mostrar aos estudantes que essa revolta pode ser tomada como símbolo de luta do campesinato maranhense e da resistência escrava, pois parte das forças rebeldes era formada por milhares de escravos, quilombolas, chefiados pelo negro Cosme. A apropriação da história do movimento da Balaiada torna-se instrumento de construção de uma identidade com as lutas populares do presente e de busca de transformação política e social, apontando uma tradição de resistência das

---

camadas oprimidas, o que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática.

Entre as novas temáticas, destacamos a participação popular composta de livres pobres, escravos, os quais estavam insatisfeitos com as suas condições de vida e a exploração que sofriam. Esses grupos se inseriam em um ambiente de extrema pobreza e que, além de serem atingidos pela violência dos senhores e grandes proprietários, o próprio Estado operava com violência, a exemplo do recrutamento dos livres pobres para o exército que se dava de forma obrigatória nesse contexto do pós-independência.

Na perspectiva de gênero, no que diz respeito à participação feminina, apontar os indícios desse envolvimento das mulheres no conflito, sejam livres ou escravas, sinhás ou mulheres pobres, para apresentar as diferentes formas de atuação, as representações de honra e feminilidade, com destaque para a resistência e protagonismo das mulheres “balaias” no campo de batalha. Outra ênfase é nas abordagens da participação masculina no conflito, com base nos estudos sobre masculinidade, apontando as representações de honra e virilidade dos homens envolvidos no conflito, seja na condição de soldados ou rebeldes.

### **Sugestão 1: representações imagéticas dos balaios**

A utilização de imagens é recurso importante no processo de ensino aprendizagem, contudo deve-se estar atento, pois as imagens não são neutras, segundo Ferreira e Franco (2013, p. 150), os pintores, fotógrafos e escultores, isto é, os responsáveis pelas produções das imagens selecionam, enquadram e ocultam “alguns elementos e destacam outros” a partir das demandas do presente.

Dessa forma, as imagens são elaboradas “para passar uma dada representação, que expressa relações sociais, políticas e ideológicas”. Para compreendê-las, é preciso a compreensão do contexto: “por quem e por que foram produzidas. Nessa perspectiva, as imagens podem ser compreendidas “não como uma reprodução fiel do real, do que aconteceu, mas como uma narrativa que pode moldar ou influenciar opiniões em uma dada sociedade”. O consentimento com esse “pressuposto implica afirmar que as imagens não se constituem apenas em uma mera ilustração”.

Para o século XIX, existem representações sobre os segmentos populares em pinturas, que retratam sujeitos escravizados, vaqueiros, livres pobres. Essas imagens

podem ser utilizadas em sala de aula para discutir temáticas variadas, como representações do cotidiano, trabalho, violência. No caso da Balaiada, outra possibilidade é a produção de imagens a partir de fotografias de monumentos que representam suas lideranças e os agentes da repressão ao movimento, os quais se encontram no Museu da Balaiada, na cidade de Caxias, ou mesmo em praça pública.

### **Estátua de Duque de Caxias no bairro João Paulo, em São Luís – MA**



Foto: Josimar (2017)

Em São Luís do Maranhão, no bairro João Paulo, em frente ao 24º Batalhão de Infantaria Leve, existe um monumento em homenagem a Luís Alves de Lima e Silva, o Patrono do Exército Nacional Brasileiro, conhecido também por Duque de Caxias. No entanto, não há na cidade de São Luís nenhum monumento para homenagear os líderes populares da Balaiada. É importante lembrar que o futuro Duque de Caxias fez com que a participação popular (escravos, negros, pobres livres), nas lutas políticas do Maranhão oitocentista, conhecesse a mais dura face da repressão para a época.

Por meio do uso dessa imagem do monumento em memória ao Duque de Caxias, ou mesmo da observação direta do próprio monumento, é possível questionar:

- Quais as leituras que podem ser feitas dessa representação militar do comandante que pôs fim à Balaiada e do lugar onde se encontra o monumento, em frente ao quartel?

