



# ITINERÁRIOS ACADÊMICOS DE PROFESSORES LICENCIADOS EM HISTÓRIA PARFOR - GRAJAÚ

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo  
(organizadora)



**ITINERÁRIOS ACADÊMICOS  
DE PROFESSORES LICENCIADOS  
EM HISTÓRIA PARFOR - GRAJAÚ**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor  
Vice-Reitor

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho  
Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos



**EDUFMA**

EDITORIA DA UFMA

Diretor  
Conselho Editorial

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira  
Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso  
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni  
Prof. Dr. André da Silva Freires  
Prof. Dr. Márcio José Celeri  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Diana Rocha da Silva  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gisélia Brito dos Santos  
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa  
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva  
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues  
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro  
Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa  
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas  
Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes  
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

**Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo**  
(ORGANIZADORA)

# **ITINERÁRIOS ACADÊMICOS DE PROFESSORES LICENCIADOS EM HISTÓRIA PARFOR - GRAJAÚ**

São Luís



**EDUFMA**

2023

Copyright © 2023 by EDUFMA

REVISÃO

*Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo*

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO e CAPA

*Francisco Batista Freire Filho*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Itinerários acadêmicos de professores licenciados em História PARFOR - Grajaú / Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo... [et al.]. — São Luís: EDUFMA, 2023.

754 p.: il.

ISBN 978-65-5363-256-1

1. Professor – Licenciatura - História – PARFOR-Grajaú. 2. Formação pedagógica. 3. História – Ensino – Grajaú 4. Cultura indígena – Grajaú. 5. Curso de História – UFMA – Grajaú. I. Verde, Ana Paula dos Santos Reinaldo. II. Ferreira, Cristina Torres da Silva. III. Melo, José Carlos. IV. Pereira, Josenildo de Jesus. V. Campos, Marize Helena de. VI. Pereira, Paulo Sérgio Castro. VII. Reinaldo, Telma Bonifácio dos Santos.

CDD 371.129 008 121

CDU 37.091.21:94(812.1)

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária

Marcia Cristina da Cruz Pereira CRB 13 / 418

CRIADO NO BRASIL [2023]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio – eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro – sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma.sce@ufma.br



## PRÓLOGO

MERCIAL LIMA DE ARRUDA

PREFEITO DE GRAJAÚ

**N**o início desse livro que se caracteriza como sendo uma Coletânea, pois está organizado por pessoas que contam histórias de suas vivências transformadas em palavras. É uma viagem com muitos colegas, professores e ex-alunos com muitas linguagens e coragem de sobrevivência e resistência, narrando por meio de uma prosa afetiva, inteligente e sensível, a saga de seus antepassados, os desafios de criar os filhos sobrevivendo como alunos (as) professores (as) pais e mães, a persistência combativa e a devoção pela profissão que transforma pessoas em arautos do conhecimento.

Tenho a convicção de que a educação transforma positivamente as pessoas, e que, estas ajudam, positiva e significativamente a mudar a sociedade/comunidade em que vivem. Assim movido por essa convicção sempre fiz o máximo para estimular a educação pública superior em Grajaú, sempre foi para mim um sonho indelével, uma obsessão. Destarte como político (prefeito e deputado estadual) diligenciei incessantemente e eficientemente, pela presença da UFMA com seus programas e projetos educacionais, nesse município importantíssimo, e nessa vasta e rica região, do Centro-Sul do Maranhão.

Diligenciei, principalmente junto aos Magníficos Reitores Aldy Mello de Araújo, Otton de Carvalho Bastos, José Américo da Rocha Barroqueiro, Fernando Antonio Guimarães Ramos, e Natalino Salgado Filho. Junto ao Professor, Alla Kardec Duailibe Barros Filho, digníssimo contrerrâneo grajauense. Junto ao então deputado Federal Flavio Dino e junto a todos que pudessem contribuir para tornar-se realidade. Destarte em uma data histórica e memorável fui surpreendido com a boa nova - a premiação de Grajaú com um Campus da UFMA. Um terreno haveria de ser doado, com

urgência, para a construção a sede do Campus. Exigência que foi atendida com presteza.

Doado o terreno, “incontinente” principiou a edificação e a implementação da belíssima sede do Campus da UFMA, em Grajaú-Maranhão. Instalada, muito bem instalada, a sede do Campus da UFMA em Grajaú, foi assinado, o Termo de Cooperação Técnica da Prefeitura Municipal de Grajaú com a UFMA, para implantação do PARFOR/PROFEBPAR; que desde então, vem formando profissionais, com elevada competência, os quais socializam seus elevados conhecimentos, com milhares de cidadãos e cidadãs, nas salas de aula deste e de outros muitos municípios. Aqui, é dever de JUSTIÇA: enfatizar, louvar e agradecer o trabalho competente; o comprometimento e o elevado desempenho da Professora Mestre Cristina Torres Ferreira. Enfatiza-se também, o trabalho meritório da Professora Sandra Barros; e bem assim dos ilustres Diretores Gerais do Campus – Professores Francisco Vale Lima, Jefferson Almeida Rocha, Roni César Andrade de Araújo e de igual modo, dos Professores e demais Servidores do Campus de Grajaú.

Parabenizo a todos que fazem a UFMA e especialmente aos professores, alunos e alunas que são autores dessa obra tão valorosa que servirá de orientação, para nós e aos que depois de nós virão beber nesse manancial de conhecimentos levantados exaustivamente durante anos para que a nossa cidade se regozije com suas memórias e histórias aqui contadas.





# APRESENTAÇÃO

TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO

COORDENADORA DO PARFOR ENTRE 2016–2020

JOSÉ CARLOS DE MELO

COORDENADOR GERAL DO PARFOR DE 2018 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Falar sobre esta coletânea que ora entregamos ao domínio público livro ou coletânea impresso fruto do esforço conjunto dos alunos e professores orientadores do Curso de História (Parfor) no município de Grajaú, Estado do Maranhão, é bastante salutar pois demonstra a competência e o comprometimento dos integrantes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor/UFMA) na modalidade presencial, instituído para atender ao disposto no artigo 11, inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, implantado em regime de colaboração entre a União (por meio da Capes), os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e Instituições de Educação Superior (IES).

O referido plano possui como objetivo estruturante de suas ações, “Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País”. (CAPES, 2010).

É comum ouvir-se, pontos de vista que caracterizam o Parfor como um programa de formação “aligeirado”, “superficial” ou, até mesmo, uma forma de o governo federal garantir um “salário indireto” para os professores das universidades públicas. Opiniões à parte, diante da regularidade desse tipo de crítica, procuramos desmobilizar tais entendimentos, quando temos como resultado essa obra de referência, a qual demonstra o compromisso assumido por todos os sujeitos implicados no contexto do programa, desde o seu início até a colação de grau desses professores.

Dedicamo-nos a verificar se o objetivo central de seu projeto pedagógico estava sendo atingido. Deste modo, como

pesquisadora interessada no êxito do Plano, e na influência positiva que este poderia gerar no âmbito da educação básica pública, propusemo-nos a verificar o que pensavam seus principais protagonistas: os próprios concluintes, através de suas práticas docentes e de suas pesquisas feitas a partir do curso.

Embora seja considerada há muito tempo um entrave à melhoria dos indicadores educacionais no país, a formação de professores da educação básica só muito recentemente (a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996), começou a se constituir uma preocupação efetiva do Estado brasileiro com a ampliação significativa de recursos na implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores a partir de iniciativas como o Fundeb.

De acordo com Aguiar (2007), a figura do professor leigo na estrutura da política educacional brasileira existe desde os tempos do Brasil Colônia, subsistindo por séculos na instrução pública elementar como elemento presente na realidade educacional brasileira, tratando-se de carreira desprestigiada pelo Estado e pela sociedade e, na maioria dos casos, mal remunerada.

Constata-se, então, que o/a professor/a leigo/a é um personagem de forte atuação na história da educação e, ao mesmo tempo, um (a)sobrevivente histórico (a) do abandono dos poderes públicos em épocas diferentes, decorrente da falta de planejamento e investimentos compatíveis com a necessidade da educação do povo (AGUIAR, 2007).

Os professores leigos, tem sido historicamente, um segmento marginalizado da educação brasileira, presentes principalmente nas escolas de zona rural e nas periferias urbanas, abandonadas pelos poderes públicos, sem investimento formal, gerando o legado de uma instrução pública (ensino

primário) deficiente e disforme, com um corpo docente com quase 80% de profissionais leigos e mal preparados.

Como já dissemos antes, somente a partir da LDB de 1996, o Estado brasileiro, mais sob o ponto de vista normativo do que operacional, vai extinguindo a figura do professor leigo, estabelecendo a exigência de que a formação de docentes para atuar na educação básica, seja em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2014, artigo 62).

Mais adiante, de acordo com o Documento Referência da Conae, em nenhum outro momento histórico a partir da institucionalização do Parfor no governo do presidente Lula, a formação de professores mereceu tamanha ênfase por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais (CONAE 2010. Documento Referência, p. 59). Trata-se, portanto, de um esforço governamental singular, que merece ser estudado e analisado como política pública capaz de promover, como afirmam Gentili e Oliveira (2013, p. 253), “a mudança na fisionomia da educação brasileira”.

Nesta linha de raciocínio, com o intuito de apresentar os resultados, do Curso de História no município de Grajaú-Maranhão, levamos a efeito a apresentação dessa Coletânea que foi construída a partir das sínteses dos trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos e alunas concludentes do Curso de História de primeira licenciatura no ano de 2020.

Partimos da premissa de que o Projeto Pedagógico do Curso traz a expectativa de que “o profissional em forma-

ção considere as experiências vivenciadas na graduação como uma das etapas na qual se dará o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista que ao longo da sua formação novas possibilidades e necessidades ocorrerão” (UFMA/PARFOR, 2017, p. 31), para mostrar que o curso mudou na prática de professor; na vida pessoal; no seu desenvolvimento como pessoa humana e de que modo isso aconteceu.

Nessa perspectiva, os trabalhos aqui assentados foram produzidos pelos alunos dessa graduação em História e as informações coletadas foram analisadas, obviamente, sob a ótica qualitativa, procedendo à análise com base em uma síntese das respostas coletadas de modo a investigar a realidade do grupo, a partir de suas próprias percepções, reveladas em seu discurso, que é, segundo Chizzotti, “a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero) e social (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade” (CHIZZOTTI, 2010, p. 120-121). Desta feita, as exposições que trazemos a seguir, compõem-se de todos os trabalhos de autoria dos alunos e alunas do Curso de História de Grajaú –Ma com a orientação de professores e professoras do Curso de História em São Luís. Vamos aos mesmos!



## PREFÁCIO

TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO<sup>1</sup>

- 
- 1 Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas - Universidade de Havana - Cuba reconhecido pela UNB, Especialista em Teoria e Produção do Conhecimento - UNICENTRO-PR, Especialista em EAD com Ênfase na Docência e na Tutoria em EAD - PUCRS e Docência e Tutoria em Educação à Distância pela UEMAnet. Coordenadora de Estágios Obrigatórios e Não Obrigatórios no Curso de História da UFMA; Vice Coordenadora do Mestrado Profissional de História; Professora Titular do Departamento de História - UFMA.

**P**arfor-Grajaú: Itinerários acadêmicos de professores licenciados em História é uma coletânea de textos oriundas dos trabalhos de conclusão do curso de Licenciatura em História que se iniciou em 2016 com término em 2020 oferecendo formação pedagógica para docentes não licenciados, em exercício nas redes públicas através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica cuja responsabilidade de custeio é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com garantia de gratuidade para todos os professores que se encontram em sala de aula sem a devida habilitação exigida em Lei, cabendo-lhe somente cadastrar-se na Plataforma Freire e ter seu município escolhido para sediar o Curso.

A estrutura curricular do Parfor visa atender à realidade do professor leigo sem acesso ao conhecimento de diferentes teorias que propiciem opções de aprendizagem e a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, evidenciando na ação didática seu realsignificado no processo de construção do saber, embora conscientes de que na condição de mediador do conhecimento sistematizado precisa de tempo para estudar, trabalhar, planejar, agir e refazer.

No desenvolvimento das ações do Parfor, temos a percepção de sua relevância, pelo expressivo número de profissionais finalizando sua formação docente, dado que justifica sua relevância e projeta suas perspectivas de melhor atuação nos diferentes momentos da vida escolar e profissional. Nesse movimento dinâmico a construção da identidade profissional docente não é algo estático, mas vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem que se desenvolveu ao longo de quatro anos, resultado das pesquisas concluídas pelos alunos-professores do Parfor no muni-

cípio de Grajaú-Maranhão e que pode ser acessada nos trabalhos disponibilizados para domínio público nessa coletânea.

As monografias que aqui estão nesse livro foram orientadas pelos professores doutores *Telma Bonifácio dos Santos*, *Reinaldo Marize Helena de Campos*<sup>2</sup>, *Josenildo de Jesus Pereira*<sup>3</sup>, *Paulo Sergio Castro Pereira*<sup>4</sup>, *Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde*<sup>5</sup> e *José Carlos de Melo*<sup>6</sup> os quais se propuseram acompanhar

- 
- 2 Doutora em História Econômica pela Universidade Federal de São Paulo – USP. Professora Associada do Departamento de História – UFMA e Professora do Mestrado Pro-História – UFMA. (marize.campos@ufma.br) ([Http://lattes.cnpq.br/1121119695020091](http://lattes.cnpq.br/1121119695020091)).
  - 3 Graduação em História Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA – 1986), mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC, 2001), doutorado pela Universidade de São Paulo (USP –2006) e Pós-Doutorado no Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa (2017). É professor Associado II do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É um dos líderes do Grupo de Pesquisa – O Mundo Atlântico e suas Diásporas (GMAD). Participa do Grupos de Estudos e Pesquisa Escravidão e Abolição na Amazônia (GEPEAM/DEHIS-UFPA) e do Grupo de Pesquisa ÁFRICA DO SÉCULO XX (UNEB/DEDC II-BAHIA. (jypereira@ufma.br).
  - 4 Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão; Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Maranhão; Licenciatura em História pela Universidade Federal do Maranhão (1997). Atualmente é professor do Colégio Universitário (UFMA); consultor pedagógico – Educar Capacitações e Projetos Pedagógicos. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil Colônia e Educação à Distância. (pscpereira@ufma.br).
  - 5 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestra em História Ensino e Narrativas pela Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST/UEMA) e em Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira Portugal (UMA). Graduada em História e Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pesquisadora bolsista pela FAPEMA (Fundação de Amparo a Pesquisa no Maranhão) 2013-2017. Participa do Grupo de Pesquisa Fundamentos e Metodologias do Ensino de História na Educação Básica (GRUPEHEB/UFMA), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Integrante do Grupo de Extensão em Formação Continuada em Gênero e Educação para Relações étnico Raciais e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). Doutora em Educação / PPGE/UECE. Professora da Universidade Federal do Maranhão-UFMA –Campus de Codó/MA Curso de Licenciatura Ciências Naturais/Biologia Área de Fundamentos da Educação.
  - 6 Pós doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, Doutor em Educação: Currículo na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares pela PUC-SP, Mestre em Educação pela Université Du



a produção acadêmica dos alunos dessa turma do Parfor-Grajaú-Maranhão com vista a contemplar a História local, o ensino de História e a interdisciplinaridade, a cultura indígena da região e sua preservação, a educação e as dificuldades enfrentadas até esse momento e a diversidade regional e local, bem como a identidade dos povos que habitam essa região.

O referida coletânea se inicia com a história da “Origem do município de Grajaú” onde a professora *Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo*, Coordenadora Pedagógica do referido curso desde seu início até a colação de grau dos alunos-professores (2016-2020), trata das dificuldades para o estabelecimento da Prelazia da Diocese de São José de Grajaú, a qual deu origem ao município atual.

A professora *Cristina Torres da Silva Ferreira*<sup>7</sup>, Coordenadora Local do Parfor-Campus de Grajaú nos fala das

---

Quebec à Montréal – UQAM – Canadá, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas Jacarepaguá – RJ, Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, É Docente Associado II do departamento de Educação II na UFMA, Docente do Programa de Pós Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Infantil, Psicologia da Educação, Currículo, Docência no Ensino Superior, Educação Ambiental e Prática Docente. Foi coordenador de área do PIBID-UFMA/CAPES Pedagogia (05-2010 à 01-2014) e Membro do Núcleo de Educação e Infância da UFMA – NEIUFMA/Tutor do PET Conexões dos Saberes Pesquisas em espaços Sócios pedagógicos (02/2014 a 10/2017) Coordenador Adjunto do CEDEI e Coordenador do Curso de Extensão Docência em Educação Infantil (2013 a 2017). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infância & Docência – GEPEID. Consultor Ah Doc de vários periódicos Nacionais. Membro do corpo editorial da Editora Científica Digital.

- 7 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Pernambuco (2012), Especialista em Planejamento Educacional Pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO (2003), Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO (2008), Formação de Gestores pela Universidade Federal de Juiz de Fora – CAED e Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Atualmente Professora da Educação Básica, Professora do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da UFMA Campus de Grajaú e Coordenadora local do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PROFEBPAR da UFMA em Grajaú.

“Contribuições do curso de licenciatura em História da UFMA/Parfor para as práticas pedagógicas dos professores da educação básica do município de Grajaú e adjacências”, demonstrando a importância desse curso para o desenvolvimento da educação na região. A partir dessas falas introdutórias temos as sínteses dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos-professores do Parfor em Grajaú, os quais serão um acervo daqui em diante disponível para pesquisa sobre episódios importantes da história local e regional.

Iniciamos falando do trabalho de conclusão de curso de *Taynan Caroline Apinagé Monteles* quando analisa a “Cultura dos povos indígenas: a festa da Menina Moça dos Tenehára da Aldeia Providência”, rememorando um costume que já se apaga no tempo, mas que está sendo resgatado pela autora que tem na sua origem indígena, a devida atenção para a preservação desses valores ancestrais.

“Cantigas, Histórias e Identidade dos Indígenas Tenehara - Guajajara na festa da Menina Moça no Município de Grajaú – Maranhão”, de *Antônio Filho Gavião Guajajara*, vem reforçar o trabalho anterior, destacando o esforço dos descendentes indígenas na preservação dos seus costumes, no tempo histórico atual, nos apresentando aproximações e distanciamentos que podem ser feitos quando se propõe a apresentar uma singularidade da História local.

*Rita de Cassya Fernandes dos Santos*, utiliza “O uso das fontes históricas para o ensino de História nos anos finais do ensino fundamental” para destacar as especificidades das fontes históricas, na compreensão do ensino de História nos anos finais do nível Fundamental.

“A Cultura Thenetehara na Aldeia Cururu” de autoria da aluna-professora *Elmorane Vilarins de Sousa Guajajara* es-

boça na sua escrita a cultura dos indígenas da região como material didático para uso em sala de aula, evidenciando, a relação passado e o presente pensados pelos historiadores e a urgência de uma proposta didática para o espaço escolar que verse sobre os Thenetehara na Aldeia Cururu.