- Qual o significado dessa homenagem para a memória histórica da Balaiada, uma vez que o Duque de Caxias é apresentado como o “pacificador”?

### **Estátuas de lideranças populares da Balaiada, expostas no Museu da Balaiada na cidade de Caxias - MA**



**Raimundo Vieira Gomes, o  
“Cara Preta”**



**Cosme Bento das Chagas, o  
“Negro Cosme”**

Foto: Francisco Nascimento (2018)

Foto: Francisco Nascimento (2018)

Em Caxias, cidade localizada no estado do Maranhão, foi inaugurado, em 2004, o Museu Memorial da Balaiada, o qual tem por objetivo a preservação da memória escrita e oral da Balaiada. Nesse museu, há monumentos de personagens da Balaiada que representam suas lideranças populares, como Raimundo Gomes, Manuel Francisco dos Anjos, o “Balaio”; Cosme Bento das Chagas, o “Negro Cosme”.

Com base nessas fotografias de estátuas de personagens centrais da revolta, é possível apontar as representações atuais que visam reabilitar a revolta e seus agentes. Assim, questiona-se:

- Por que a Balaiada tem sido renegada pelas elites, as quais têm desprezado as lideranças do movimento rebelde com a imagem de facínoras?

- Como estão representados os balaios nesses monumentos erigidos em memória dos seus líderes?

- Quais as implicações ou importância de se reabilitar a Balaiada como símbolo de resistência do povo maranhense?

## Sugestão 2: cartografia da Balaiada

Sugerimos também o uso de mapas na sala de aula para uma visão geográfica do conflito, localizando espacialmente o Maranhão oitocentista, mais precisamente as áreas em que ocorreu a revolta. Vale destacar que esse movimento social não ocorreu apenas no Maranhão, mas envolveu as províncias do Piauí e do Ceará. E, mesmo no território maranhense, suas características variam de acordo com as regiões onde ocorreram as ações dos rebeldes balaios e seus aliados.

Assim, ao consultar os mapas abaixo, pode haver uma melhor compreensão da imensidão que a revolta da Balaiada tomou.



Figura 1 - Mapa 1

O mapa 1 já apresenta a atual configuração, com basicamente a delimitação de fronteiras que existem hoje, no entanto seu destaque são as áreas de produção da grande lavoura e as áreas pouco ocupadas por essa atividade, predominadas pela população indígena.

Fonte: ASSUNÇÃO, Mathias Röhrig. Histórias do Balaio. **Revista História Oral**. Associação Brasileira de História Oral, São Paulo, v. 1, n. 1, 1998, p. 85.