*Rejania dos Santos Barros*, trata das “Práticas Pedagógicas do ensino de História à luz de Paulo Freire: um estudo a partir da realidade da E. M. Paulo Ferraz de Sousa de Grajaú”, apresentando os caminhos encontrados pela educação de Grajaú através das práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação local com objetivo de compreender o conceito práticas pedagógicas como elemento essencial para construir uma nova relação do aluno com o professor e vice-versa.

“O ensino de História nos anos finais do ensino fundamental no município de Grajaú – Maranhão: um estudo de caso na escola” de autoria da professora *Samia Silva Figueiredo*, levanta a tese de que precisamos implementar uma nova forma de ensinar História utilizando as ferramentas digitais e a experiência existente nas rotinas de cada sujeito implicado no contexto da escola e sua relação com entorno, com vistas a tornar o ensino de História prazeroso e eficiente.

*Tainara Souza Pereira* procurou estudar e refletir sobre “Pesquisa em História: memórias da primeira escola do município de Grajaú – Maranhão”, reconstruindo os passos da educação pública em solo maranhense em suas tentativas de organização e institucionalização que a cercam sejam elas políticas, econômicas, sociais ou culturais. Esta atividade torna-se desafiadora por ser elaborada por meio da análise de fontes históricas locais que ao serem produzidas retratem

as formas veladas ou não que este campo é estruturado, demonstrando ainda, o papel que a educação ou simplesmente o ensino foi assumindo em uma escolarização considerada um privilégio de poucos.

“O colonialismo e as navegações contribuindo para a história do município de Grajaú-Maranhão” trabalho produzido por *Welliton Sá Araújo* trata sobre a relação entre o colonialismo e as navegações no Rio Grajaú, que são de fundamental importância para a manutenção da vida das pessoas que vivem em regiões por onde o rio passa, privilegiando paisagem natural e cultural da cidade e como chegou aos dias atuais, violentado pela poluição, assoreado e com limitadas possibilidades de navegação.

*Geci dos Santos Silva* trata sobre os “Apontamentos históricos ambientais da navegação do rio Grajaú entre os séculos XVIII e XXI” proposta de educação com vistas a formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais, visa analisar a importância da Educação Ambiental nas aulas de História para a formação de cidadãos conscientes na busca de uma sociedade sustentável.

“A inserção dos indígenas da etnia Guajajara na UFMA – Grajaú – Maranhão entre os anos de 2010 e 2019” de autoria da professora *Geiza Taina de Sousa Silva* aborda o processo de democratização do ensino superior na cidade de Grajaú e a abrangência em seu quadro de alunos indígenas que buscam se promover como cidadãos e como profissionais em diferentes áreas da economia local e regional, destacando a necessidade de promover inserção de professores indígenas que falam a língua tupi para preservação dos costumes e tradições dos indígenas.

*Ismael de Oliveira Costa* fala sobre “Aimplantação do primeiro curso acadêmico de história da UFMA na cidade de Grajaú – Maranhão” identificando a contribuição da instalação do curso no município de Grajaú, sua natureza, bem como seus significados e desdobramentos com vista a resgatar a memória e a compreensão da condição humana com uso de documentos manuscritos, impressos, gravações, filmes, objetos e fotos, seleciona, classifica e relaciona os dados coletados em bibliotecas, arquivos, entrevistas ou estudos arqueológicos.

“Histórias da aldeia indígena Morro Branco no município de Grajaú/Maranhão (de 1970 aos dias atuais)” de *João Bento Ribeiro Filho* procura através da memória oral e histórias de vida dos indígenas da localidade resgatar a história dos antepassados desde suas origens até os dias atuais, valorizando a preservação dos valores nativos que construíram a identidade local.

*Josemara Santos da Conceição* escreve sobre a história e memórias de Raimundo Assunção: trajetória de um professor de Grajaú – Maranhão amplia as discussões sobre a chamada história local como objeto de estudo e, também, como categoria conceitual para o ensino e/ou a historiografia. Almeja, por conseguinte, problematizar alguns sentidos e significados que são atribuídos à história local e demonstrar alguns dos desafios que se apresentam para as diferentes apropriações pelas quais tem sido mobilizada.

“História local do Assentamento Angico e sua identidade” de autoria de *Katiana Martins de Sousa* tem como proposta revisitar a história do Assentamento Angico e nele alcançar aspectos de sua identidade, para conhecer mais da sua dinâmica no processo de mobilização igualitária na luta

pela terra. Foram tratados assuntos como o acesso à terra como possibilidade de superação das precárias condições de vida até então experimentadas, o fato de consolidarem um lugar de moradia e trabalho e a possibilidade de acesso a serviços públicos como a educação, que a nosso ver se constitui como o maior um sonho para uma comunidade que almeja ver seus filhos em uma profissão melhor.

*Luís Fernando Sousa Rodrigues* trata sobre “Os capítulos da educação indígena na terra Bacurizinho no município de Grajaú –Maranhão: uma abordagem a partir da concepção dos primeiros educadores” busca na memória oral reconstruir a proposta educacional que toma assento na terra indígena Bacurizinho com a fala de seus educadores que iniciaram esse projeto de vida na aldeia.

*Manoel Pereira Guajajara* procurou descrever sobre a “História das aldeias Mangueira e Bacurizinho no município de Grajaú – Maranhão pelas vozes dos mais velhos” se propôs um reencontro e (re)conhecimento que conjuga a bagagem cultural e os conhecimentos históricos dos índios que foram os primeiros a fazer morada nos lugares hoje denominados Aldeia Mangueira e Aldeia Bacurizinho e valoriza a cultura dos índios que buscam na educação escolar valorizar sua cultura e preservar seus antepassados.

*Ariane Maria dos Santos da Silva Sousa* trata sobre o “O Povoado Sambaíba-Grajaú/Maranhão: nuances da interface entre a História e a Memória”, discute o processo histórico e a memória do povoado Sambaíba identificando os seus protagonistas originários com as suas motivações e, do mesmo modo, fazendo a configuração de suas características culturais no que se refere às suas atividades econômicas e perfis societários.

As Metodologias Ativas: perspectivas no ensino de História no nível médio do município de Estreito – Maranhão de *Edilene de Matos Silva Alves* reafirma que as metodologias ativas devem ser compreendidas como a prática pedagógica voltada para a atividade dos alunos em contraposição à passividade em relação ao professor/educador. Portanto, metodologias ativas são um conceito e uma prática relacionados à Internet devido à sua relevância no processo de produção e divulgação de conhecimentos; pois, por meio dela os alunos e alunas podem assumir a posição ativa no processo de ensino-aprendizagem e o professor a função de mediador

*Argentino dos Reis Miranda* nos relata sobre o Frei Alberto Beretta: vida e obras na cidade de Grajaú – Maranhão como padre da ordem dos capuchinhos e médico cirurgião, no ano de 1949, narradas por pessoas mais velhas e por registros históricos que o apontam como um enviado do Criador para fazer o bem a favor de pessoas humildes ao longo dos trinta e um anos que viveu na cidade de Grajaú/MA realizando um trabalho de missionário.

A criação do Campus Grajaú da Universidade Federal do Maranhão –utopia ou realidade? *Arizonete da Silva Nascimento Bezerra* discorre sobre o Programa de Formação de Professores – Parfor que é desenvolvido pela UFMA no município de Grajaú com uma turma de História e outras modalidades de Licenciatura através de uma metodologia de cunho qualitativo procura entrevistar as pessoas que tiveram uma participação efetiva na implantação do Campus de Grajaú pois sem eles seria mais difícil a existência da graduação no município.

O processo de ensino e aprendizagem de História no ensino fundamental dos professores de escolas do município

de Grajaú – Maranhão de autoria de *Benilde Pereira de Sá* orientado pelo Prof. Dr. Josenildo de Jesus Pereira utilizando periódicos virtuais e obras literárias sobre essa temática procurou enriquecer o que é apresentado como resultante de aprendizagem literária da parte da investigadora, desvendando o problema de como deve ser o processo de ensino e aprendizagem escolar para alunos e professores desta disciplina e de suma importância para todo o sistema de ensino brasileiro.

*Diacy Boné de Sousa* escreveu sobre “O Massacre de Alto Alegre: nuances da memória Tenetehara episódio ocorrido em Barra do Corda – Maranhão em 1901. Aborda o levante guajajara, que repeliu a estratégia de civilizá-los por prática religiosa, resultando na morte dos padres pelos índios. Entretanto houve muitas mortes de moradores de Alto Alegre e inclusive morte de muitos índios no confronto com combatentes soldados. Ressalvando, que este trabalho tem um objetivo principal explorar algumas lembranças ou memória indígena com idade entre 80, 90 anos e incluindo professores indígenas das escolas indígenas da região, Grajaú e Jenipapo dos Vieiras.

*Maria Marlene de Sousa Sales* no artigo “Quadrilhas” juninas na cidade de Grajaú: da memória à história”, examina a respeito das festas juninas na cidade de Grajaú com ênfase na análise das danças “Quadrilhas” juninas quanto aos seus estilos e condições de existência. Para tanto, se recorreu à memória de dois líderes de grupos de “quadrilhas” juninas e de um agente público da Secretaria Municipal de Cultural. Para além de documentar os testemunhos relativos as festas juninas e as “quadrilhas”, se objetiva contribuir para o processo diálogo em torno da preservação das mesmas que



envolve os seus protagonistas fundamentais, ou seja, o poder público local; os líderes de “quadrilhas” e os brincantes, bem como, os gestores e professores das escolas e o setor privado da economia local.

*Nara Almeida dos Santos* procurou dissertar sobre “O ensino de História na Escola Municipal Gonçalves Dias no Povoado Tamboril: metodologias e resultados”, onde buscou através das metodologias aplicadas em aulas de História na escola Municipal Gonçalves Dias, refletir sobre a contribuição para a aprendizagem na educação básica, no povoado Tamboril. Para isso, foi analisado as aulas, a contribuição das mesmas na evolução intelectual dos alunos, o tempo para a elaboração, a divulgação como crescimento histórico e cultural, além de identificar a sua importância. Utilizou-se como metodologia o levantamento bibliográfico de autores sobre a temática em questão, bem como, adotou-se a abordagem de caráter quantitativo. Os dados obtidos através do questionário aos professores, foram apresentados sob a forma de gráfico, mostrando informações sobre a contribuição da História, o tempo diário para a realização das aulas e os materiais mais utilizados.

*Edilson Ribeiro Guajajara*, trabalhou na temática da “EDUCAÇÃO INDÍGENA na perspectiva do currículo intercultural bilíngue” reflexão acerca da necessidade da educação indígena diferenciada que assegure a preservação da identidade cultural do povo Tentehar. Para tanto se considera que o currículo intercultural bilíngue é um valioso instrumento pedagógico na Educação Infantil Indígena. A metodologia consistiu na revisão bibliográfica relativa à educação indígena e ao currículo intercultural; em pesquisa de campo por meio de entrevistas, com três professores de

uma pré-escola indígena, pública e municipal, localizada na Terra Indígena Bacurizinho, na zona rural do município de Grajaú-MA, com base em questões abertas e fechadas para se compreender a importância do currículo intercultural no processo de preservação e resistência cultural do povo Tenetehara. A conclusão da análise é que o currículo a ser desenvolvido na educação infantil indígena deve ser diferenciado e bilíngue para atender às necessidades dos alunos indígenas quanto a sua coesão étnica e de valorização da cultura do povo Tenetehara.

# SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| PRÓLOGO  | 5   |
| APRESENTAÇÃO   | 8   |
| PREFÁCIO   | 13  |
| <b>1</b>   |     |
| SÃO JOSÉ DE GRAJAÚ – PRIMEIRA PRELAZIA<br>DA DIOCESE DO MARANHÃO   | 32  |
| Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo  |     |
| <b>2</b>   |     |
| CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA<br>EM HISTÓRIA DA UFMA/PARFOR PARA AS<br>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES<br>DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 57  |
| Cristina Torres da Silva Ferreira  |     |
| <b>3</b>   |     |
| CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS:<br>A FESTA DA MENINA MOÇA DOS<br>TENETEHÁRA DA ALDEIA PROVIDÊNCIA   | 86  |
| Taynan Caroline Apinagé Monteles,<br>Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo e<br>Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde                          |     |
| <b>4</b>   |     |
| CANTIGAS, HISTÓRIAS E IDENTIDADE DOS INDÍGENAS<br>TENETEHARA GUAJAJARA NA FESTA DA MENINA<br>MOÇA NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ – MA              | 107 |
| Antônio Filho Gavião Guajajara e<br>Paulo Sérgio Castro Pereira  |     |

## **5**

O USO DAS FONTES HISTÓRICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 137

Rita de Cassya Fernandes dos Santos e  
Paulo Sérgio Castro Pereira

## **6**

A CULTURA THENETEHARA NA ALDEIA CURURU 160

Elmorane Vilarins de Sousa Guajajara e  
Paulo Sérgio Castro Pereira

## **7**

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DE PAULO FREIRE: um estudo a partir da realidade da E. M. Paulo Ferraz de Sousa de Grajaú, Maranhão 193

Rejania dos Santos Barros e  
Paulo Sérgio Castro Pereira

## **8**

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ – MA: um estudo de caso na escola 220

Samia Silva Figueiredo e  
Paulo Sérgio Castro Pereira

## **9**

PESQUISA EM HISTÓRIA: fatos e memórias da primeira escola do município de Grajaú – MA 248

Tainara Souza Pereira e  
Paulo Sérgio Castro Pereira

## **10**

O COLONIALISMO E AS NAVEGAÇÕES  
CONTRIBUINDO PARA A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO  
DE GRAJAÚ NO ESTADO DO MARANHÃO 279

Welliton Sá Araújo e  
Paulo Sérgio Castro Pereira

## **11**

APONTAMENTOS HISTÓRICOS AMBIENTAIS  
DA NAVEGAÇÃO DO RIO GRAJAÚ ENTRE OS  
SÉCULOS XVIII E XXI 298

Geci dos Santos Silva e  
Marize Helena de Campos

## **12**

A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS DA ETNIA GUAJAJARA NA UFMA/  
GRAJAÚ/MARANHÃO - ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2019 315

Geiza Taina de Sousa Silva e  
Marize Helena de Campos

## **13**

A IMPLANTAÇÃO DO PRIMEIRO CURSO  
ACADÊMICO DE HISTÓRIA DA UFMA  
NA CIDADE DE GRAJAÚ - MA (2015) 338

Ismael de Oliveira Costa e  
Marize Helena de Campos

## **14**

HISTÓRIAS DA ALDEIA INDÍGENA MORRO  
BRANCO NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ/MA  
(de 1970 aos dias atuais) 356

João Bento Ribeiro Filho e  
Marize Helena de Campos

## **15**

HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE RAIMUNDO  
ASSUNÇÃO: TRAJETÓRIA DE UM  
PROFESSOR DE GRAJAÚ – MA 384

Josemara Santos da Conceição e  
Marize Helena de Campos

## **16**

HISTÓRIA LOCAL DO ASSENTAMENTO  
ANGICO E SUA IDENTIDADE 406

Katiana Martins de Sousa e  
Marize Helena de Campos

## **17**

CAPÍTULOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA TERRA  
BACURIZINHO (GRAJAÚ – MA): uma abordagem a  
partir da concepção dos primeiros educadores 434

Luís Fernando Sousa Rodrigues e  
Marize Helena de Campos

## **18**

HISTÓRIA DAS ALDEIAS MANGUEIRA E  
BACURIZINHO NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ – MA  
PELAS VOZES DOS MAIS VELHOS 454

Manoel Pereira Guajajara e  
Marize Helena de Campos

## **19**

O POVOADO SAMBAÍBA-GRAJAÚ/MA:  
nuances da interface entre  
a História e a Memória. 476

Ariane Maria dos Santos da Silva Sousa e  
Josenildo de Jesus Pereira

## **20**

- AS METODOLOGIAS ATIVAS: perspectivas  
no ensino de história no nível médio do  
município de Estreito – MA. 502  
Edilene de Matos Silva Alves e  
Josenildo de Jesus Pereira

## **21**

- FREI ALBERTO BERETTA: vida e obras na  
cidade de Grajaú do Maranhão 519  
Argentino dos Reis Miranda e  
Josenildo de Jesus Pereira

## **22**

- A CRIAÇÃO DO CAMPUS GRAJAÚ DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
– Utopia ou realidade? 549  
Arizonete da Silva Nascimento Bezerra e  
Josenildo de Jesus Pereira

## **23**

- O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS PROFESSORES DE  
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ – MARANHÃO 595  
Benilde Pereira de Sá e  
Josenildo de Jesus Pereira

## **24**

- O MASSACRE DE ALTO ALEGRE: NUANCES DA  
MEMÓRIA TENETE HARA EPISÓDIO OCORRIDO  
EM BARRA DO CORDA – MARANHÃO EM 1901 638  
Diacy Boné de Sousa e  
Josenildo de Jesus Pereira

## **25**

“QUADRILHAS” JUNINAS NA CIDADE DE GRAJAÚ:  
DA MEMÓRIA À HISTÓRIA 672

Maria Marlene de Sousa Sales e  
Josenildo de Jesus Pereira

## **26**

O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL  
GONÇALVES DIAS NO POVOADO TAMBORIL:  
metodologias e resultados 691

Nara Almeida dos Santos e  
Josenildo de Jesus Pereira

## **27**

A EDUCAÇÃO INDÍGENA NA PERSPECTIVA  
DO CURRÍCULO INTERCULTURAL BILÍNGUE 721

Edilson Ribeiro Guajajara e  
Josenildo de Jesus Pereira

## **28**

ADEUS: PALAVRA TRISTE QUANDO  
SE PERDE UM GRANDE AMIGO 743

*In Memoriam* Edilson Guajajara



# SÃO JOSÉ DE GRAJAÚ - PRIMEIRA PRELAZIA DA DIOCESE DO MARANHÃO

TELMA BONIFÁCIO DOS SANTOS REINALDO<sup>8</sup>

- 8 Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas - Universidade de Havana - Cuba reconhecido pela UNB. Licenciada em História pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA é Especialista em Teoria e Produção do Conhecimento pela Universidade do Centro Oeste do Paraná - UNICENTRO-PR, Especialista em EAD com Ênfase na Docência e na Tutoria em EAD pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e Vice Coordenadora do Mestrado ProfHistória Professora Associada IV DEHIS/UFMA.

## 1 INTRODUÇÃO

Limitamos nossa pesquisa bibliográfica a atividade religiosa iniciada por Frei Carlos de São Martino Olearo ao Maranhão, com vista a criação da Prelazia de Grajaú. Frei Olearo foi um religioso dotado de zelo incansável, que ao fundar a missão teria um duplo objetivo: a *colaboração* com o clero diocesano para uma assistência mais adequada aos fiéis e a *catequese* dos índios. Com a residência em São Luís enviava os seus missionários através da vastíssima Diocese maranhense, para desobrigas, assistência paroquial e missões ambulantes que não deixavam de produzir bons resultados.