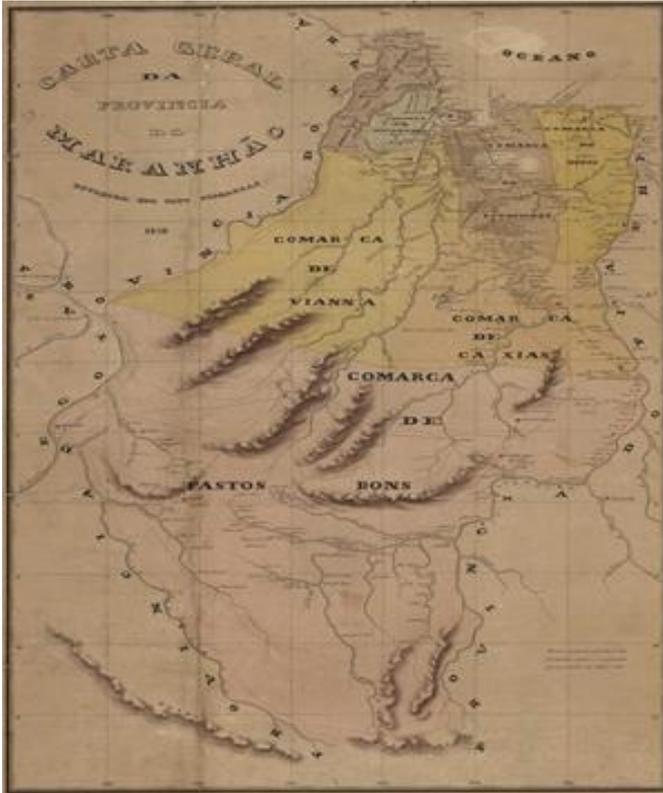


Figura 2 - Mapa 2

O mapa 2, também de 1838, apresenta a divisão jurídico-administrativa da província, com 8 comarcas (Capital, Iguará, Caxias, Pastos Bons, Viana, Alcântara, Brejo e Itapecuru-Mirim). Nele, é possível observar melhor as regiões onde ocorreram os episódios da guerra da Balaiada, a saber, a banda oriental e o sul da província.

**Fonte:** CARTA geral da província do Maranhão dividida em oito comarcas. Disponível em: <[http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_cartografia/cart519673/cart519673.jpg](http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart519673/cart519673.jpg)>. Acesso em: 18 jul. 2017.

Ao consultar os mapas 1 e 2, é possível uma melhor compreensão do território maranhense onde ocorreu a revolta da Balaiada.

- No mapa 1, marque a região na qual foi o principal palco da Balaiada e explique o porquê.

- No mapa 2, circule a cidade que foi o símbolo maior da Balaiada.

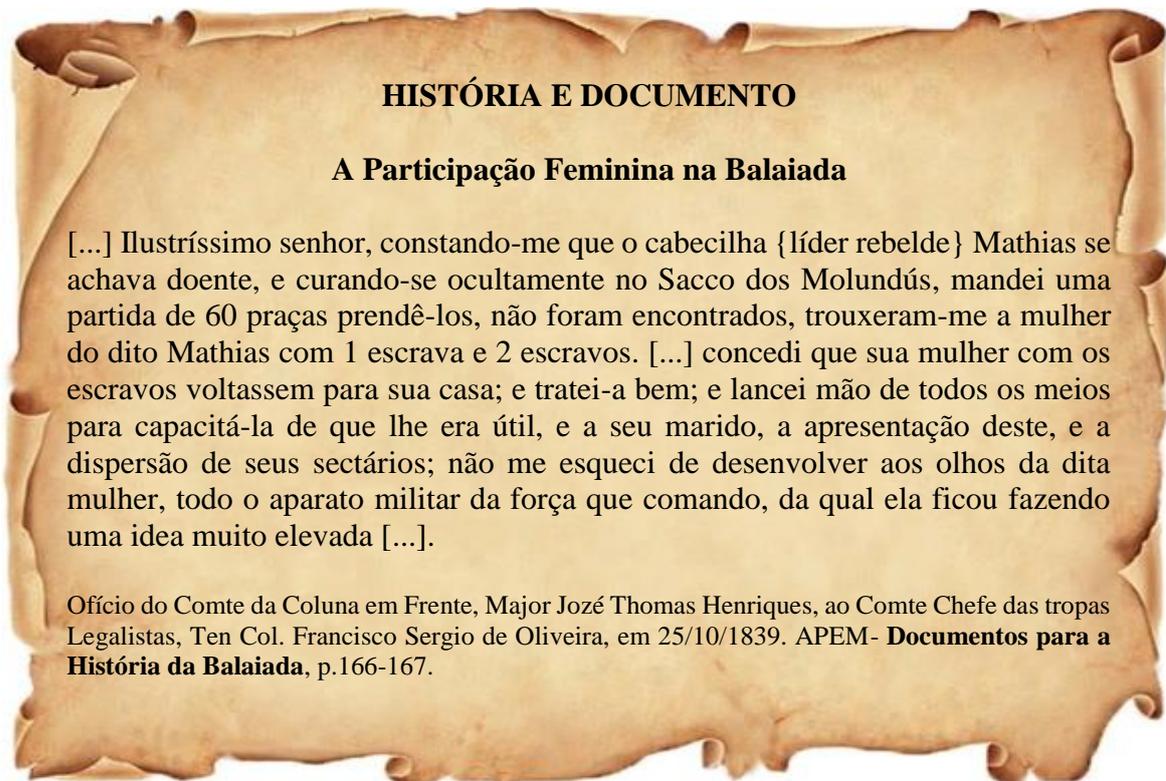
### **Sugestão 3: a presença feminina na Balaiada**

Existem documentações que apontam a presença feminina na Balaiada, a exemplo de ofícios das forças expedicionárias, documentos dos líderes dos balaios explicando que a guerra era dos homens e que não iriam fazer mal às mulheres, bem como romances e memórias que retratam essa temática. Esses registros mencionam a captura de mulheres que seriam companheiras dos balaios, emissárias entre os diferentes grupos rebeldes, de sinhazinhas que teriam sido forçadas a se amasiarem e até mesmo acusações de violação sexual.

A respeito da violência sexual contra mulheres, é importante salientar que a historiografia oficial, a que foi produzida pelos agentes da repressão ao movimento,

apontou o estupro das filhas de Manuel Francisco Ferreira dos Anjos, conhecido como o Balaio, como o motivo da sua adesão ao conflito. A violência fora cometida por um militar que comandava a busca por Raimundo Gomes. Essa explicação sobre a entrada do Balaio no conflito, tornando-se um dos seus principais líderes, tem predominado nos manuais didáticos desde então.

Destacamos como exemplo de abordagem na perspectiva das relações de gênero, com enfoque nas mulheres, o seguinte trecho do ofício de um comandante das Forças Expedicionárias:



A Balaiada foi uma revolta que contou com a participação das mulheres, tanto livres como escravas, e muitas delas provavelmente pegaram em armas e foram acompanhar seus maridos ou companheiros, por exemplo, temos a mulher de um rebelde chamado Mathias, que foi presa pelas autoridades da época. Mesmo com esse registro, existe um desprezo pela figura feminina, a tentativa de sua invisibilização, uma vez que não houve a menor preocupação em registrar seu nome, sendo referida apenas como mulher de um rebelde. O documento apresenta ainda a presença de uma escrava e dois escravos.

- Com base nessas reflexões sobre a presença feminina no contexto da Balaiada, pesquise a respeito do cotidiano das mulheres pobres no campo, no século XIX, suas lutas e resistências.

#### Sugestão 4: a Balaiada no cinema

O uso de filmes nas aulas de História é significativo, mas é necessário estar atento, pois os filmes podem transmitir a falsa ideia de uma reprodução fiel da realidade histórica que está sendo tratada, já que, geralmente, os filmes atendem ao mercado cinematográfico. Compreendido como um objeto de análise, o filme carrega consigo características que vão além dos objetivos de quem o idealizou, visto que a sua produção está sempre posta em uma realidade histórica.

A utilização de filmes como recurso didático deve levar a um exercício crítico, assim como os professores e estudantes deverão estar aptos a fazer uma leitura reflexiva dos conteúdos que os filmes retratam. “Considerando esses elementos, o filme pode ser um poderoso aliado para discussão de comportamentos, visões de mundo, valores e identidades de uma sociedade em um dado momento histórico” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 161).

A seguir, apresentamos um exemplo de produção fílmica em forma de desenho animado que pode ser utilizada em sala de aula, possibilitando discussões das releituras atuais do conflito da Balaiada e da situação da população pobre no Maranhão do século XIX, com destaque para a representação de um de seus líderes, o Balaio.

**APRENDENDO MAIS COM O CINEMA**



**Uma História de Amor e Fúria**

Direção: Luiz Bolognesi. Brasil, 2013. 75 min.