Logo nos primeiros anos toda a Diocese foi percorrida, e sacudida pelo verbo inflamado dos missionários Frei Afonso de Castel di Lecco, no Mearim; Frei Davi Dezenzano, na zona de Turiaçu; Frei Samuel de Seregnio, no Itapecuru; Frei Mansueto de Peveranza, Frei João Pedro de S. S. João e Frei Reinaldo de Paulo, nos limites do Maranhão e Piauí, alcançando coeficientes de pregações, confissões e comunhões verdadeiramente impressionantes.

As missões ambulantes pregadas no Maranhão e Piauí, entre os anos de 1894 a 1896, ultrapassaram a casa de centenas de milhares de desobrigas com a adesão de 250.000 fiéis, 80.000 crismas, 150.000 comunhões, milhares de matrimônios legitimados, vinte e quatro capelas construídas, oitenta e dois cruzeiros levantados e a construção de cerca de quarenta e quatro cemitérios; além dos quilômetros percorridos a cavalo pelos missionários ou nas embarcações fluviais.

## 2 A INDICAÇÃO DOS BISPOS PARA ATUAREM NO MARANHÃO

Um dos bispos mais ilustres da Diocese de São Luís do Maranhão foi Dom Antônio Cândido de Alvarenga (1877-1898) nascido em São Paulo no dia 22 de abril de 1836 morreu em 1903, sacerdote ativo, zeloso, foi o décimo oitavo bispo do Maranhão era filho de Tomé de Alvarenga e de Josefina Maria das Dores de Alvarenga, revelando-se um pastor de almas na acepção da palavra e quando criança foi integrante do Coro da Catedral de São Paulo.

Ordenado por Dom Antônio, em Itu, a 25 de março de 1860, foi nomeado para servir nas paróquias de Taubaté, Casa Branca e Mogi das Cruzes onde elaborou os novos estatutos do Recolhimento de Santa Teresa (1877), era simpaticizante ao abolicionismo, apoiando os empreendimentos em favor desse movimento. Indicado para atuar no Maranhão por Dom Pedro II, Imperador de Brasil em 21 de setembro de 1877, aos quarenta e um anos, foi confirmado pelo Papa Pio IX no dia 31 de março de 1878, e sagrado por Dom Lino Deodato Rodrigues de Carvalho, estando a serviço da Igreja Católica do Maranhão por vinte anos, até que em 28 de novembro de 1898 foi indicado para a Sé de São Paulo, com a saúde debilitada, tomou posse a 25 de março de 1899, aos sessenta e três anos, foi bispo de São Paulo até 1 de abril de 1903, quando veio a falecer, aos sessenta e sete anos.

O seu longo episcopado no Maranhão, assim como os anos transcorridos em São Paulo, se caracterizou por gestos de caridade e de zelo que honrariam aos mais dignos e dedicados bispos brasileiros, dedicando-se ao melhoramento das condições religiosas, enfrentando corajosamente as dificuldades que lhe oferecia o espírito maçônico dominante àquela

época e que segundo ele “se misturava a vida mundana sem o fermento íntimo e regenerador de uma fé viva e sincera”.

Por outro lado, as dificuldades econômicas ocasionaram o fechamento do Seminário Menor, alojado no ex-Convento dos Mercedários em São Luís e o quase desaparecimento do Seminário Maior, tanto que tais problemas se aprofundavam com a escassez de clero, diante dos ataques dos adversários laicos e da generalizada ignorância religiosa dos fiéis.

D. Antônio Cândido de Alvarenga compreendeu que só poderia remediar tal situação aguçada com o desaparecimento dos últimos mercedários, carmelitas e franciscanos, evento que contribuiu com a extinção no Maranhão destas três Ordens beneméritas, e o Governo apressara-se a confiscar os bens, talvez, o verdadeiro escopo visado pelo famoso Aviso Imperial de 1855, recorrendo ao auxílio dos adeptos da fé católica.

O zeloso bispo aproveitou-se então do fato dos capuchinhos lombardos, desembarcados em 1892 em Pernambuco, desejarem uma residência no Maranhão como “primeiro passo rumo ao último termo de sua missão, que era se dedicar à catequese dos índios nas margens do rio Amazonas”. Neste sentido, recebeu uma carta de Frei Carlos de S. Martino Olearo, a 18 de junho de 1893, dizendo-se satisfeitíssimo com o projeto “não só pela falta absoluta de missionários que há nesta Diocese para a evangelização dos índios e missões nas paróquias, mas também porque realmente sempre tive e tenho uma particular afeição à Ordem dos Capuchinhos”.

Sugeria ainda Frei Carlos que, em virtude das dificuldades para a escolha de uma casa conveniente, viria pessoalmente a São Luís para averiguar as condições e, de comum acordo, acertarem as providências. Frei Carlos chegou a São Luís

no dia 16 de agosto de 1893 e, facilmente, concordou com o Bispo sobre a necessidade de abrir uma missão na Diocese, desprovida de clero. Hospedou-se inicialmente no Seminário de Santo Antônio, depois aceitou a igreja de São João Batista, convertendo a casinha anexa num pequeno convento.

No dia 9 de novembro de 1893, entrava com seus companheiros nesta primeira residência e onze meses depois, isto é, aos 10 dias de outubro de 1894, com o apoio do Bispo e do Vigário-Geral Mons. Tolentino Morão, então deputado federal pelo Maranhão, se estabeleceu no velho convento das carmelitas denominado Convento do Carmo, no centro de São Luís e que mais tarde seria comprado ao Governo pelos missionários. Entrementes, a Missão fundada por Frei Carlos, sob os auspícios de D. Antônio Cândido Alvarenga, a 12 de maio de 1894 alcançava o lugar canônico por decreto do Geral da Ordem e iniciava oficialmente a sua atividade apostólica.

Não é nossa intenção acompanhar o desenvolvimento da “Missão do Maranhão”, que progressivamente se foi estendendo ao Ceará, ao Pará e à Amazônia e, em 1904, pela intuição de Frei João Pedro de Sexto enriquecia-se de uma seção feminina, a Congregação Regular das Irmãs Terceiras Capuchinhas do Brasil.

Em 15 anos, a Missão fundou nove colégios (um em Barra do Corda, um em Alto Alegre, dois em Canindé, dois na Colônia de Santo Antônio de Prata, dois em Ourém, um em Manaus); destes colégios, seis destinavam-se a educação dos filhos dos índios, dando origem a dois grandes estabelecimentos coloniais (Alto Alegre e Santo Antônio de Prata) onde abriram quatro escolas de artes e ofícios (Barra do Corda, Canindé, Santo Antônio de Prata e Ourém) e pelo menos uma dezena de escolas primárias e gratuitas, entre as

quais se destaca a de Fortaleza, dedicada a Pio X e que, no seu segundo ano de atividade, contava com a matrícula de 814 alunos de ambos os sexos (1909); inaugurou duas tipografias (Canindé e Santo Antônio de Prata); dirigiu, além disso, um seminário menor diocesano em Canindé (Ceará), e o recrutamento de vocações nacionais à Ordem Capuchinha, destinadas mais tarde a se enquadrar numa regular sistematização, com o seminário seráfico, noviciado e estudantada filosófico e teológico. Por fim, construiu igrejas e conventos nos Estados do Ceará, Piauí, Maranhão e Pará.

Sem dúvida, os resultados mais auspiciosos, foram colhidos por meio de milhares de missões pregadas ao povo, pelas inúmeras paróquias fundadas e nas intermináveis desobrigas através dos sertões, na catequese, nas capelanias de hospitais e leprosários; enfim, com o intenso movimento religioso iniciado nas igrejas por eles dirigidas, onde o número de santas comunhões distribuídas num ano atingiu a cifra de 250.000, como na Igreja do Sagrado Coração de Jesus em Fortaleza.

Dignas de notas são, ainda, as numerosas irmandades e associações religiosas fruto da pregação dos missionários como a difusão da Ordem Terceira Franciscana; a fundação de círculos operários católicos, como em Belém, Fortaleza, São Luís e Abaetetuba; a valiosa contribuição dos periódicos católicos impressos em suas escolas tipográficas; a obra de assistência prestada em tempo de epidemias contagiosas, de secas ou de pacificação durante movimentos revolucionários, como nas desordens promovidas pelos jagunços do Padre Cícero sob a orientação de Frei Davi de Dezenzano, Frei Mansueto de Peveranza, Frei Marcelino, de Cusano Milanino, Frei João Pedro de Sexto São João, Frei Inácio Tranquilino de Alzano e outros que conquistaram o coração de

povo brasileiro, porque transcorreram a própria existência, envolvidos em uma auréola de luz e bondade, sacrificando-se pela elevação espiritual e material do povo sofrido dos sertões maranhense.

Como o objetivo de Frei Carlos de São Martino Olearo era a catequese dos índios, por ele idealizada não obstante as grandes dificuldades provenientes da escassez de meios e de pessoal, mas também preocupado pelas ingentes necessidades das religiosas da região, cogitava se estabelecer em alguma paróquia do interior “para daí se irradiar em aldeias”, escrevia ao Vigário Geral da Ordem a 31 de junho de 1894:

O Bispo de São Luís convida para *Barra do Corda e Turiaçu*. Revmo. Padre, ajoelhado aos seus pés, lhe rogo e suplico tenha piedade dos pobres índios que ainda não estão batizados!... Mande para esta Missão muitos e zelosos operários, porque, bem cedo, possamos dizer que trabalhamos para o fim principal desta Missão: a catequese dos índios”.

Seu plano era, porém, muito mais vasto. Fixando os pontos principais de onde irradiar-se-ia a atividade dos missionários, escrevendo no mês de maio de 1895 aos Provincial de Milão:

Revedo as minhas notas de viagem do ano passado, convenço-me de que o verdadeiro bem e a verdadeira civilização dos índios alcançar-se-á exclusivamente mediante a nossa penetração no interior do Estado. A Missão do Mearim-Tocantins-Gurupi constituiria, por si só, um campo mais que suficiente. Uma casa em São Luís, com 6 Padres que sirvam a cidade e deem missões ambulantes em todo o Estado; 3 Padres na Barra do Corda, paróquia maior que toda a Lombardia, com 20.000 habitantes e 4.000 índios; 2 Padres em Pedreiras (meio caminho entre São Luís e Barra); em Vitoria; 2 em Grajaú; 2 em Turiaçu, 1 na Colônia Agrícola de Codó; e abrangeremos todos os índios de triângulo Grajaú-Tocantins-Mearim e prestaremos valioso auxílio à Dioceses do Maranhão, que se ressenete de absoluta falta de clero.

Por várias circunstâncias, este plano foi limitado e, depois, forçosamente abandonado; a catequese dos índios foi, todavia, iniciada sob os melhores auspícios, quer na Barra do Corda quer no Alto Alegre, realizada pelos capuchinhos lombardos junto aos índios da Barra do Corda e Alto Alegre descrita por S. Exa. D. Helvécio Gomes de Oliveira:

Interrompida a catequese católica pela morte de Frei José de Loro, foi recomeçada pelos Capuchinhos Lombardos que, em 1895, se estabeleceram na Barra do Corda, fundando um internato para filhos de índios. Mais tarde, em 1896, fizeram um aldeamento de índios em “Alto Alegre”, 12 léguas distante da Barra do Corda na estrada que vai desta cidade a Grajaú, e La foi criado um internato para as meninas índias, em 1899, sob a direção das Irmãs Terceiras Capuchinhas de Gênova.

Alto Alegre prestava-se para aldeamento e colégio, pois, estava situado entre as aldeias *guajajaras* dos Canabrava, Crocagés, Côco e Genipapo. Para o serviço do aldeamento e colégio havia uma residência de religiosos (dois padres e um irmão leigo). No internato da Barra do Corda havia setenta e oito meninos índios, filhos de diversas tribos, as quais administrava, além do ensino de doutrina cristã e das letras, o das artes de alfaiate, sapateiro, ferreiro, carpinteiro e músico.

O internato de Alto Alegre tinha quarenta e três alunos índios; tanta era a ordem e a aplicação deste internato que várias famílias abastadas de Barra do Corda e Grajaú empenharam-se para que recebessem ali as suas filhas. Este colégio funcionava em vasto edifício sobradado, contíguo à capela provisória.

Junto à residência dos padres havia um engenho para beneficiar arroz, mandioca, cana e algodão. As culturas se estendiam por mais de meia légua quadrada e tal o progresso



de Alto Alegre e do colégio da Barra do Corda se julgou o Governo do Estado no dever de auxiliar a catequese, dando-lhe uma subvenção anual de doze contos de réis. No entanto, quis a história que na madrugada do dia 13 de março de 1901, índios de diversas tribos atacaram em Alto Alegre o colégio das Irmãs e a residência dos religiosos e dos civilizados matando-os tanto quanto aos habitantes dos arredores. Foram massacrados quatro frades, sete irmãs e cerca de duzentos cristãos laicos.

As causas presumíveis do massacre de Alto Alegre foram: 1) O ódio de homens ímpios que açulávamos índios contra os missionários; 2) A vida escandalosa destes mesmos cristãos, devassada na pregação evangélica; 3) O prejuízo pecuniário de pessoas que, ficaram privados de trabalhadores que, em Alto Alegre, recebiam justa remuneração do trabalho; 4) O temor de que os missionários viessem a ter preponderância em Barra do Corda e Grajaú; 5) A ignorância dos índios e o desejo de pilhagem da parte dos mesmos, excitados pela aguardente. Podendo ter como causa principal, segundo os religiosos, o ódio e a *oposição contra o espírito cristão*, tão bem pregado e melhor praticado pelos missionários.

Arrasado Alto Alegre, Barra do Corda continuaria a sua missão evangelizadora com a ajuda do governo, que segundo relatos de época por ser positivista, diretamente hostil a presença religiosa na região, mandou fechar o colégio e dispersar os alunos, liberando aos indígenas para voltarem aos seus aldeamentos ou que fossem adotados por outras paróquias ou famílias cristãs, dessa forma catorze menores foram levados para os colégios dos frades do Prata e Ourém (Pará) e outros vieram assentar praça no batalhão policial do Estado, onde se fizeram admirar pelos modos educados com que se apresen-

tavam. O massacre do Alto Alegre e outras razões assaz especificadas por D. Helvécio Gomes, infligiram duro golpe na Missão, mas não bastaram para detê-la em sua ação apostólica.

A sólida instituição de Frei Carlos de S. Martino Olearo resistiu à tormenta e, embora humilhada e constrangida continuou sua dedicada influencia entre as populações por meio das missões, de desobrigas, dos apostolado paroquial, da assistência aos moribundos em época de epidemias contagiosas, de capelarias em casas religiosas e no leprosário, incentivando piedosas práticas e confrarias religiosas; e, enfim, com a ajuda do apostolado das irmãs terceiras capuchinhas realizados em colégios e escolas.

D. Francisco de Paula e Silva, sem deixar de se referir às duras consequências do Alto Alegre, escreve nos *Apontamentos de História Eclesiástica do Maranhão*:

Fundou-se a Missão e teve o seu tempo de grande esplendor, contando 12 sacerdotes e 5 irmãos leigos, 6 irmãs e dois colégios (15). O morticínio do Alto Alegre abateu-se por muito tempo; ainda hoje sofre os efeitos dessa tremenda catástrofe. Mas os trabalhadores Capuchinhos estão estabelecidos e só Deus sabe o bem imenso que tem feito às almas desta Diocese. D. Alvarenga, que tanto trabalhou para esta fundação, deve ter uma longa partenes opulentos méritos.

O apostolado dos missionários fomentou amplo e constante programa de missões que se aplicaram também ao Maranhão que levou Luís de Câmara Cascudo (2000) escrever sobre as missões pregadas pelos capuchinhos no Nordeste brasileiro,

Construindo igrejas e cemitérios, riscando estradas, plantando cruzeiros, os capuchinhos ensinavam o catecismo, o simples, o lógico, o indispensável catecismo, divulgando orações singelas e

cantos corais, de ampla e estupenda eficácia psicológica, tendo a intuição completados mistérios intelectuais do canto coletivo como liame de solidariedade moral. Os capuchinhos deram ao sertão os “benditos” cantados uníssono, por homens e mulheres, antes e depois das pregações. Essa tradição, que um temor idiota de parecer ridículo está fazendo desaparecer nas nossas igrejas, é uma das maiores dádivas. O homem sempre orou cantando, e cantando foram dirigidos os salmos, as súplicas e cantos de alegria onde mais alto subiu o coração humano de Davi e Salomão. Os capuchinhos faziam cantar. Ainda hoje os velhos sertanejos evocam o espetáculo indizível daquele coro de tragédia grega, informe e poderoso, bravo, rude, terrível, mas grandioso de eloquência, profundo de sinceridade, inesquecível de Fe intrépida. No pátio das pequeninas vilas sertanejas de cem anos, a multidão cumpria-se e daquele rebanho liberto do Mal pela palavra de fogo, subia aos céus estrelados e limpos o clamor da imensa voz ondulante e sonora, como hino de guerreiros que venceram, pelas armas da penitencia e da oração, o inimigo eterno do sossego e da paz nos espíritos...

Revivia-se na boca capuchinha a oratória dos santos e admiráveis tribunos, como as sandálias, a barba longa, a rústica indumentária, a coragem diária, o habito das missões sem conforto e sem fim, deram aos capuchinhos, em trezentos anos de campanha, a gloria dessa tradição automática e espontânea na memória e no coração do povo, conhecidos como os “santos missionários”, por combaterem o pecado clamavam como haviam clamado Elias e Eliseu: “voz eterna que, mudando de timbre e de boca, mas não de intensidade e virtude, veio dos profetas hebreus aos catequizadores cristãos”.

Frei Marcelino de Milão que em diferentes épocas pregou santas Missões também no Maranhão, nos anos de 1915, 1918, 1922, descreve pormenorizadamente a procissão final de penitencia com que geralmente se encerram as missões.

Impossível olvidar uma das características mais tocantes das missões, isto é a procissão penitencial. Quando o sol vai-se pondo no horizonte, acendem-se as velas e milhares de luzes tremulantes descrevem, já por entre as trevas que descem, duas résteas luminosas, intermináveis. Da cruz, que guia o imenso cortejo, aos sacerdotes missionários, que o encerram, erguem-se vozes de todos os timbres, das brancas e argentinas das crianças e das juvenzinhas às de tenor, de barítonos e másculas dos homens. São notas plangentes que sobem ao céu, motivos cheios de tristeza e dor que se entrelaçam, se unem para explodir em gemidos e súplicas; são cantos populares que traduzem a contrição do coração, propósito firme, resolução irrevogável; são vozes comovidas que entoam louvores a Virgem, explosões jubilosas de espíritos regenerados, em que vibra a nota do amor e da gratidão a Deus, enchendo a amplidão dos céus. Não há olhos que se não encham de lágrimas ao contemplar este espetáculo, não há coração inflexíveis que seja na culpa, que se não sinta comovido e chore. É a noite da pesca milagrosa, a hora dos santos propósitos, os momentos das vitórias da graça divina.

Com relação à deficiência de clero, as condições da Diocese de São Luís foram se agravando com os sucessores de D. Antônio Cândido de Alvarenga, como seguramente pode-se ler em documentos com depoimentos de missionários e visitantes da Missão. Frei Hilarião de Lodi escrevia ao Geral da Ordem a 24 de fevereiro de 1902:

Estou visitando com o Bispo de S. Luís as paróquias do Maranhão e Piauí; é angustioso ver tantas igrejas sem pastor. Vários sacerdotes devem cuidar de duas ou três paróquias (como se uma só não bastasse) que se estendem por 15 ou 20 mil km<sup>2</sup>, além das enormes dificuldades de comunicação. Faltam padres e os fiéis permanecem abandonados. O Bispo preocupa-se muito com esta escassez de clero.

Em 1905, era criada a nova Diocese do Piauí, desligada da jurisdição espiritual de São Luís, mas o problema de falta de clero em vez de se atenuar, parecia aumentar com

o correr dos anos. O provincial dos capuchinhos de Milão, Frei Camilo de Albino, que em 1909/1910 visitava a Missão, escrevia em seu relatório final:

Não receio afirmar que a Diocese mais necessitada de operários evangélicos, em todo o Norte do Brasil, é o Maranhão. É a mais extensa dentre as Dioceses circunvizinhas e conta com 750.000 habitantes e o clero é escassíssimo. O Bispo atual, D. Francisco de Paulo e Silva, lazarista, verdadeira pérola do Episcopado, diziam-me suspirando: “Sou um capitão sem soldados: em toda a Diocese não tenho mais que vinte padres...: que posso eu fazer **nestas** condições? Pelo amor de Deus, aumente o número de missionários, mormente na Barra do Corda.

Por outro lado, o problema se agrava considerando-se que o protestantismo estava se espalhando junto à população maranhense e radicando-se em São Luís, Pinheiro, Pedreiras, Barra do Corda, Caxias, Carolina, Grajau e outras zonas; e em muitos povoados grandes e pequenos, abriam-se tendas espíritas que se aproveitando da ignorância e do abandono em que se acham os fiéis, os recebiam de braços abertos.

Côncios da situação, os missionários convergem seus esforços para vir em auxílio do clero e atender as ingentes necessidades espirituais dos católicos. Encarregam-se então do paroquiado e tem início o “incessante viajar” das desobrigas através do sertão, torturados pelo sol abrasador e pela sede, mortos de sono e de cansaço. Em 1906 as paróquias confiadas à residência de São Luís, são sete, e quatro as paróquias dos religiosos da Barra do Corda, sem contar as capelas na Capital e a suplência provisória em outras freguesias. Em 1911 o número de paróquias organizadas pelos frades eleva-se a treze, atingindo mais tarde, dezessete.

Com grande entusiasmo os missionários investem nas viagens, por meses de “vida errante” na solidão das flores-

tas, expostos a toda espécie de perigos, num clima adverso e, amiúde, curtindo fome e sede, Frei Querubim de Carpiano assim concluía a sua Relação, datada de janeiro de 1903:

Agradeço à Providencia divina haver-me dado a graça especialíssima da vocação missionária. É uma vida de sacrificio, não há dúvida, mas que importa? Vivida pelo amor de Deus, produz grande consolação... A vida de desobriga agrada-me mais do que qualquer outra porque dá possibilidade de fazer um bem imenso e sem ninguém o aperceba. É realmente uma vida apostólica: as canseiras das viagens a cavalo, a fome, a sede, as febres palustres, tudo isto constitui o segredo da redenção das almas.

De resto, expressões semelhantes encontram-se também nas relações dos outros missionários, como Frei Josué de Monza, Frei Cirilo de Bérghamo, Frei Germano de Cedrate, Frei Roberto de Castellanza, Frei Miguel de Origgio. Enquanto parouquiava a vila de Rosário, Frei Josué de Monza, é acometido de malária tão intensa que o Superior lhe manda um irmão leigo para o trazer ao convento. Escreve ele em seu relatório: “Que estas pequenas provações sirvam para a salvação de almas”.

Ao voltar da desobriga, após 8 meses de fadigas e viagens esfalfantes, Frei Miguel de Origgio declara-se alegre de que Deus tenha servido do seu sacrificio para “abundar nos corações”. Em 1906, acenando a um ciclo de missões pregadas com Frei Abraão de Rescalda, escreve Frei Germano:

O sol tropical, a poeira, o enfado das viagens a cavalo e o trabalho ingente não eram a nossa morte, mas a nossa consolação, a nossa vida. Conquanto nos multiplicássemos, em nenhum lugar nos foi possível atender a todos os fiéis que acorriam às santas Missões. Trabalhava-se de 4 horas da madrugada até depois da meia-noite, as mais das vezes; e sempre ficavam pessoas sem poder se confessar, com grande tristeza nossa e deles.

O trabalho dos missionários no Maranhão, exercido sob as mais variadas formas de apostolado, continuou nos anos seguintes, sem descanso e sem conforto. O número das paróquias assistidas diminuía ou aumentava conforme as circunstâncias; em média, chega a uma dúzia, de preferência no interior do Estado, onde, sucessivamente, entravam na órbita da residência da Barra do Corda; a paróquia de Grajaú, de Imperatriz, de Loreto, de Riachão, de São Luís Gonzaga, de Pedreiras, de Santo Antônio de Balsas à margem do afluente do rio Parnaíba, e até a remotíssima freguesia de Vitória do Alto Parnaíba nos confins do Maranhão com o Piauí.

Em 1910, Barra do Corda é enriquecida de um colégio dirigido pelas irmãs terceiras capuchinhas; no mesmo ano o dinâmico superior Frei Lourenço de Alcântara, a fim de combater o protestantismo, institui a Conferência de São Vicente e organiza aguerridos grupos de marianos. Aliás, como já salientamos quando falamos nas Missões de todo o Norte do Brasil, também no Maranhão associações e confrarias religiosas, centros de catecismo, obras de assistência social, humanitária e cultural são criadas pelos missionários, onde quer que lhes seja possível porque da atividade fundamental brotem as iniciativas marginais que a completam e vivificam.

Para limitarmo-nos ao extremo sul do Maranhão e a atividade apostólica que gravita em redor da residência da Barra do Corda, diremos que o problema mais grave era o representado pelas distâncias. Os missionários residentes na Barra deviam percorrer centenas de quilômetros a cavalo, antes de alcançar o próprio campo de trabalho, daí o desperdício de energias e de tempo e a necessidade, perdurando as mesmas condições, de cogitar um critério mais conveniente e eficaz.

Com o volver dos anos a situação torna-se insustentável, não são poucos os missionários que, no fim de suas excursões anuais tenham percorrido 3.500 até 4.000 quilômetros, a cavalo. E a que se resumem, afinal, estas penosíssimas andadas em proveito dos fiéis? Em fevereiro de 1915 Frei Josué de Monza, superior da Barra do Corda, escrevia: “O nosso trabalho aqui compreende seis paróquias vastíssimas, coma superfície de 150.000km<sup>2</sup> mais ou menos, de forma somente podemos visitá-las uma vez por ano. Os três padres: Querubim, Natal e Lourenço, animados de santo entusiasmo e cheios de boa vontade, desobrigam de abril até dezembro, matando-se de trabalho”. Ouçamos também um dos três supramencionados, Frei Natal de Besana:

Com exceção dos dois primeiros meses, passei o ano todo desobrigando e missionando com o meu ótimo e inteligentíssimo Frei Marcelino de Milão. Entre desobrigas e missões percorri 3.420 km, sempre a cavalo, sob os raios de um sol abrasador. Duas vezes adoeci. Desobrigamos e pregamos missões me Grajaú, Imperatriz, Riachão, Santo Antônio do Balsas, Barra do Corda e Pedreiras”.

Às vezes, os missionários demoram-se meses a fio nos lugares onde é necessária a sua presença para consertar ou renovar igrejas, como está acontecendo com Frei Germano em Pedreiras, onde está construindo a igreja; mas a desobriga reclama-o e, atrasando-se por causa deste trabalho deverá deliciar-se, com uma cavalgada de 2.400 km., feita às pressas, com as respectivas paradas para instruções, confissões, comunhões, casamentos e tudo o mais que a desobriga comporta, assim concluindo: “dois fatores principais concorrem para abreviar a vida dos pobres missionários nesta região: o clima tropical e o trabalho sem tréguas”.



Restava ainda o problema dos indígenas, impossível de solucionar não só radicalmente, mas, em tais condições, nem sequer satisfatoriamente. A residência da Barra do Corda continuava a ser visitada pelos aborígenes e os missionários ocupados com as desobrigas, visitavam vez por outras suas aldeias, não deixando de instruí-los e celebrar “todas as práticas religiosas ao alcance deles”. Todos, porém, reconheciam que isto era tão somente uma remediação e não a solução do problema.

Todas estas razões foram criando um novo clima na Missão e determinaram a convergência das opiniões para a escolha de um campo de ação, limitado e definido, que devia possivelmente concentrar-se numa Prefeitura Apostólica ou numa Prelazia “nullius”; naturalmente isso provocaria um novo afluxo de missionários, multiplicando residências e oferecendo a probabilidade de melhor organização.

Quem primeiro apresentou a ideia duma entidade eclesiástica independente no interior do Maranhão, abrangendo as paróquias já assumidas pelos missionários da Barra do Corda, foi Visitador Geral da Missão Frei Camilo de Albino. Esta ideia nasceu em Frei Camilo por duas considerações: 1) as grandes necessidades espirituais da Diocese de São Luís, atendendo-se para o reduzido número de sacerdotes diocesanos; 2) o trabalho excessivo que recaía sobre os missionários da Barra do Corda, obrigados a permanecer oito ou dez meses, num ano, fora de suas residências.

Com a criação de uma Missão independente, ele prometia dividir o imenso território da Diocese de São Luís, facilitando, assim, ao clero a indispensável assistência aos fiéis; multiplicadas a par, as residências missionárias, o trabalho tornar-se-ia mais proveitoso e humanamente tolerável.

Esta tentativa, que data de 1910, falhou por vários motivos apresentados quer pelo Bispo de São Luís, quer pelos mesmos missionários. O Bispo manifestou o receio que de que a Diocese pudesse ficar prejudicada, cedendo “parte tão avultada do seu território”, o que iria acabar desgostando o clero e os fiéis; os missionários, favoráveis ao projeto, não esconderam suas preocupações quando souberam que a realização deste plano incluía o abandono das residências já abertas e sustentadas com tantos sacrifícios no Pará, para ficar com pessoal disponível, visto como da Província monástica não podiam vir outros missionários.

O projeto de uma prelazia independente reapareceu em 1915 por iniciativa do novo Visitador Geral Frei Jerônimo de Lomazzo. Também nesta circunstância sobressai a vontade firme da Província Lombarda de querer limitar o vastíssimo campo da Missão, que se estendia do Ceará ao Pará, visando com isto maior concentração de missionários no Maranhão, grandemente necessitado de clero. Desta vez, vendo a firme resolução da Província, os missionários mostraram-se dispostos a retirar-se do Pará ou do Ceará; por isto, a 7 de março de 1915, o Visitador Geral escrevia de Belém do Pará ao Bispo de São Luís para entabular as práticas necessárias.

A resposta do Exmo. Sr. Bispo, de 20 de março do mesmo ano, ventila o assunto já tratado na carta anterior consignada a Frei Camilo de Albino, isto é; *pessoalmente* o Ordinário é favorável à criação da projetada circunscrição eclesiástica; surge, entanto, graves dificuldades relativamente ao seu *múnus episcopal*, pelo que não se sente de assumir diretamente a responsabilidade de apresentar o projeto a Santa Sé.

Na realidade, admitindo-se a vontade dos homens, fazia-se necessário elementos novos para sair do ponto morto, o

que não verificaria senão mais tarde se concretizando na relação de 1918, quando o Superior Regular da Missão Frei Roberto de Castellanza volta a abordar o argumento e escreve:

Os missionários da Barra do Corda passam quase todo o ano desabrigoando as paróquias da Barra, Grajáú, Imperatriz, Riachão, Loreto e São Luís Gonzaga; as distâncias entre as paróquias é de 300 km para mais, ficando na residência somente o Superior e o irmão leigo. Eu que conheço estes lugares, posso avaliar as penúrias e os sacrifícios suportados por estes nossos valorosos companheiros, pela salvação das almas. Ah! É preciso dizer que, embora no passado não se julgasse talvez oportuno, o mais certo fora erigir uma Prelazia ou Prefeitura; assim a Missão poderia abrir, mas algumas residências neste imenso sertão, com grande processo espiritual para os mesmos missionários que, pela grande distância entre as paróquias e por se encontrarem muito longe uns dos outros, durante a desobriga passam meses a fio sem se confessar! Demais, isto seria de grande vantagem para estes fiéis, quase abandonados, porque só veem o padre uma vez por ano e, às vezes, nenhuma. *Deste modo, a maior parte do povo permanece sem sacramentos, sendo impossível ao missionário visitar todos os lugares e desobrigar todas as casas.*

A criação duma prelazia “nullius” no interior do Maranhão foi determinada por várias circunstâncias preparadas de 1920 a 1921. Com a morte de D. Francisco de Paula e Silva em 1918, subia à sede episcopal de São Luís, D. Helvécio Gomes de Oliveira, homem de grande visão e sincero admirador da obra dos capuchinhos, tomou logo a peito as prementes necessidades da Diocese não só com relação aos fiéis, mas também dos pobres nômades das selvas, os indígenas, espalhados pelas margens dos rios Mearim, Grajáú, Pindaré e Gurupi. Tendo a Nunciatura Apostólica do Rio solicitado, confirmando que, não dispondo de clero e de recursos, a Diocese, em ampla relação o Sr. Bispo resumia os principais

dados históricos, confirmando que, não dispondo de clero e de recursos, a Diocese de São Luís não podia enfrentar semelhante tarefa.

Acrescentava, porém, que, se os capuchinhos lombardos com ordens da Santa Sé aceitassem a catequese dos índios, de boa vontade cederia “algumas paróquias do interior, constituídas ou não em forma de Prefeitura Apostólica ou mesmo de<sup>9</sup> Prelazia” que servissem de base para a projetada catequese.

Com isso, dava-se o primeiro passo rumo à constituição da nova prelazia e outro passo ocorreu nos primeiros meses de 1921, quando o Governo do Pará resolveu fechar a Colônia de Santo Antônio do Prata. A partir de 1898, os capuchinhos lombardos, tinham transformado uma légua de mata virgem, em fertilíssima colônia para a civilização dos índios, dotando-a de dois colégios para meninos e meninas indígenas, de igrejas, de escolas e de numerosas casas para os cristãos e para os índios civilizados, oferecendo a Colônia aspecto risonho de pequena cidade entre o verde perene da mata circunstante.



Figura 1 – Organização da Igreja Católica

9 Prelazia ou prelatura é um tipo de circunscrição eclesiástica erigida para atender a necessidades peculiares em um território ou de um grupo de fiéis. As prelazias territoriais e pessoais são similares às igrejas particulares e, como estas, têm fiéis, clero e pastor próprio. As prelazias são ligadas diretamente ao Papa. Possuem seu próprio clero e seus próprios leigos.

Com o tempo surgiu, a uns quilômetros do centro, um arraial com outra igreja dedicada a Santo Isidoro, padroeiro dos lavradores, e em direção oposta construiu-se uma nova capela dedicada a São Francisco de Assis. A realização destas obras só foi possível mediante a mais escrupulosa economia das subvenções do Governo, muitas vezes obtidas com a maior dificuldade por causa das frequentes crises econômico-financeiras em que se debatia o Pará e, também, pela inconstância da política que mudava de rumo de um Governador para outro.

### 3 A FUNDAÇÃO DA PRELAZIA DE SÃO JOSÉ DE GRAJAÚ

Como remate das contínuas indecisões que caracterizaram o passado político do Maranhão, em fins de 1920 o governo do Pará subitamente decidiu fechar a colônia, obrigando os frades a se retirarem e condenando à morte certa tudo o que se havia realizado, inclusive os colégios e as áreas cultivadas. Isto sucedia nos meses de março e abril de 1921.

Este fato, vinha, todavia, coloca à disposição do Superior da Missão alguns religiosos e algumas freiras capuchinhas para a prelazia maranhense, há longos anos projetada. Sem perda de tempo, Frei Roberto de Castellanza dirigiu-se a D. Helvécio Gomes ressaltando a possibilidade de se concretizar tudo o que o Bispo já havia manifestado na carta à Nunciatura Apostólica acerca das paróquias do interior do Maranhão, como base para a catequese dos índios. Escrevia Frei Roberto:

Nesse transe angustioso consola-me a proposta V. Exa. Revma. De oferecer-nos, de acordo com a Santa Sé, algumas freguesias da vastíssima Diocese do Maranhão, embora longínquas, às quais, há bem quatro lustros, já éramos incumbidos de administrar *pa-*

*nem vitae aeternae*: de ceder-nos a zona habitada pelos índios. Nesse capo evangélico, *servatis servandis*, esperamos, aproveitando dos Padres recém-chegados da Itália e dos Missionários que serviram no Prata, abrir e estender novas tendas do nosso apostolado, intuito primitivo da nossa vinda ao Norte do Brasil, e formar focos de piedade nos pontos principais mais povoados e algum centro de catequese de índios Gurupi. Estou certo que toda a Missão ficará satisfeita; os nossos Superiores Maiores, de Milão e de Roma, de boa vontade nos darão a devida licença e o nome de V. Exia. Revma. ficará sempre gravado no coração dos pobres filhos do Serafim de Assim.

Assim, o problema da Prelazia encontrava circunstâncias tão favoráveis, caminhando a passos largos para a sua solução natural e exatamente dois meses depois desta última carta de Frei Roberto após entendimentos com a Nunciatura Apostólica, D. Helvécio Gomes concretizava seu pensamento expresso na carta de 12 de fevereiro de 1921 e apresentava à Santa Sé o pedido formal para a constituição de uma prelazia “nullius” no interior do Maranhão, com sede em Grajaú e sob a proteção de S. José, esposo da Virgem Mãe de Deus e Patrono da Igreja Universal.

A importante carta de D. Helvécio Gomes ao Núncio Apostólico, acerca da criação da Prelazia de Grajaú, é do dia 9 de junho de 1921. Como é praxe da Santa Sé, a proposta-pedido do Exmo. Ordinário de São Luís foi minuciosamente estudada e, visto que o Arcebispado de Belém tinha apresentado petição naquela mesma época à Santa Sé para que a Diocese de São Luís fosse elevada ao grau de Arquidiocese, no dia 2 de dezembro de 1921 S. S. o Papa Bento XV dignava-se aprovar conjuntamente os dois projetos.

Nesta data, porém, a bula não estava ainda pronta e diante da morte do grande Pontífice Bento XV em 1922 coube ao Papa Pio XI publicar a 10 de fevereiro de 1922,

a bula *Rationi Congruit* que elevava a Diocese de São Luís a Arquidiocese e sede de Província Eclesiástica e, ao mesmo tempo, criava a Prelazia de São José de Grajaú.