O filme é uma animação que fala de uma história de amor entre um herói imortal e uma mulher chamada de Janaina, por quem ele é apaixonado há 600 anos. Como pano de fundo, o filme retrata momentos da História do Brasil, como a fase colonial, imperial, com destaque para o tema da escravidão, o século XX, republicano, com uma abordagem mais focada no período do Regime civil-militar e, por fim, o futuro, em 2096, quando haverá guerra pela água. Na fase imperial do Brasil do século XIX, retrata a Balaiada no Maranhão, mostrando a vida difícil dos balaios, recrutamentos e violência.

---

Após a observação do filme, responda.

- Como os balaios são representados nas imagens e nos diálogos?
  
- O Maranhão do século XIX, retratado na película, apresenta aspectos que correspondem aos estudos históricos? Justifique.

### **Considerações finais**

O ensino de História apresenta correntes que trazem consigo paradigmas carregados de pressupostos, que, na maioria das vezes, reproduzem ou já reproduziram a ideologia das classes dominadoras, carregando um discurso das classes populares que não se identificam e que acabam por reproduzir as relações sociais existentes como se fossem dadas de forma natural. Desse modo, não dando outra possibilidade de leitura para as camadas populares, as quais não conseguem perceber que essas relações são construídas historicamente por classes sociais com vontades e interesses antagônicos, e, como corolário, impedindo o acesso dos populares à cidadania.

Um ensino que mostre para o estudante que a participação popular esteve presente nos processos históricos, de forma ativa, contribui para desconstruir a ideia de que a história é feita por grandes homens e heróis, de uma história única, que está pronta e acabada como transparece em algumas interpretações historiográficas conservadoras. Tomou-se como exemplo a experiência histórica do movimento da Balaiada, apresentando as possibilidades de participação popular no processo político desse período. Destacou-se os mecanismos de resistência e luta, a exemplo da cooperação sólida entre rebeldes livres e escravos, bem como as apropriações feitas pelos segmentos populares das ideias políticas que circulavam em diferentes contextos, com destaque para a reivindicação dos direitos civis previstos e assegurados na Constituição.

Assim, o estudante percebe que, mesmo ocorrendo a subordinação dos segmentos populares, a exemplo da sociedade escravocrata do Maranhão nos Oitocentos, isso não impedia que as classes consideradas inferiores fizessem suas próprias leituras dos processos em que viviam. Por outro lado, esses grupos de excluídos interpretavam os acontecimentos nos quais estavam inseridos por meio do ponto de vista provido de suas vivências no meio social. As apropriações desses populares resultavam em contestações

que se expressavam por meio de lutas para obtenção de algum espaço e participação na nova ordem política do Estado-nação.

Por conseguinte, os historiadores não devem ficar indiferentes ao ensino de História, por isso devem estar preocupados em levar as discussões atualizadas, que, na maioria das vezes, restringem-se aos muros acadêmicos para a rede básica de ensino. Vale lembrar que, no decorrer da História do Brasil, a condução do ensino de História modificou-se de acordo com as transformações que afetaram o cenário político, econômico e sociocultural.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Elizabeth Sousa. **A Balaiada e os Balaios: uma análise historiográfica.** Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1996.

AMADO, Janaina. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: SILVA, Marcos. **A república em migalhas: história regional e local.** São Paulo: ANPUH/Marco Zero, 1990.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohrig. **A Guerra dos Bem-te-vis.** São Luís: SIOGE, 1988.

\_\_\_\_\_. Cabanos contra Bem-te-vis: a construção da ordem pós-colonial no Maranhão 1820-1841. In: PRIORE, Mary Del; GOMES, Flavio (Org). **Os senhores dos rios: Amazônia, margens e histórias.** Rio de Janeiro: Elsevier. 2003.

\_\_\_\_\_. Histórias do Balaio. **Revista História Oral.** Associação Brasileira de História Oral, São Paulo, v. 1, n. 1, 1998.

\_\_\_\_\_. Miguel Bruce e os “horrores da anarquia” no Maranhão, 1822-1827. In: JANCSÓ, István (Org.). **Independência: história e historiografia.** São Paulo: Hucitec, 2005.

\_\_\_\_\_. A memória do tempo de cativo no Maranhão. **Revista Tempo.** vol.14, nº 28, jan-jun de 2010.

\_\_\_\_\_. “Sustentar a Constituição e a Santa Religião Católica, amar a Pátria e o Imperador. Liberalismo popular e o ideário da Balaiada no Maranhão”. In: DANTAS, Mônica Duarte (Org). **Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX.** São Paulo: Alameda, 2011.

\_\_\_\_\_. **De Caboclos a Bem-Te-Vis Formação do Campesinato Numa Sociedade Escravista: Maranhão 1800-1850.** São Paulo: Annablume, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).** Brasília: MEC, 2000.

---

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p.11-27.

CARVALHO, Carlota. **O Sertão**: subsídios para a História e a Geografia do Brasil. 3. Ed. Teresina: EDUFPI, 2011.

DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. 14 ed. - São Paulo: Contexto, 2014.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes.; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2013.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In. ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO (Orgs). **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Memória Histórica e Documentada da Revolução da Província do Maranhão desde 1839 até 1840. **Revista Trimensal de História e Geografia**, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no número do 3º trimestre de 1858.

MARANHÃO. Governo do Estado. Escola Digna: caderno de orientações pedagógicas - História como componente curricular / Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2017.

Ofício do Comte da Coluna em Frente, Major Jozé Thomas Henriques, ao Comte Chefe das tropas Legalistas, Ten Col. Francisco Sergio de Oliveira, em 25/10/1839. **APEM- Documentos para a História da Balaiada**, p.166-167.

PAIM, Elison Antônio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio**: experiências e desafios. História & Ensino: Londrina, v.13. p. 107-126, set. 2007.

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

\_\_\_\_\_. O sertão maranhense no contexto da Balaiada: conflitos e contradições. In: **Anais do Simpósio de História do Maranhão oitocentista**, 2., 2011, São Luís. Disponível em: [http:// www.outrostempos.uema.br/anais/pdf/santos2.pdf](http://www.outrostempos.uema.br/anais/pdf/santos2.pdf). Acessado em: 25 jun. 2019.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Adriana Zierer**

Doutora em História. Docente da Graduação e Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e professora da Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É coordenadora dos Laboratórios de Pesquisa *Brathair* (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos) e *Mnemosyne* (Laboratório de História Antiga e Medieval). Diretora da revista *Mirabilia* – [www.revistamirabilia.com](http://www.revistamirabilia.com) – e atualmente editora-chefe da revista *Brathair* – <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair>. E-mail: [adrianazierer@gmail.com](mailto:adrianazierer@gmail.com).

### **Alex Silva Costa**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (UFMA). Docente do Programa Ensinar (UEMA). Graduado em História licenciatura na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Mestrado em História Social na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Integrante do *Mnemosyne*, grupo de pesquisa sobre História Antiga e Medieval da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Zierer e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Lívya Bomfim Vieira. E-mail: [alexandrecoستا03@hotmail.com](mailto:alexandrecoستا03@hotmail.com).

### **Dayane Silva Pereira**

Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e membra do Núcleo de Pesquisa em Gênero e Ensino no Maranhão (NUPEGEM). E-mail: [dayane.12.silva@hotmail.com](mailto:dayane.12.silva@hotmail.com).

### **Dayse Marinho Martins**

Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestra em Cultura e Sociedade pela UFMA. Licenciada em Pedagogia, História e Filosofia. Graduanda em Psicologia e Sociologia. Doutoranda em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes pela UFMA, sob a orientação do prof. Dr. Alexandre Guida Navarro. Especialista em áreas das Ciências Humanas: Educação Infantil; Metodologia de ensino de História; História do Brasil; História da África e do Maranhão; Arqueologia; África e suas diásporas; Psicologia Infantil; Psicologia Educacional; Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA; Educação Especial/ Inclusiva; Ludopedagogia;