Esta última, com a superfície de mais de um terço do Maranhão e uma população de quase 103.000 habitantes, compreendia as cinco imensas paróquias sertanejas já indicadas por D. Helvécio Gomes, isto é, Santa Cruz da Barra do Corda, Nosso Senhor do Bonfim de Grajaú, S. Pedro de Alcântara de Carolina, Santa Teresa de Imperatriz e Porto Franco, e S. Francisco Xavier de Turiaçu.

A Bula Pontifícia foi executada no começo de julho de 1922 e, pouco depois, a Província Capuchinha de Milão comunicava formalmente que aceitava a Prelazia, apresentando ao mesmo tempo o seu candidato para Administrador Apostólico na pessoa de Frei Roberto de Castellanza que, há quase 24 anos, trabalhava como missionário no Brasil, e que, há 4 anos, vinha governando toda a vasta Missão como Superior Regular.

Terminadas todas as formalidades e finalmente levados a bom termo os trabalhos relativos a implantação e a efetivação da Prelazia, o ultimo gesto da Ordem Capuchinha foi um caloroso agradecimento àquele que tinha sido o principal artífice da nova entidade eclesiástica, a saber, D. Helvécio Gomes de Oliveira. No dia 17 de julho de 1922, o Geral da Ordem Revmo. Frei José Antônio de Persiceto escrevia,

“Exa. Revma., foi com a maior satisfação que recebi a Sagrada Congregação Consistorial a proposta da aceitação da *Prelazia Nullius*” de S. José e envidei todos os esforços para levar a termo, no menor espaço de tempo, todas as relativas práticas. Graças a Deus, a empresa pode-se considerar ultimada, e confio sinceramente que a pessoa apresentada pelos Superiores como Administrador Apostólico desempenhará dignamente o honorífico e delicado encargo. Entrementes, a Ordem Capuchinha contraiu uma nova dívida de gratidão para com V. Excia. Revma. pelo

gesto deveras honroso com que V. Revma. se dignou prestigiala; e eu, como Supremo Superior da mesma Ordem, sinto-me no dever de lhe apresentar os meus vivíssimos agradecimentos e a expressão da minha profunda gratidão, interpretando, deste modo, os sentimentos dos meus religiosos e particularmente dos capuchinhos lombardos que veem aumentar as suas dívidas de gratidão para com V. Exa. Revma.

A Prelazia de Grajaú foi criada em 10 de fevereiro de 1922 através da bula *Rationi Congruit*, do Papa Pio XI, desmembrada da Arquidiocese de São Luís do Maranhão, sendo confiada pela Santa Sé aos cuidados dos Frades Menores Capuchinhos italianos. A sede da diocese, ou seja, sua catedral era antigamente localizada onde hoje em dia fica monumento em honra a Frei Alberto, mas na década de 1940, foi edificado um majestoso templo juntamente com a cúria, obra do frade italiano Frei Francisco de Chiaravalle, no período de episcopado de D. Júlio Roberto Colombo. Aos 4 de agosto de 1981, através da Bula *Castellum Tratoports* do Papa João Paulo II, foi elevada a diocese. A 9 de outubro de 1984, por decreto da Congregação para os bispos, passou a ser chamada de Diocese de Grajaú.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria Adelina. História dos Franciscanos no Maranhão e Grão-Pará: missão e cultura na primeira metade dos seiscentos. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2005.

CASCUDO, Luís da Câmara. História, escola da compreensão. A República, Natal, 08 jul. 2000.

CONDURU, Felipe. História Eclesiástica do Maranhão. Departamento de Cultura do *Maranhão*, São Luís-MA, 1969.



MEIRELES, Mario Martins. História da Arquidiocese de São Luís do Maranhão: no tricentenário de criação da diocese. Gráfica da Universidade do Maranhão, 1997.

NERIS, Weriston Silva. A elite eclesiástica no bispado do Maranhão. Paço Editorial. São Paulo 2014.

SILVA, Francisco de Paula e. Apontamentos para a História Eclesiástica do Maranhão. Departamento de Cultura do *Maranhão*, São Luís-MA, 1969.

## CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFMA/PARFOR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CRISTINA TORRES DA SILVA FERREIRA<sup>10</sup>

COORDENADORA DO PARFOR/PROFEBPAR / UFMA/GRAJAU

- 
- 10 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Mestra em Educação pela Universidade Católica de Pernambuco (2012), Especialista em Planejamento Educacional Pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (2003), Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (2008), Formação de Gestores pela Universidade Federal de Juiz de Fora - CAED e Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Atualmente Professora da Educação Básica, Professora do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas/Geografia da UFMA Campus de Grajaú e Coordenadora local do Programa de Formação de Professores da Educação Básica - PROFEBPAR da UFMA em Grajaú.

## 1 A ORIGEM DO PARFOR NO BRASIL

O Ministério de Educação - MEC desenvolve entre os anos de 1993 a 1994 em processo ascendente municipal, estadual e, por fim, federal em conformidade com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9396/1996) o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 2001, p.14). Ao sancionar o texto, aprovado pelo Congresso, o presidente da República Fernando Henrique Cardoso promoveu alterações ou recomendações com vista a ampliação de recursos financeiros para a “educação superior”. Naquele momento, o foco era a formação do docente para atuar na educação básica.

E para regulamentar o Art.66 da LDB 9394/96, foi aprovada a Lei 10.172 de 9/1/2001, bem como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010, e posteriormente o PNE 2014/2024 com características relevantes que repercutem na concepção e no desenho operacional dos planos estaduais e municipais.

Trata-se de um plano nacional e não de um plano da União. Os objetivos e metas nele fixados são objetivos e metas da Nação brasileira. Cada Estado, o Distrito Federal e cada Município estão ali dentro como parte constitutiva. São as crianças, os jovens e os adultos de seus respectivos territórios os destinatários do esforço educacional proposto (BRASIL, 2001, p. 15).

Posteriormente o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobili-

zação social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Dourado (2011) afirma que se fazia naquele contexto,

Uma educação com qualidade social, em que a gestão seja democrática, como previsto na Constituição Federal de 1988, precisa ser priorizada no contexto do PNE 2014-20204 o que pressupõe garantir o direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas de ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas (DOURADO,2011, p. 286).

Para tanto as políticas e ações do MEC visavam também contribuir para superar a dicotomia entre a teoria e a prática e entre a formação pedagógica stricto sensu e a formação no campo de conhecimentos específicos mais adequadas às especificidades do País e revelavam a preocupação com as interferências neoliberais descontextualizadas e os interesses do capitalismo subjacentes nos discursos educacionais.

É nesse contexto de leis, pareceres e resoluções que se origina o Parfor em 28 de maio de 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço, com a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Entre seus objetivos principais estava a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, sintonizado com as orientações, princípios e diretrizes da educação nacional, na modalidade presencial e estruturado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o DF, os Municípios

e as Instituições de Educação Superior (IES), para, garantir a oferta de cursos de formação inicial, na modalidade presencial.

Baseando-se nas orientações do inciso III do artigo 11 do Decreto 6.755/2009, o Parfor tem como princípio a oferta de turmas especiais em cursos regulares das IES, destinados, exclusivamente aos professores em exercício na rede pública de educação básica que:

- a) não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam em sala de aula;
- b) atuem em área distinta da sua formação inicial;
- c) sejam graduados, mas não possuam grau em licenciatura.

A estratégia do Programa foi desde o princípio estimular a criação de turmas especiais em cursos de licenciatura ofertados pelas IES, além de implementação de cursos de segunda licenciatura nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2009; e c) a oferta de programas especiais de formação pedagógica, nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/1997.

A participação dos estados foi viabilizada por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACT) firmados entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. Por sua vez, a participação das IES é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT, cabendo aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente analisarem a demanda das respectivas redes estadual e municipais, e acompanharem o desenvolvimento da formação em cada unidade federada.

Inicialmente foram firmados Acordos de Cooperação Técnica com 26 estados e o Distrito Federal e aderiram ao Programa 142 IES de diferentes esferas administrativas. Nem todos, porém, concretizaram a oferta de cursos nos primeiros anos.

O Parfor na modalidade presencial tem sua implementação a cargo da Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica – DEB instância responsável pela instituição dos princípios que devem orientar as IES no planejamento pedagógico tais como:

- ✓ Articulação entre teoria e prática em todo o percurso formativo;
- ✓ Garantia do domínio de conhecimentos científicos e didáticos;
- ✓ Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e
- ✓ Reconhecimento da escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério.

Aos princípios e aos objetivos da citada Política Nacional, incluem-se os objetivos específicos do Parfor que são:

a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDBEN;

b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, nos termos do Decreto 6.755/20097, como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;

c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;

d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiência e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;

e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica.

A Capes permaneceu com a oferta de formação inicial e continuada, na modalidade a distância, por meio da DED; e a DEB com a ação emergencial da oferta de formação inicial, na modalidade presencial. As duas Diretorias ficaram responsáveis pela gestão da Plataforma Freire.

No final de 2012, os cursos de formação inicial e continuada, na modalidade a distância passou a ser ofertados e geridos, exclusivamente, por meio do sistema do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil. A Plataforma Freire passou, então, a realizar exclusivamente a gestão dos cursos de formação inicial na modalidade presencial. Essa trajetória institucional transformou o Parfor em um programa cuja ação fomenta a oferta de cursos de Licenciatura, Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica para professores em serviço.

A DEB, desde que assumiu o Parfor, identificou a necessidade de desenvolver estratégias para aperfeiçoar os processos de gestão e implementação do Programa. Entre as providências mais visíveis, estavam o estabelecimento de instrumentos normativos e sistemas de gestão que pudessem organizar o fluxo operativo e o acesso às informações e dados do Programa.

Iniciou-se então, um incisivo processo de aperfeiçoamento da Plataforma Freire e regulamentação do Programa,

seguidos da implantação de calendário de atividades para organizar o fluxo de atividades a serem desenvolvidas por cada parceiro.

As principais mudanças introduzidas na Plataforma contribuíram para:

- ✓ Concretizar a participação das secretarias municipais de educação;
- ✓ Facilitar o processo de elaboração do planejamento estratégico pelos Fóruns Estaduais;
- ✓ Fortalecer o papel dos Fóruns Estaduais como articuladores da política de formação docente;
- ✓ Realizar o acompanhamento da demanda, da oferta e das matrículas;
- ✓ Tornar o ambiente mais amigável aos usuários;
- ✓ Tornar mais eficiente o processo de gestão do programa por meio da automatização do cadastramento da demanda e da oferta; da pré-inscrição vinculada ao cadastro no Educacenso e da integração da Plataforma Freire com o sistema e-MEC para garantir que as turmas especiais ofertadas estejam vinculadas a IES com IGC válido e criadas em cursos autorizados e ativos para oferta de vagas.

A implantação do Manual Operativo, contendo as normas e orientações sobre o programa, conseguiu dar transparência e esclarecer os parceiros quanto às condicionalidades de participação e financiamento.

A fixação de um calendário de atividades permitiu estabelecer o fluxo operacional do Programa e a partir dele, a Capes, os Fóruns, as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal e as IES passaram a programar-se e organi-



zar-se antecipadamente para participar com mais efetividade na elaboração do Planejamento Estratégico do seu estado.

O cronograma estabeleceu prazos para: a) inserção da demanda pelas secretarias de educação e da oferta pelas IES; b) análise, ajuste e homologação do Quadro de Oferta de Cursos e Vagas pelos Fóruns; c) período de pré-inscrição, período de validação pelas secretarias estaduais, período de seleção e matrícula e período de repasse dos recursos para IES.

Em 2013, com a finalidade de fortalecer o planejamento estratégico, o Parfor passou a realizar chamada anual para a oferta de cursos e vagas e disponibilizou as orientações sobre o Parfor no site da Capes, no link <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

O Parfor foi criado para qualificar a professores em exercício na rede pública de educação básica que não possuem a formação exigida pela LDB. Portanto, as turmas especiais devem ser compostas exclusivamente por alunos que comprovarem estar no exercício da docência na rede pública, na área ou na disciplina em que atuam e para a qual não têm formação superior ou grau de licenciatura.

A participação do professor nos cursos de formação autorizada pelo secretário de educação ou órgão equivalente, por meio do processo de validação da pré-inscrição, é o ato pelo o qual o secretário atesta que o professor atende os requisitos do Programa. A Plataforma Freire é um sistema criado pelo MEC para realizar a gestão dos cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância, ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecida pelo Decreto 6.755/2009.

## 2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PROFEBCPAR/PARFOR

Mediante a estruturação do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PROFBPAR para atuarem na educação básica através do Plano Nacional de Formação de Professores - Parfor foi implementado no município de Grajaú – Maranhão com turmas de profissionais da educação básica que não tinham a devida autorização para lecionar, os chamados professores leigos nas diversas habilitações que o regime educacional exige.

Alguns cursos foram habilitados sob a chancela da Prefeitura Municipal de Grajaú em parceria com a Universidade Federal do Maranhão – UFMA e outros estiveram sob a liderança do Campus de Imperatriz, mas em atuação no Campus de Grajaú. O esclarecimento do que serão, ou não, práticas pedagógicas inovadoras é algo a cargo de um enquadramento conceitual, o qual tem de estar presente permanentemente na mente do investigador que olha para as práticas pedagógicas a fim de interpretar como se fosse fazer etnografia da educação (FINO, 2011, p.5).

Este olhar possibilita observar de práticas pedagógicas que demonstram atividades ainda rotineiras desenvolvidas no contexto escolar mediante comportamentos repetitivos conforme as atividades “bancárias”, tendo como ação o depósito de conteúdo, conforme pontua o autor Paulo Freire (1987).

Todavia há que se pensar em práticas integradoras que vejam, não apenas o comportamento do aluno, mas a sua capacidade de participar e vivenciar práticas interacionistas. Assim, para se pensar nas múltiplas dimensões destas práti-

cas, revelando as diversas relações estabelecidas nos processos participativos, é que se precisa planejar com a intenção de possibilitar uma transformação, podendo ser esta, em breve, a função social da Escola.

Desta forma, os campos das múltiplas dimensões da prática pedagógica formam as características “conjunturais e estruturais”, ambas fundamentais para o entendimento do cotidiano escolar, sendo a primeira referente aos aspectos da gestão educacional, do desenvolvimento das propostas curriculares, dos programas sociais -a exemplo do programa bolsa Escola, a política de cotas, o programa Mais Educação, dentre outros. Afirma Veiga (1992, p. 16) que a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”.

É sabido que as práticas sociais estão imbuídas de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade, uma vez que no mundo escolar as práticas pedagógicas estão inclusas nas relações sociais que marcam a sociedade, a exemplo da exclusão, da desigualdade social, das relações de poder e da alienação.

O cotidiano acadêmico e escolar está organizado de forma fragmentada e homogênea, embora carregado de heterogeneidades. Assim, as práticas pedagógicas constituem-se em dois grandes grupos: as práticas eminentemente reprodutivas em relação às propostas municipais da educação e as práticas dialógicas que geram inquietações, inovações e os projetos escolares originais. As “práticas reprodutivas” expressam a necessidade de aulas expositivas e controle dos alunos na sala de aula, uma vez que estes alunos apresentam resistências ao processo educativo, caracterizado como cansativo e sem sentido para a vida prática.

Já as “práticas dialógicas” inquietam, possibilitam e propõem gerar angústias entre os professores que se perguntam a respeito de qual seria o caminho mais adequado para a educação, ao mesmo tempo em que estimulam o alunado a inquirir, a propor, a questionar e a criar. Dentre as práticas mais usadas encontram-se os projetos escolares e os temas geradores de projetos inovadores onde os professores aprimoram o sentido da busca do objetivo educacional, a provocação pela indagação entre os alunos, de forma que a apropriação dos conhecimentos ocorra via problematização e não simplesmente pela transmissão de conteúdo.

No caso do Parfor em Grajaú foi possível observar como gestora pedagógica do campus que o processo educativo e formativo dos alunos-professores buscou defender a educação como instrumento de superação da dominação e como mecanismo de transformação social, demonstrando o quanto a educação pode ser um instrumento da classe dominante e o quanto ela pode ser elemento de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico (FREIRE, 1987, p.19).

Esta postura levou a práticas pedagógicas diferentes, numa característica dialógica onde predominou a valorização da trajetória de vida do acadêmico, com a existência de projetos escolares, os quais evidenciarão as rotinas escolares, fazendo emergir as intenções e possibilidades pedagógicas, em sala de aula e também fora dela, numa visão interativa indicadora de um caminho a estas práticas integradoras e libertárias.

Nesta abordagem foi possível levar para além da sala de aula, práticas pedagógicas com novas visões e novos matizes, consubstanciando uma formação docente de professores e estudantes como agentes sociais, e a transformação do ensino

e aprendizagem acadêmica como veículos de transformação social. Para Giroux (1997), a perspectiva de um trabalho docente transformador perpassa pela compreensão da Escola enquanto esfera pública e democrática. Este espaço deve ser destinado à construção de conhecimentos e habilidades para a vivência social dos estudantes, rompendo, assim, com uma visão de Escola somente como instituição preparadora para um mercado de trabalho fabril.

Assim, o Parfor enquanto veículo para a construção de uma sociedade democrática, não têm cunho apenas informativo, mas também formativo, construtivo, base à construção de uma sociedade que possibilite a convivência de sujeitos politizados, abrigando, em seu interior, educadores que tenham ciência de sua função e a UFMA uma instituição de ensino com um espaço interativo que preza uma formação de espaços plurais relacionada a uma educação aberta a possibilidades diferentes de estar no mundo e de atuar sobre ele, conforme Souza (2002).

Souza (2002) coloca que nenhum indivíduo nasce humano, mas constitui-se, e se produz como ser humano dentro de seu grupo social onde os indivíduos se moldam e se diferenciam a partir de suas relações e vivências sociais, através das quais vão construindo formas próprias de ver e sentir o mundo, desenvolvendo, assim, sua consciência individual e coletiva.

Deve-se buscar uma atuação pedagógica que considere o ser diferente, baseando-se na construção de um “sujeito social e individual capaz de administrar e organizar as diferentes dimensões da experiência coletiva e das singularidades que ele vai configurando” (SOUZA,2002, p.79).

Esta formação possibilita a concepção da necessidade do diálogo com o outro, onde a instituição educativa, como instância necessária à transformação social, necessita assumir esse papel a partir da percepção, compreensão, interpretação e consideração dos contextos histórico-culturais de seus alunos, pois, fora dessa posição nunca irá superar sua prática reprodutora e excludente.

Todavia, é preciso não confundir trabalhar e valorizar os contextos específicos da realidade do aluno com o permanecer nessa realidade. Em resumo, fazer esta diferença é extremamente importante, pois alguns professores pecam por buscar trabalhar apenas conhecimentos universalmente construídos e valorizados, outros pecam por tentar trabalhar o conhecimento vivencial dos alunos e permanecer nele.

Por isso, existe a necessidade de confronto entre os diferentes saberes e os diversos olhares sobre esses fatos. Assim, para promover a aprendizagem ou uma experiência inovadora, requer um equilíbrio do ponto de vista pedagógico e prático, uma vez que cada tipo de experiência vivenciada pelo aprendiz ocasiona um impacto peculiar com um valor e uma relevância considerável.

Este processo ocorre mediante uma “aprendizagem significativa”, ou seja, alguns dos significados aprendidos permanecerem como lembranças, mantendo uma significação real que se cristaliza, promovendo intensas contribuições, ao contrário da “aprendizagem mecânica”, que é superficial sem a maior relevância, não tendo uma significação real. Então, a “aprendizagem significativa” acontece, conforme Ausubel (1982), quando os conhecimentos prévios dos alunos forem valorizados, para, assim, construir estruturas mentais que seriam utilizadas como meio, mapas conceituais que

permitiriam descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz. É evidente que as práticas pedagógicas que são evidenciadas nas salas de aula ainda deixam um vácuo sobre como a aprendizagem acontece, pois existem ainda elos críticos no sistema escolar.

Assim, a instituição formadora, enquanto local para a construção da compreensão crítica da realidade, de acordo com Paulo Freire, e para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender sua sociedade e as relações que esta desenvolve, precisa ainda rever suas práticas no sentido de promover novos processos educativos, nos quais a incerteza pode ter lugar especial juntamente com a valorização dos conteúdos e dos saberes que os alunos trazem da sua prática social.

Essa articulação coletiva e individual leva a compreensão de ‘como’ são desenvolvidas e elaboradas as atividades enquanto práticas instituintes, que se constroem no cotidiano, para uma aprendizagem significativa, ou seja, o próprio aprendiz incorpora e reelabora o que mais lhe interessa como aprendizagem. O aprendiz vai descobrindo o “como fazer”, e depois, mais uma vez, se necessário outras vezes, vai se apropriando com recortes de possibilidades que vão sendo encaixadas como um quebra-cabeça que não tem modelo, pois vai se construindo ao longo do processo de apropriação nas diversas tentativas, mediante práticas que vão sendo ajustadas a cada movimento, sempre de modo individualizado a cada novo procedimento construtor.

Ao se compreender que a aprendizagem e a construção do conhecimento que acontecem na socialização de pontos de vista diferentes, têm-se práticas pedagógicas que contemplam as demandas da atualidade. Este confronto é mais do

que necessário e se faz urgente, pois é no antagonismo que se complementam, é na adversidade que se constroem possibilidades de mudanças.

Foi esse nosso olhar sobre as práticas pedagógicas que se entrecruzaram nos cursos de formação de professores no Campus de Grajaú através do Parfor quando da finalização de alguns cursos especificamente o Curso de Licenciatura em História, quando quase três dezenas de alunos-professores concluirão seu curso com monografias que representavam suas vivências, origens e saberes/fazeres adquiridos no decorrer do curso, trabalhos monográficos que versaram sobre a história municipal, o estabelecimento da educação superior na região, nossas origens indígenas, a presença da miscigenação brasileira no nosso espaço geográfico, a luta pela educação escolar por parte de professores missionários na sua decência, enfim, contemplando a inovação pedagógica em sua essência e não só conceituações teóricas sobre o determinismo histórico que ainda persiste em nossa realidade.

### **3 O QUE DIZEM OS ALUNOS-PROFESSORES DO PROFEBPAR/PARFOR - HISTÓRIA**

O Profebpar/Parfor oferece formação pedagógica para docentes não licenciados, em exercício nas redes públicas através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica cuja é responsabilidade de custeio é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com garantia de gratuidade para todos os professores, cabendo-lhe somente cadastrar-se na Plataforma Freire e ter seu município escolhido para sediar o Curso.



A estrutura curricular do Parfor visa atender à realidade do professor leigo sem acesso ao conhecimento de diferentes teorias que propiciem opções de aprendizagem e a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, evidenciando na ação didática seu real significado no processo de construção do saber, embora conscientes de que na condição de mediador do conhecimento sistematizado precisa de tempo para estudar, trabalhar, planejar, agir e refazer.

No desenvolvimento das ações do Parfor, temos a percepção de sua relevância, pelo expressivo número de profissionais em processo de formação atualmente, dado que justifica sua relevância e continuidade, que projetam suas perspectivas de melhor atuação nos diferentes momentos da vida escolar e profissional. Nesse movimento dinâmico a construção da identidade profissional docente não é algo estático, mas vai se definindo num processo de mudança, mediante uma aprendizagem que se desenvolve ao longo de vários anos.

A experiência docente vivenciada nos referidos Programas nos possibilita refletir sobre aspectos da formação docente, em relação à teoria e à metodologia, como possibilidade de se repensar, de forma crítica, este processo de formação acadêmica na história da educação maranhense, tendo como referências as narrativas e as estratégias que se configuram nas contingências da formação-ação-reflexão-ação no cotidiano do ambiente escolar.

É nesse contexto que se optou por oferecer a Licenciatura em História em Grajaú município maranhense, tendo em vista a demanda de professores leigos que atuam nas escolas de Educação Básica do referido Município, sendo em sua maioria residentes no próprio município-sede, fato esse que em princípio foi visto com positividade no sentido de mi-

nimizar a ausência e a evasão dos referidos alunos, pois não careceriam de transportes para se deslocarem ao espaço onde as aulas deverão acontecer, embora tenhamos visto que, na realidade concreta os indígenas foram de certa forma vítimas de alguns problemas que tiveram de ser tratados em tempo hábil para evitar maior evasão.

O Parfor /História se iniciou no segundo semestre de 2014 com 51 alunos matriculados, destes 17 eram índios que vivem nas imediações do município, sete destes nativos desistiram do curso logo no primeiro semestre sob a alegação de que estaria sendo oferecido um outro curso para eles sobre cultura indígena a distância e seria mais prudente fazerem um curso que estaria mais identificado com suas origens. Mesmo as tentativas feitas por nós para que continuassem no curso, não ficaram. Também desistiram alunos não índios e a turma resultou em 26 alunos, sendo dez alunos índios (homens e mulheres de etnia Guajajara) todos já colaram grau com exceção de uma que está ainda cursando em vias de conclusão.

Falar das dificuldades que estes alunos índios enfrentaram para a conclusão do curso nesse momento é fácil, mas no período em que estudavam foi difícil, por motivos diversos, dentre eles a distância da moradia deles para o Campus de Grajaú, e como não possuíam meios de locomoção dependiam de outros que vinham de bicicletas, motos ou até animais, por vezes esperavam a beira da estrada o ônibus ou outro transporte para darem carona.

Para solucionar todos esses problemas, contamos com a colaboração da Prefeitura Municipal através da secretaria de educação que nos ajudou com um ônibus para o traslado dos alunos, com marmitex de almoço e até com uma casa para pernoite e descanso no intervalo das aulas. Mas nem

todas autoridades municipais colaboram com esses impasses dos nossos alunos, Grajaú é exceção, e assim mantivemos os alunos e concluímos o curso.

Quanto a identidade indígena em Grajaú percebemos que existe por parte dos mesmos e de seus descendentes uma maior valorização da cultura nativa tanto que durante o curso foi possível visitarmos algumas aldeias e até fazermos trabalhos de extensão junto as comunidades nativas, visitamos as aldeias Morro Branco, Arymã e tivemos oportunidade de conversar com os moradores sobre questões pontuais tais como direitos humanos, preconceito étnico, cultura nativa inclusive fazendo com alguns professores feiras de exposição dos trabalhos deles para serem oferecidos a comunidade.

Entrevistamos alguns chefes de tribos e participamos de almoço com as comunidades. Mas quando procuramos junto a sociedade “branca”, saber o que pensam dos índios o que ouvimos é deveras constrangedor, pois são identificados ainda como sorrateiros, preguiçosos, e difíceis de contato, ouvimos alguns depoimentos nesse sentido, embora possamos dizer que sempre fomos bem acolhidos pela comunidade indígena de Grajaú.

Procuramos através de um questionário por entrevista semiestruturado saber a opinião de alguns alunos-professores do Curso de História-Parfor sobre suas percepções do processo acadêmico desenvolvido pelo Parfor, na perspectiva de conhecer como interpretam a realidade vivida no que concerne vislumbrar possibilidades para superação das dificuldades. Através da abordagem qualitativa, que analisa os fatos em sua historicidade pretendemos apreender as experiências dos sujeitos a respeito do problema em questão, pois, conforme o que ensina Coutinho (2004, p. 439),

De uma forma sintética, pode afirmar-se, o paradigma qualitativo pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pelas de compreensão, significado e ação em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos [...].

Entretanto, procuramos superar o dualismo quantidade-qualidade, rejeitar oposições e “articular as dimensões qualificativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto” (Gamboa, 2005, p. 106). De acordo com este autor, independentemente do paradigma de investigação, pode-se recorrer a técnicas quantitativas e qualitativas no tratamento dos dados, por serem mutuamente complementares. Gil (2004, p. 53) acrescenta que “basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de aplicação de questionários aos informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

Dessa forma construímos as questões iniciais do inquérito e deixamos os inquiridos livres para acrescentar o que achassem necessário:

**1) Conte um pouco de como foi sua trajetória até chegar na UFMA, através do Parfor e quais os motivos lhe fizeram tomar uma iniciativa de fazer o cadastro na plataforma Freire e se dispor a cursar licenciatura em história?**

**Entrevistado A:** Na verdade, eu nunca imaginei que teria essa oportunidade de fazer o curso que sempre quis na UFMA. Um dia recebi uma notícia via grupo de WhatsApp da escola que tinha umas inscrições abertas para esse curso aos

finais de semana, confesso que fiquei com medo de ir, mas depois que falei com meu esposo ele concordou e fui fazer o cadastro lá mesmo na UFMA Grajaú com a coordenadora local Cristina Torres. Ela com todo entusiasmo me animou e logo depois saiu o edital de matrícula. O início foi difícil, fiz o magistério lá no interior e as dificuldades foram grandes, desde com a questão financeira de vir todo final de semana pra Grajaú como de entender a linguagem dos professores. Mas, aos poucos fui dando conta e já ficava ansiosa para chegar o dia da aula. Foi a melhor coisa que fiz na minha vida.

**Entrevistado B:** foi a realização de um sonho, antes eu sabia pouco e até me comunicar tinha vergonha. Tive dificuldade, mas a força de vontade de ajudar meu povo Guajajara era bem maior, tinha final de semana que eu vinha até sem o dinheiro do bandeco e muitas vezes os colegas e a coordenadora me ajudaram.

**Entrevistado C:** trabalho a bastante tempo com História e gosto muito, queria fazer pedagogia porque como sou contratada tem mais vaga para educação infantil, mas como só podia fazer para a área que estava trabalhando fiz para História. Descobrir durante o curso que quando aprendemos e estudamos na universidade não fica difícil renovar o contrato porque querem os melhores, eu aprendi muito e levo para a sala de aula as ideias.

**Entrevistado D:** antes eu só trabalhava com o livro do professor, e depois que comecei o curso que foi difícil sempre tinha os colegas para me ajudar a não desistir. Na escola eu era elogiada porque depois que fui fazer o curso até meus alunos diziam que eu estava melhor.

**Entrevistado E:** Meus parentes tudo estavam alegres por mim ter entrado nesse curso. Na aldeia passei a ser visto

como autoridade. Difícil, o pneu da moto furava, tomaram minha moto na barreira da polícia e mesmo assim acho que faltei pouco no curso.

**2) Como você se percebe hoje, como professor de história, após ter terminado o curso? Você percebeu alguma diferença (profissional e pessoal)?**

**Entrevistado A** - A diferença clara que aconteceu eu nunca mais fui a mesma professora que eu era apesar de me esforçar bastante eu tinha falhas como ainda hoje tenho, mas eu busco mais através das aulas de história de cada disciplina eu aprendi novas metodologias e essas metodologias de como ensinar história tem feito de mim uma professora melhor. Já na minha vida pessoal mudou muito também até o meu jeito de andar de me vestir de me relacionar com as pessoas que eu era um pouco tímida e agora eu já falo com mais firmeza e tudo graças a esse curso que tem me oferecido não somente o ensino teórico, mas também uma nova forma vencer desafios que eu achava que não era capaz.

**Entrevistado B:** Aos poucos eu fui mudando a minha forma de trabalhar fui ganhando mais coragem para falar para preparar as aulas foi um laboratório nos primeiros períodos mas teve momentos difíceis mas mudou muito a minha vida profissional e a minha vida pessoal também mudou na mesma proporção por que eu leio bastante e preparo melhor as aulas. O respeito das pessoas passar a ser maior porque eles ver a mudança que as vezes nem a gente percebe, mas fazer uma faculdade nos dar uma força bem grande tanto na vida profissional como na vida pessoal também.

**Entrevistado C:** Até a minha escrita mudou quando eu comecei o curso eu não sabia organizar as ideias de como fazer uma aula diferente e esse curso me deu uma luz muito importante assim também mudou até a minha vida pessoal por que lá na comunidade do trabalho sou respeitada não só por ser professora, mas por ter um posicionamento crítico diferente de quando eu era apenas uma professora que trabalhava a disciplina de história.

**Entrevistado D:** Sim com certeza eu posso afirmar que eu tenho dois momentos da minha vida profissional antes de fazer o curso e depois. Mas nem da dificuldade para mim chegar até aqui torcendo de semana porque a satisfação de estudar aprender e melhorar a minha prática profissional superava a cada disciplina.

**Entrevistado E:** sim um a um em poder aumento quando você escolhe fazer o melhor para o seu cu e como Guajajara que é preciso superar o tempo perdido e fazer curso superior foi bom e levarei para sempre na minha comunidade a postura de um historiador para resgatar a memória histórica do meu povo.

### **3) Você acha que o curso de história ofertado aos finais de semana te trouxe algumas contribuições para sua prática pedagógica com as turmas que trabalha?**

**Entrevistado A:** Sim todo final de semana quando vem pra Grajaú vem comigo também a expectativa de como professor vai ministrar de cerveja para nós e a partir daí quando estou preparando as aulas da semana lembro de cada fala cada dica do professor deu para nós ir eu te aviso isso na minha sala de aula os meus alunos têm aprendido mais melhor.

**Entrevistado B:** Eu gosto da matéria de história e passei a preparar a melhor minhas aulas dos meus alunos vivenciam a nossa cultura e aprender mais.

**Entrevistado C:** No início eu estava com medo de mim continuar o curso, mas aí eu fui me contagiando com alegria dos alunos com a força dos professores, e seguir.

**Entrevistado D:** Aqui na escola uso o que aprendo na faculdade faço na hora de preparar e aplicar os assuntos de história. Aula diferente com o mesmo objetivo da aprendizagem.

**Entrevistado E:** Mudou, me acho capacitado para ensinar história e também aprendo quando leio.

#### **4) As disciplinas cursadas e as leituras durante as aulas do curso impactaram na tua prática pedagógica?**

**Entrevistado A:**

Sim

**Entrevistado B:** A disciplina de educação cultural me deu muitas possibilidades de mudar a forma de ensinar por uma que tem dado certos.

#### **5) Você percebe que a partir do curso, mudou sua vida no sentido mais cultural, começaste a fazer algumas atividades diferentes, ou seja, pensar em levar os alunos para vivenciar o conteúdo trabalhado fora no espaço da escola?**

**Entrevistado A:** antes eu não entendia muito a questão cultural como forma de esclarecer e forma para a mudança



dos meus alunos, agora entendo que eu precisava mudar o jeito de ensinar para eles aprender.

**Entrevistado B:** A valorização da nossa cultura por meio da escola é boa para nossa aldeia e agora os jovens sugerem para mim uma aula diferente e fazemos. Eles aprendem mais.

**Entrevistado C:** Levei eles na cidade com a ajuda do secretário que deu o ônibus escolar. Foi uma aula linda, mostrei nossos patrimônios e para cada grupo uma tarefa, acho que foi a melhor aula que já fiz. Eles aprenderam.

**Entrevistado D:** Sair do espaço escolar para ensinar história é uma maneira prazerosa de chegar ao objetivo da aprendizagem. Durante o curso História do Parfor, já planejo as aulas dentro de um assunto que possa levar eles para uma aula campo. Ficam esperando por o dia que vão estudar a História e a memória histórica da cidade, do povoado e das entrevistas com membro de lá.

**Entrevistado E:** As aulas de história não são só na sala. Já deu aula na beira do rio Grajaú que fica bem pertinho da escola, debaixo da árvores e oficina de artesanato da aldeia explicando a história do meu povo contado pelos pajés e cacique. Estou gostando muito de ensinar História dessa forma que aprendi no curso da UFMA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a relevância do Programa para o cenário da educação básica do Brasil e no Maranhão em especial no município de Grajaú, tanto que esta pesquisa pretendeu analisar a contribuição do Parfor na vivência de uma prática pedagógica mais humanizada que se fez presente nas salas de

aula da educação básica a partir da formação dos professores do Curso de História.

Assim, através de um recurso metodológico identificado como entrevista semiestruturada procuramos saber dos alunos professores do Parfor como eles se integraram ao programa, como esse programa contribuiu para melhorar seu processo formativo de docente da educação básica, o que melhorou em sua vida social ou profissional, enfim o que poderiam falar sobre o Parfor e vimos que as respostas foram diversificadas e bem contextualizadas a realidade vivenciada pela amostra aleatória que trabalhamos.

Ao tratar sobre Políticas Públicas de modo mais geral destacamos que o Parfor ou qualquer outro programa enquanto política pública não pode ser estudada de maneira isolada do seu contexto, de sua história. Ao nos debruçar sobre o estudo etimológico da palavra “política pública” inferimos uma contradição entre o significado da palavra e o que se apresenta na realidade, onde não há participação dos sujeitos sociais na construção destas políticas públicas, visto serem gestadas pelos órgãos responsáveis e distribuídas aos “beneficiados” para apropriação. Este é o caso do Parfor que foi formulado sem a participação coletiva dos professores e onde os professores-alvo se inscrevem para realização do curso via Plataforma Freire.

Azevedo (2011) identifica no âmbito do entendimento do que sejam “políticas públicas” o Parfor é uma política pública distributiva e assim está inserido nessa lógica. Já Saviani (2009) diz que a construção destas políticas pode se aplicar ao Parfor como necessidade de educação formativa, mas que se deveria atentar para a relação conteúdo-forma, no sentido de perceber como são construídos tais Projetos Políticos Pe-

pedagógicos do curso investigado. Além disso, pode se verificar também se os conteúdos elencados e a forma em que são abordados contribuem para educação formativa do sujeito, ressaltando que estas questões já apontam horizontes para futuras pesquisas sobre o Parfor.

Podemos identificar que a princípio havia uma relutância ao ingresso ao programa, por desconhecerem suas implicações, mas que mediante uma explicação não tão profunda, já se decidiam a participar. Observamos também que a adesão de descendentes indígenas prevaleceu na escolha do curso, bem como o enfrentamento as dificuldades que o mesmo apresentava principalmente pela distância e falta de veículos de locomoção até ao Campus de Grajaú.