---

Neuropsicopedagogia; Planejamento educacional e políticas públicas; Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Realiza pesquisas com ênfase em currículo, ensino-aprendizagem, história da educação, história do Maranhão, política educacional, psicologia infantil, saúde mental e Educação Patrimonial. Membro dos Grupos: História, Religião e Cultura Material – REHCULT/UFMA; Avaliação e estudo da pobreza e de políticas direcionadas à pobreza – GAEPP/UFMA. Tem experiência em todos os níveis da educação básica, em docência, supervisão e gestão escolar, bem como aprofundamento em informática e comunicação na educação. Professora na Educação Infantil da rede municipal de São Luís. Especialista em Educação na Rede Estadual de Ensino do Maranhão. E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br.

**Elizabeth Sousa Abrantes**

Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em História pela Universidade Federal do Maranhão. Professora Adjunta do Departamento de História e Geografia, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM). E-mail: bethabrantes@yahoo.com.br.

**Flávio P. Costa Júnior**

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia (PPHIST-UFPA), mestre em História Social pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), graduado em História licenciatura pela UEMA. Membro do grupo de pesquisa História das Ciências na Amazônia e do Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista (NEMO). Professor da rede municipal de São Luís. E-mail: flaviopoeta@hotmail.com.

**Francineia Pimenta e Silva**

Mestra em História, Ensino e Narrativa pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativa (PPGHEN-UEMA), atual PPGHIST. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMANET, licenciada em História pela UFMA. E-mail: francineiapimenta@hotmail.com

**Ildenice Nogueira Monteiro**

Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional pela UNIDERP–MS, mestra em química pela UFMA, graduação em química licenciatura e química industrial pela UFMA. Professora da rede estadual do Maranhão. E-mail: ildenicenmonteiro@yahoo.com.br.

**Júlia Constança Pereira Camêlo**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará. Docente do curso de graduação em História (UEMA), e Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA–UFMA, na linha de pesquisa “Saberes históricos no Espaço Escolar”. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Gênero e Educação do Maranhão (NUPEGEM), coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Elizabeth Abrantes e do Laboratório de Ensino de História / Maranhão (LEHMA). E-mail : jp.constaca@yahoo.com.br.

**Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus**

Mestra em História, Ensino e Narrativa pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativa (PPGHEN-UEMA), atual PPGHIST. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional; e Docência do Ensino Superior pelo IESF/MA. Licenciada em História pela UEMA. Licenciada em Pedagogia e Bacharela em Teologia pela FATEH. Graduanda em Música UEMA. Membro do *Mnemosyne* (Laboratório de História Antiga e Medieval), sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup>.Dr.<sup>a</sup>. Adriana Zierer e Prof.<sup>a</sup>.Dr.<sup>a</sup>. Ana Livia Bomfim Vieira e do INCT *Proprietas*. E-mail: natasha\_alhadeff@hotmail.com.

**Reinilda de Oliveira Santos**

Mestra em História, Ensino e Narrativa pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativa (PPGHEN–UEMA), atual PPGHIST. Licenciada em História pela UEMA. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a África e o Sul Global – NEÁfrica (UFMA/UEMA). Email: Reinilda.oliver@folha.com.br.

**Susy Nathia Ferreira Gomes**

Mestra em História Social pela UFMA. Graduada em História licenciatura pela FAP. E-mail: susynathia@gmail.com.

**Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus**

Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS–UFMA), sob a orientação do prof. Dr. Ítalo Domingos Santirocchi. Mestre em História, Ensino e Narrativa pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativa (PPGHEN–UEMA), atual PPGHIST. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo IESF/MA. Licenciado em História pela UEMA. Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Teologia pela FATEH. Membro do Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista (NEMO), coordenado pelo prof. Dr. Marcelo Cheche Galves, do INCT *Proprietas*, e do Grupo de Pesquisa História, Religião e Cultura Material (REHCULT), coordenado pelo prof. Dr. Lyndon de Araújo Santos. E-mail: yuri\_alhadeff@hotmail.com.