Vimos na análise das respostas obtidas que a performance profissional dos alunos-professores melhorou consideravelmente, tanto que os nossos licenciandos perceberam que seus alunos do ensino fundamental já faziam elogios a metodologia adotada em sala de aula e que esse resultado era oriundo das aulas que tinham no curso de graduação em História o qual lhe permitia fazerem um trabalho de melhor qualidade.

Todos os esforços acadêmicos foram feitos para a valorização da cultura indígena a partir dos Projetos Pedagógicos do Curso - PPC disciplinas obrigatórias e eletivas foram oferecidas para proporcionar a discussão necessária a essa lacuna existente em nossa sociedade, monografias, teses e dissertações estão sendo desenvolvidas para divulgar e refletir sobre problemáticas apontadas pelos próprios alunos professores do Parfor.

Por fim, vimos com salutar alegria que as práticas pedagógicas de sala de aula foram contempladas com novos

saberes e fazeres significativos que até então estavam restritos ao que aprenderam em sua formação básica e aos livros didáticos. Todos os licenciados em História finalizaram seu curso com louvor e mediante a defesa de um trabalho monográfico bem orientado contribuíram de forma inovadora para o ensino local.

Dessa forma esse artigo representa um viés de análise feito por uma observadora que acompanhou de perto e atenta ao desenvolvimento do curso e as melhorias profissionais dos seus integrantes ao concluírem suas licenciaturas que os habilitarão a serem professores de História Licenciatura em Grajaú ou em outro contexto.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves”-2013. Disponível em: [http://webserver.falnatal.com.br/revista\\_nova/a4\\_v2](http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2).

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-norma-pl.html>. Acesso em: 03 out. 2020.

COUTINHO, Clara P. Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2004.

DOURADO, Luís Fernando. Políticas e gestão da educação superior. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo/Goiânia: Xamã/Alternativa, 2011.

FINO, Carlos N. Demolir os muros da fábrica de ensinar. *Humanae*, v.1, n.4, p. 45-54, ago. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GAMBOA, S. Á. Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa, Editorial Magisterio, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2005.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

SOUSA, Paulo Renato. A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projetos pedagógicos: uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno CAPES, v. 23, n. 61. Campinas, dez. 1992.



3

## CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS: A FESTA DA MENINA MOÇA DOS TENETEHÁRA DA ALDEIA PROVIDÊNCIA

TAYNAN CAROLINE APINAGÉ MONTELES  
PAULO SERGIO CASTRO PEREIRA  
ANA PAULA DOS SANTOS REINALDO VERDE

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como propósito analisar uma manifestação cultural conhecida por Festa da Menina Moça ou Festa do Moqueado, existente entre os povos indígenas Tenetehára da aldeia Nova Providência, localizada no município de Arame, no estado do Maranhão.

Os povos indígenas *Tenetehára* têm passado ao longo dos anos da história do Brasil por um longo e difícil processo de sobrevivência, quando suas terras, seus símbolos e seus povos têm sido constantemente submetidos a um ritmo de aculturação, onde a preservação de suas características é cada vez mais alterada e deteriorada, embora tenham procurado preservar a festa tradicional denominada “A Festa da Menina Moça” ainda de forma integral e lutado para resgatar outras como a “Festa do Mel” e a “Festa dos Rapazes”.

Pretendemos identificar como a aldeia se prepara para essa festa e quais as formas de resistência dessa cultura na sociedade atual, na busca de compreender qual a importância da valorização desses rituais e como podemos contribuir para sobrevivência cultural dos povos indígenas, embora essa prática se apresente como um problema na comunidade indígena atual.

Sabemos que o Brasil ainda apresenta a coexistência da diversidade de povos indígenas com seus formatos de organização, educação, culturas, histórias e direitos que deve ser respeitada e valorizada, contudo, ainda há muito que fazer para que as relações entre as sociedades indígenas e não indígenas atacadas em suas origens e apagadas da memória da sociedade brasileira.



É válido ressaltar que os indígenas tiveram papel importante na nossa história e na nossa cultura com seus hábitos, costumes, vocabulário, técnicas e alimentação, as quais ainda estão presente em nosso dia a dia. Mesmo assim, ela vem sendo tratada com preconceito por muitos brasileiros que não admitem formas de pensar e agir diferente das suas.

Por isso, é de grande relevância um estudo que aborde essas manifestações culturais, visando conhecer e valorizar mais o povo indígena e sua cultura, da qual herdamos muito, erradicando assim certos pré-conceitos a partir da compreensão do outro.

Elaboramos este trabalho com a finalidade de conhecer um pouco do que ainda existe da cultura indígena no município de Arame – Maranhão por reconhecer que a importância dos indígenas para a construção da identidade brasileira é real e merece ser preservada e resgata do silêncio que vem se abatendo sobre a mesma.

O objetivo do presente trabalho é reconhecer e valorizar a história e cultura dos povos indígenas, sua etnodiversidade e suas contribuições na formação do povo brasileiro proporcionando a oportunidade de conhecer mais especificamente a Festa da Menina Moça dos povos indígenas Tenetehára da aldeia Nova Providência.

Contribuindo assim na discussão e fortalecimento de saberes e tradições, valorizando esses aspectos como formas de instrumentalizar o combate e a diminuição da discriminação e preconceito; favorecendo a compreensão da diversidade étnica, da pluralidade linguística indígena, reconhecer a importância, contribuição e influência da cultura indígena no nosso dia a dia; analisando elementos da sua cultura, tais

como: a pintura corporal, suas festas, seus rituais, artesanatos; verificando através de depoimentos dos moradores da aldeia como está sendo as formas de resistências dessa festa e; percebendo os valores empregados durante a Festa da Menina Moça e as formas de resistência dessa tradição. As narrativas orais desses povos são os conhecimentos preservados na memória dos mais velhos e transmitidos por gerações.

Para este estudo fizemos uma revisão bibliográfica sobre o assunto abordado, artigos livros e documentos oficiais e uma pesquisa de campo onde serão realizadas entrevistas com pessoas da aldeia Providência acerca do estudo de pesquisa, teremos como fonte de pesquisa a oralidade e a memória.

A monografia está organizada em capítulos onde após a Introdução tratamos sobre os povos indígenas no Brasil; depois sobre os povos indígenas no Maranhão; um terceiro capítulo sobre as festas e rituais da cultura indígena. Posteriormente num quarto capítulo falamos dos povos Tenetehara que vivem na Aldeia Nova Providencia, destacando as características desses povos e pôr fim a Festa da Menina Moça que ainda é festejada nessa aldeia. Depois fazemos as considerações finais e as referências utilizadas.

## 2 FESTAS E RITUAIS NA CULTURA INDÍGENA

No Brasil, temos uma grande diversidade de festas e rituais culturais indígenas, isso deve-se a contribuição dos povos europeus, africanos e indígenas que aqui se encontra. As festas constituem espaços propícios para construção e reafirmação de identidades. Segundo Durkheim:

(...) a própria idéia de cerimônia religiosa de alguma importância, desperta naturalmente a idéia de festa. Inversamente, toda festa... apresenta determinadas características de cerimônia religiosa, pois em todos os casos, tem como efeito aproximar os indivíduos, colocar em movimento as massas e suscitar assim um estado de efervescência, às vezes até de delírio que não deixa de ter parentesco com o estado religioso. O homem é transportado para fora de si mesmo, distraído de suas ocupações e de suas preocupações ordinárias. Assim, de ambas as partes observam-se as mesmas manifestações: gritos, cantos, música, movimentos violentos, danças, procura de excitantes que restaurem o nível vital, etc. Observou-se muitas vezes que as festas populares levam a excessos, fazem perder de vista o limite que separa o lícito do ilícito, o mesmo se dá com as cerimônias religiosas que determinam uma necessidade de violar as regras normalmente mais respeitadas (1989, p. 456).

Portanto podemos perceber relações entre religião e festas, e que as festas servem de descanso da vida cotidiana e afazeres rotineiros que muitas vezes chegam a ser enfadonhos. A autora Amaral (1998, p.7) considera que a festa “é um forte elemento constitutivo do modo de vida...é uma das linguagens favoritas do povobrasileiro”. É através dela que afirmamos nossa identidade e elementos culturais pertencentes a nossa sociedade.

Mikhail Bakhtin, traz mais conceitos sobre as festas e afirma:

As festividades (qualquer que seja o seu tipo) são uma forma primordial, marcante, da civilização humana. Não é preciso considerá-las nem explicá-las como um produto das condições e finalidades práticas do trabalho coletivo nem, interpretação mais vulgar ainda, da necessidade biológica (fisiológica) de descanso periódico. As festividades tiveram sempre um conteúdo essencial, um sentido profundo, exprimem sempre uma concepção domundo...” (BAKHTIN, 1987, p.7-8).

Assim, portando observamos que todo povo, toda civilização tem suas formas de festejar, e que isso é algo que

vem de logo tempo. Geralmente as festas da cultura popular geralmente acontecem como forma de retribuição ou de agradecimento por algo alcançado.

Os rituais que fazem partes da cultura de cada povo partilham alguns traços formais e padronizados, que por muitas vezes se modificam ao longo do tempo, por fundados em construções ideológicas particulares.

Os povos indígenas com sua grande diversidade étnica, contribuíram de formas diferentes em relação a muitos aspectos culturais. Suas tradições são transmitidas de geração em geração e cabe aos mais velhos que são mais experientes passar seus conhecimentos aos mais jovens, suas crenças, devoções, histórias, cânticos orais e pinturas corporais específicas de sua etnia. As crianças indígenas incorporaram desde cedo as tradições de seu povo.

Essa tradição que é transmitida principalmente pela memória dos mais velhos onde há muita gratidão e respeito pela natureza que continua a nos ensinar a reconhecer as festas como uma expressão irredutível da vida. Nas festas e rituais, na dança, nos lugares e nos cânticos encontram-se sintetizados a vida cotidiana, as relações entre os membros da comunidade indígena, os conflitos, as expectativas, os desejos, a religiosidade, a fé, reverência a ancestralidade, revelando assim os costumes, comportamentos, os elementos culturais.

Os rituais indígenas é um dos elementos fundamentais para manutenção da identidade das diversas etnias indígenas dos quais tecem uma rede de relações internas. A partir dos rituais, é possível apreender o sistema simbólico que rege a cosmologia desses povos

### 3 A FESTA DA MENINA MOÇA

Quando em uma aldeia indígena se percebe uma movimentação com redes espalhadas por todos os cantos e índios chegando toda a hora, é sinal de festa na aldeia, estão se preparando para a Festa do Moqueado ou a festa da Menina Moça, que marca a passagem das índias para a fase adulta.

A festa da Menina Moça acontece todos os anos em data marcada com antecedência e planejada, esse ritual acontece logo após a primeira menstruação da menina indígena, que deve passar vinte dias deitada em uma rede, tendo contato apenas com a mãe, tia ou avó. Este período é para que o corpo dela se forme, pois, ao sair já será uma mulher adulta.



Festa da Menina Moça

O ritual começou cedo, por volta de cinco horas da manhã geralmente de um final de semana, que pode ser o sábado, quando as mulheres mais velhas e parentes da menina moça se responsabiliza de cuidar das tintas para pintar o corpo da menina, geralmente essa tinta é retirada do leite de

jenipapo, fruta típica do Nordeste e facilmente encontrada na região dos indígenas guajajara.

Antes de entrar na oca, as meninas são pintadas e após a pintura elas ficam na oca. Depois de uma longa preparação elas estão enfeitadas e saem da oca para mostrarem mostram a beleza para toda a aldeia e são recebidas pelos mais velhos com muita música e muita alegria.

Por volta das 17h da tarde, depois de arrumadas com artesanatos, cordões, penas de aves, e saias longas, o vermelho se destaca porque representa os pássaros da mata. A festa dura à noite toda e, no domingo pela manhã ocorre a última parte do ritual, com roupas brancas saudando o amanhecer e representando os antepassados. É nessa hora que começa a ser servido o banquete que dá origem à Festa do Moqueado.



Festa da Menina Moça

O moqueado tem toda uma simbologia na tradição do povo Guajajara. Significa a fartura de alimentos e a partilha

entre todos os habitantes da aldeia. São macacos, pacas, cotias, veados nambu, um pássaro nativo da região, que ficam cerca de 30 dias num jirau com brasa para ser defumado.

Os preparativos acontecem para a grande festa começam meses antes. Na noite anterior da festa, todos da aldeia se pintam com jenipapo, cantam e dançam. A música é para espantar os espíritos dos homens brancos que foram mortos em guerras com os indígenas e para proteger a garota de assombrações.

Quando a moça é colocada na tocaia (local onde a moça fica reclusa) a avó corta a franja dos cabelos um dedo acima dos olhos, deixando os longos atrás. A moça é despojada de todo o tipo de roupa, e é pintada com sumo de jenipapo, do rosto aos pés. Em seguida, toda a família pinta-se, também, com esse suco. Ela passa sete dias na tocaia, durante esse tempo ela não pode tomar banho, porque o espírito da água, gosta, particularmente de moça pintada e pode leva-la.

Pouco antes de amanhecer o dia, os pais retiram a menina da rede e a preparam com jenipapo, pulseiras e colares. Isto é, na verdade, uma proteção para que ela não se machuque, não pegue doenças e fique mais inteligente. O próximo passo é banhar-se no rio. Segundo a tradição, quanto mais cedo o banho, mais a garota vai demorar em envelhecer.

Ao voltar para a aldeia, os demais já estão cortando castanha, que a jovem irá preparar junto com pedaços de peixe – prato conhecido como “Botawa”.



Adorno para a festa

No local onde está a água, a avó a espera para dar-lhe um banho com folha de macaxeira. Durante o banho ritual a avó diz: ” minha filha, vou te banhar com água da mãe-d’água para ela te proteger”, com a outra mão aperta todo o corpo, e prossegue: ” vai ser uma menina formosa, forte e sadia”.A água que sobra é despejada nas pernas dela.

Terminando o banho ritual de purificação, ela veste uma pequena saia e volta para casa. Em casa são lhe reservados alguns trabalhos para fazer: a fim de demonstrar que ela é capaz de realizar tarefas específicas para mulheres adultas. Quando o dia amanhece, varre a casa e faz outros trabalhos de competência da mulher. Deve, portanto, demonstrar que é bem-disposta para o trabalho.

Termina com essa demonstração o ritual da primeira menstruação. Nos sete dias subsequentes, ela continuará não podendo tomar banho no riacho ou na fonte por estar pintada de jenipapo. Deve ficar com a cabeça coberta com pano, para evitar que o morcego pouse nela e a torne careca. Com



sete dias, quando o jenipapo tiver saído por completo do seu corpo, é considerada curada definitivamente.

Alimentar os convidados é a última parte da festa, e a primeira tarefa como mulher adulta. A vida de criança e de brincadeiras fica no passado, seu comportamento e postura são outros: mulher de pouca conversa semblante sério e concentrado nos afazeres.

Os homens das aldeias vão para mata para caçar, esses animais serviram de alimento do dia da festa, o moqueado. Os animais mais comuns para alimentação no dia da festa são cutia, capelão, jacu, porco-do-mato, viado entre outros. A caça mais preferida é a lambu do pé roxo. Os homens matam e tratam esses animais, em seguida colocam em um giral onde é assado lentamente a carne durando vários dias, podendo ficar até mais de mês.

Essa carne que passa por esse processo de moquear será cortada e cozida no dia da festa, onde também será feito bolinhos com essa carne e farinha de puba que serão servidos pelas Moças no segundo dia da festa.



Foto tirada na Aldeia Nova Providencia dia 11-08-2018

A preparação das moças que participaram do ritual de passagem começa também bem antes da festa. Onde as meninas ficam resguardadas por um período sem contato com os demais membros da aldeia quando estas menstruam pela primeira vez, só quem pode entrar no quarto durante esse período são as mulheres e crianças, sua alimentação também é acompanhada durante esse período não podendo consumir vários tipos de carnes de caça, pois estão sujeitas até mesmo enlouquecerem caso não quebrem o resguardo.



Foto tirada na Aldeia Nova Providencia dia 11-08-2018

No dia da festa da Menina Moça, que comemora a passagem da menina para fase adulta, as meninas que irão passar pelo ritual têm seus corpos pintados por suas mães, ou mulheres mais velhas experientes da aldeia.



Foto tirada na Aldeia Nova Providencia dia 11-08-2018

Essa pintura corporal é feita com a tinta extraída do jenipapo e serve para afastar os espíritos maus. As moças são vestidas com saias vermelhas, adornadas com colares e penas. Seus olhos também são cobertos por penas. Quando os membros da aldeia já estão reunidos é escolhido os cantores com seus maracás para festa.



Foto tirada na Aldeia Nova Providencia dia 11-08-2018

Os cantores iniciam os cânticos juntamente com os demais membros da aldeia e as moças saem ao encontro dos mesmos.



Foto tirada na Aldeia Nova Providencia dia 11-08-2018

As moças não podem momento algum levantar a cabeça em ficarem rindo ou conversando com alguém. Ficam até altas horas da noite dançando ao lado do cantor escolhido para acompanhá-la. As moças retornam a casa para descansarem e os demais membros ficam festejando a noite e madrugada inteira.

No dia seguinte a festa continua, logo cedo antes do dia clarear direito os cantores se organizam novamente com seus maracas e começam a entoar cânticos chamando novamente as moças para saírem da casa. A moça nesse momento já sai com saia branca e adornos. Esse momento é um dos mais marcantes.



Foto tirada na Aldeia Nova Providencia dia 12-08-2018

Após esse momento de dança e cânticos que falam sobre os espíritos das florestas e os ancestrais indígenas. As moças são colocadas nas esteiras feitas de palhas colocadas no chão. È entregue um canudo para as moças que represente que esta está preparada para vida adulta como mulher. E um membro da comunidade passa em cada uma delas a carne de uma caça para sua proteção.



Foto tirada na Aldeia Nova Providencia dia 12-08-2018



Foto tirada na Aldeia Nova Providencia dia 12-08-2018

Após esse momento continia a festa com canticas e moças passam a servir o povo com bolinhos feitos de carne moqueada e farinha de puba.



Foto tirada na Aldeia Nova Providencia dia 11-08-2018

A festa se encerra e os pares passam a retorna para seus lares e apesar da preocupação e luta em manter a tradição, diversos fatores vêm dificultando, a cada ano, a realização da Festa do Moqueado. Os principais são as queimadas, que destroem as reservas florestais e matam as caças, e o avanço dos madeireiros sobre os territórios indígenas do Maranhão. Os jovens das aldeias Guajajara também já não demonstram mais interesse em participar da festa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os guajajara têm uma história longa e muito singular de contato com os brancos. O primeiro contato pode ter acontecido em 1615, nas margens do rio Pindaré, com uma expedição exploradora francesa. Até os meados do século XVII, os Tenetehára foram assolados pelas expedições escravagistas dos portugueses no médio Pindaré. Esta situação mudou com a instalação das missões jesuítas (1653-1755), que ofereceram certa proteção contra a escravidão, mas implicaram um sistema de dependência e servidão.

Depois da expulsão dos jesuítas da Colônia pela Coroa, os Tenetehára conseguiram recuperar parte de sua antiga independência, reduzindo os contatos com os colonizadores. A partir de meados do século XIX, foram progressivamente integrados em sistemas regionais de patronagem, com todas as formas conhecidas de exploração extrema (como coletores ou remeiros, por exemplo). A política indigenista da época não articulava qualquer proteção contra estes abusos. Os guajajara, de vez em quando, reagiam violentamente, mas em geral permaneciam submissos.

A maior revolta, no entanto, foi causada por um empreendimento de missão e colonização dos capuchinhos, a partir de 1897, em Alto Alegre, na região atual de Cana-Brava. Em 1901, o cacique Cauré Imana conseguiu unir um grande número de aldeias para destruir a missão e expulsar todos os brancos da região entre as cidades de Barra do Corda e Grajaú. Poucos meses depois, os índios foram derrotados pela milícia (composta de contingentes do Exército, da Polícia Militar, de indivíduos da população regional e de guerreiros Canelas) e perseguidos por vários anos, o que fez muito mais vítimas entre os guajajara do que entre os brancos. A revolta de Alto Alegre representa um dos incidentes mais importantes na história deste povo.

Novos conflitos sangrentos surgiram a partir dos anos 1960 e 70, com a expansão descontrolada de latifúndios no centro do Maranhão, empurrando muitos posseiros para dentro das Terras Indígenas. O maior palco destes conflitos foi de novo Cana-Brava, com o povoado ilegal de São Pedro dos Cacetes, que existiu de 1952 a 1995 e contra o qual os guajajara tiveram que resistir quatro décadas, com apoio apenas esporádico do Governo Federal. Outras ameaças surgiram a partir dos anos 1980, com o Programa Grande Carajás e com a cobiça de pequenas madeireiras regionais.

O contato com outras etnias indígenas - Guajá, Uru-bu-Ka'apor e vários grupos timbira, entre os quais os Canela - era tradicionalmente marcado por hostilidades. Apesar do fim dos confrontos armados, ainda existem ressentimentos interétnicos, particularmente contra os Canelas e os Guajá.



## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *Múltiplas Leituras*, v.2, nº1, p. 09-81, jan/jun. 2009.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: BRASIL. *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento* Rio de Janeiro: IBASE, 2004

FAUSTINO, R. C. Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.41, p. 188-208, mar. 2011.

WENCZENOVICZ, T. J.; BAEZ, N. L. X. Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil. *Revista Brasileira de Direito*, v. 12, n.2, p. 95-107, jul./dez. 2016.

WOODWARD, K.; SILVA, T. S. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008

AMARAL, Rita de Cássia de M. P. *Povo-de-santo, Povo-de-festa: Um estudo antropológico do estilo de vida dos adeptos do candomblé paulista*. São Paulo, USP/FFLCH/DEP. ANTHROPOLOGIA, Diss. de Mestrado, 1992.

BARATA, Maria Helena. *Tupi-Guarani e Jê timbira: articulações étnicas em processo*. Brasília: UnB, 1999. (Tese de Doutorado).

BARROS, Marcelo. *Conflito de terras em áreas indígenas: o caso Guajajara/ São Pedro dos Cacetes*. *Desenvolvimento & Cidadania*, São Luís: Instituto do Homem, n. 5, p. 15-7, 1992.

BENDOR-SAMUEL, David Harold. Hierarchical structures in Guajajára. Londres : Univ. of London, 1966. 305 p. (Ph.D. Dissertation)

CONSIGLIO, Vittorio. Fontes missionárias e história indígena : um inventário analítico sobre textos jesuíticos nos arquivos romanos referentes a missão em Maranhão e Grão-Pará, séculos XVII-XVIII. São Paulo: USP, 1997. 263 p. (Dissertação de Mestrado)

DINIZ, Edson Soares. Convívio e dependência: os Tenetehára-Guajajára. *Journal de la Société des Américanistes, Paris: Société des Américanistes*, v. 69, p. 117-27, 1983.

GALVÃO, Eduardo. Diários Tenetehára (1941-1942). In: GONÇALVES, Marco Antônio Teixeira (Org.). Diários de campo de Eduardo Galvão: Tenetehara, Kaioia e índios do Xingu. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p. 25-174. GOMES, Mércio Pereira. The ethnic survival of the Tenetehara indians of Maranhão, Brazil. Gainesville. : Univ. of Florida, 1977. 295 p. (Tese de Doutorado)

GUIMARÃES, Francisco Alfredo Morais. Vai-Yata-In (União de todos) : uma proposta alternativa no ensino da temática indígena na sala de aula. Salvador: UFBA, 1996. 256 p. (Dissertação de Mestrado)

PERES, Carlos A. Indigenous reserves and nature conservation in Amazonian forests. *Conservation Biology*, Boston: Blackwell Scientific Publ., v. 8, n. 2, p. 586-8, jun. 1994.

SCHADEN, Egon. Persistência e mudança da cultura Tenetehára. In: ----- . *Aculturação indígena: ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundo dos brancos*. São Paulo: Edusp, 1969. p. 145-78.

SCHRÖDER, Peter. Cana Brava e São Pedro dos Cacetes: um conflito em extinção. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.).

Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995. São Paulo: ISA, 1996. p. 449-52.

SOARES, Marília Lopes da Costa Facó. A perda da nasalidade e outras mutações vocálicas em Kokama, Asurini e Guajajara. Rio de Janeiro: UFRJ, 1979. (Dissertação de Mestrado)

UBBIALI, Carlo. O filho de Ma'ira. Quito: Abya-Yala, 1997. (Colección de Antropologia Aplicada, 13)

WAGLEY, Charles. Cultural influences on population: a comparison of two tupí tribes. In: GROSS, Daniel R. (Ed.). Peoples and cultures of native South America: an anthropological reader. New York: The American Museum of Natural Story, 1973. p. 145-58.

ZANNONI, Cláudio. Mito e sociedade Tenetehara. Araraquara : Unesp, 2002. 320 p. (Tese de Doutorado)



4

**CANTIGAS, HISTÓRIAS E IDENTIDADE  
DOS INDÍGENAS TENETEHARA  
GUAJAJARA NA FESTA DA MENINA  
MOÇA NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ - MA**

ANTÔNIO FILHO GAVIÃO GUAJAJARA  
PAULO SERGIO CASTRO PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

**P**ara desenvolver este trabalho foi necessário estudar sobre como a Festa da Menina Moça, importante ritual da cultura tradicional indígena dos Tenetehara Guajajara, sobreviveu ao longo da história com tanta aproximação do homem branco cristão às tradições indígenas.

Deste modo, os objetivos deste trabalho foram: analisar a importância de preservação dos costumes e das tradições indígenas; entender como a festa da menina moça é importante na cultura dos Tenetehara Guajajara; investigar as formas de cantos, de danças e de alimentos produzidos na festa da menina moça para os índios e para os visitantes cristão a cada ano e, respeitar as leis de preservação indígena nas aldeias de todo o Brasil.

No estudo bibliográfico foi utilizado citações de autores que investigaram em suas obras já publicadas a questão indígena e buscou-se, nas entrevistas feitas na Aldeia Morro Branco da cidade de Grajaú – MA, compreender o ritual da festa da menina moça. Assim, todo este trabalho é apresentado na forma de tópicos e subtópicos tendo a história dos Tenetehara no Sul do Maranhão; a luta pela preservação da cultura indígena; o papel da FUNAI na preservação da cultura indígena e, em especial aspecto na preservação da festa da menina moça que acontece na Aldeia Morro Branco.

## 2 IDENTIDADE CULTURAL DOS TENETEHARA GUAJAJARA NO SUL DO MARANHÃO COM A FESTA DA MENINA MOÇA EM GRAJAÚ

O indígena maranhense descende das primeiras formações humanas no Brasil, e, atualmente os indígenas da

etnia Guajajara são os mais numerosos neste Estado. Eles preservam sua cultura com as tradições e ritos e festas para celebrações, como o caso da festa da menina moça com o moqueado que acontece em diferentes aldeias como, Bacurizinho, Bananal, Morro Branco e outras aldeias localizadas no Maranhão.

Tamanha é a importância de se preservar a identidade cultural dos povos indígenas do Brasil por ser esta cultura parte da formação cultural de todo o povo brasileiro, que o Presidente Luis Inácio Lula da Silva instituiu a Lei nº 11.463, de 10 de março de 2008 que contribui para a valorização do índio nas escolas.

O estudo literário de cultura indígena vem ganhando espaço na sala de aula após a Lei nº 11.463, de 10 de março de 2008, sancionada pelo Presidente da República, Luis Inácio Lula da Silva, que torna “a inclusão obrigatória nos currículos das escolas públicas e particular de Nível Fundamental e Médio, o ensino de História e Cultura do Indígena Brasileiro”. ([https://pib.socioambiental.org/pt/Povo: Guajajara](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara)).

Nesse contexto, a Festa da Menina Moça desta etnia indígena se mostra uma das expressões mais marcantes da cultura desses povos índios e, precisa ser sempre preservada para que as futuras gerações de índios Tenetehara, possam saber de onde vieram e como sua cultura pôde sobreviver ao longo do tempo. Uma vez que, quando o índio preserva suas tradições e costumes, este pode resguardar parte de sua ancestralidade. E, isso é muito significativo para qualquer tribo.

## 2.1 História dos índios Tenetehara Guajajara na região Centro Sul do Maranhão

A origem do povo indígena Teneteharaque, com o tempo se dividiu em Guajajaras são os Tupinambás, que foram os primeiros índios a vir para a região do Maranhão em busca de mais recursos naturais para fundarem suas tribos e viver com fartura do que a natureza produzia.

O número exato dos Guajajara é desconhecido, pois as estatísticas da Funai são incompletas, ignorando várias aldeias. Sendo os dados da Funai, completados pelo autor, existiam pelo menos 13.100, 2000 apenas nas terras indígenas. Todo o Estado do Maranhão é marcado pela presença maciça de índios da etnia Guajajara-Tenetehara, sendo os índios predominantes neste Estado, com extensões muito vastas e muito habitáveis com seus rios.

Os índios no Maranhão como um todo sempre têm uma história de injustiças sofridas com as frentes exploratórias dos homens brancos. Mesmo quando existem missionários da Igreja Católica o contato com outras culturas lhes traz problemas de memórias amargas.

Lembra Zanonni (1999, p. 97), os Guajajaras eram inicialmente denominados Tenetehara. Não se sabe ao certo a origem do nome Guajajaras, mas provavelmente foi dado aos Tenetehara pelos Tupinambás, que foram os primeiros indígenas a habitarem o Maranhão.

O que significa dizer que a predominância dos povos indígenas neste Estado se fez Tenetehara-Guajajara por causa dessa massa migratória vinda de outras partes do Brasil antes mesmo do Período Colonizatório Brasileiro.

A sociedade Guajajara estrutura-se a partir da “família extensa”, que é composta por um número de famílias simples, unidas entre si por laços de parentesco. Essa se constitui pelo casamento realizado entre filhas de chefes de uma família, e parceiros de outras”. (ZANONNI, 1999, p. 97).

Mas, o que se sabe é que muitas tribos foram fundadas em razão de desavenças familiares pelo controle de tribos, assim, algumas famílias muito grandes encontravam outras localidades com terras férteis e rios para criar novas aldeias e poderem ter o controle da liderança como pajé (ou cacique). E, este era responsável por ser o curandeiro, o protetor, o educador e defensor da aldeia. Dando conselhos par aos mais jovens e mantendo a paz na tribo, ou seja, o índio velho respeitado.

## 2.2 A luta pela preservação da cultura indígena

Historicamente a cultura do índio é criada em conformidade com a luta pela sobrevivência em meio à natureza e aos perigos da selva, a necessidade de construir moradas e utensílios de caça, de pesca e utilidades para o cultivo da mandioca, do arroz, e criação de animais para alimentação da tribo, e também utensílios para preparar alimentos e adornos como parte das vestes.

Isto segue uma tendência natural desde o período da pré-história em que o homem precisava sobreviver com o que a natureza lhe oferecia. E criar armas de luta contra animais e, com o tempo para enfrentar outras tribos e garantir a segurança dos familiares mais vulneráveis. Como se observa na citação abaixo



Os Guajajaras produzem, como cultura material, cestarias, arte plumaria, adornos e armas, e se utilizam de pinturas corporais para ocasiões de festas e rituais, e manifestações políticas. Os Guajajaras têm forte cosmologia, mitos e ritos em sua história, os quais são observáveis, ainda, nos dias atuais. Um dos ritos que se pode observar e que marca fortemente a cultura indígena Guajajara é a festa do moqueado, ou festa da menina moça (GRUPION et al., 2001, p.21).

Grupion enfatiza os rituais religiosos e danças com vestes enfeitadas e pinturas de guerra fazem parte da cultura dos índios como um todo. Mas, no específico caso aqui tratado dos Guajajara, a festa do moqueado com danças, comidas de caças, cantos e rituais de batismo da índia menina moça é uma parte fundamental da cultura que identifica os índios do Estado do Maranhão.

Especificamente a festa do moqueado é parte fundamental da cultura do índio que vem sendo preservada através dos tempos com a organização do evento em aldeias, convidando os cristãos como um todo para participarem do evento, como forma de valorização da cultura do índio. Mas, isso é um caso à parte em se tratando do longo histórico de prejuízo à cultura pura dos índios Tenetehara.

Uma vez que, foi dado início as colonizações o homem branco invade, prejudica e escraviza; não respeita os costumes e crenças dos índios porque o interesse deles é a terra com rio, o ouro e o poder de controlar a vida dos índios. Daí a cultura indígena fica prejudicada ao longo do convívio com o branco.

Mesmo quando existe boa intenção da parte do homem branco, como é o caso de dar oportunidade de estudo para os índios com a criação de escolas dentro das aldeias indígenas, e, com a criação de leis específicas que dizem que a

presença de escola deve respeitar os costumes e cultura dos índios, também existem prejuízo para a riqueza cultura pura dos indígenas.

O capitalismo é sempre o principal motivador dos prejuízos para a cultura dos índios, tanto pela exploração de terras antes ocupadas por indígenas, como também por despertar na mente da pessoa índia o interesse em adquirir dinheiro para viver melhor. E isso sim, é que faz o índio perder sua identidade cultural.

As relações econômicas com os brancos baseiam-se tanto em trocas materiais quanto monetárias. As fontes de renda mais comuns são a comercialização de produtos agrícolas, a venda de artesanato e trabalhos temporários (para os colonos) ou permanentes (para a Funai). Outra fonte de dinheiro é a venda de maconha, plantada tradicionalmente pelos Guajajara. A maconha foi introduzida por escravos africanos no século XVIII e seu consumo ainda é uma parte integral da cultura indígena, mas sua venda gera conflitos muito sérios e violentos com as Polícias Federal e Militar. (Site: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>).

Mas, a luta pela preservação da cultura indígena é sempre observada mesmo dentro do sistema capitalista na forma de venda de adornos, como penas pitadas e sementes do mato, fantasias utilizadas em festas folclóricas e, que são comercializadas na beira da estrada, em eventos agropecuários como a Expoagra da cidade de Grajaú – MA e em feiras de artesanatos nas cidades grandes.

Bem como, existe a preservação da cultura indígena dos Tenetehara na forma de livros de romance, documentários em vídeos, filmes que retratam conflitos e lutas pela preservação das terras indígenas, documentos feitos a partir de declaração de caciques mais velhos que foram registrados por agentes da Funai no século XX. Existindo ainda, luta pela

preservação da identidade cultural dos Tenetehara, através da educação familiar na forma de vida dos índios do passado, com suas tradições e histórias de heróis que são contadas para as crianças.

Quando os mais velhos criam suas crianças em suas aldeias falando a língua tupi que fazem os índios crescerem sendo bilíngues, tanto vivendo nas aldeias como na cidade de Grajaú e em outras do Maranhão.

### 2.3 A Fundação Nacional do Índio e suas diretrizes de preservação cultural

Esta referida Fundação Nacional do Índio do Brasil, foi criada em decorrência da necessidade desta fundação, para se criar e executar leis de proteção dos direitos do índio brasileiro, visando proteger o estilo de vida tribal com suas identidades culturais e proteção da terra ocupada por índios, através das demarcações sancionadas pelo Governo Brasileiro.

Inicialmente foi criado em 1910 o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que viria a ser substituído pela FUNAI já no ano de 1967 por meio de Decreto Lei do Governo Federal.

A Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Cabe a FUNAI promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registros das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. (Site: <http://www.funai.gov.br/index.php/a-funai>).

Havendo um conjunto de fatores foco prioritário dos trabalhos de proteção do índio pelas ações dos agentes e da diretoria nacional, estaduais e municipais da Funai a preservação da terra com demarcações e leis criadas especificamente para proteger a integridade física e cultural dos povos indígenas no Brasil.

Uma vez que, para preservação da identidade cultural de uma tribo, os líderes desta precisam estar seguros de seus direitos a terra para, dessa forma, poderem realizar suas manifestações culturais como ritos, cantos, festas e celebrações como um todo de forma a preservar sua história de existência com lembranças de seus heróis do passado, seus hábitos de vida tribal e direito de cultivar a terra para preservar suas tradições alimentares, de vestes, língua tupi, crenças religiosas e hábitos de vida como caça e pesca como um todo.

As diretrizes do Estatuto da Fundação Nacional do Índio buscam promover justiça social as pessoas índias no Brasil. Resguardando sua segurança, seus direitos a terras demarcadas, a preservação de sua cultura e o direito de ter boa saúde e obter educação escolar dentro de suas aldeias, mas, com respeito às suas tradições e costumes indígenas.

## **2.4 A influência cultural do homem branco nas tribos Guajajara do Maranhão**

De início a influência do homem branco colonizador nas tribos Guajajara do Maranhão foi algo desastroso para a segurança e boa qualidade de vida dos indígenas, pois, o interesse era a exploração das riquezas naturais e sem se preocupar com os prejuízos que os índios tinham que computar

nesse intercâmbio cultural bem como impactos ambientais com o desmatamento.

Muitos conflitos armados foram deflagrados pelo homem branco que acreditava ter mais direito às terras férteis nas margens dos rios do que os índios que já viviam nessas áreas. Ou seja, progresso não respeitou a cultura ou o direito dos índios, e, muitos indígenas foram massacrados tendo parte de sua identidade cultural lhes roubadas de forma cruel e sem direitos legais por parte dos governantes tanto do Período Colonial como Imperial e Período Republicano.

Mesmo em se tratando da influência cultural religiosa do homem branco os índios Tenetehara tem seu motivo de desconfiança, pois, quando a missão dos padres capuchinos estava bem instalada na região entre as cidades de Grajaú e Barra do Corda no Centro sul do Estado maranhense, o Governo Estadual em meados de 1900 cortou a verba destinada à educação religiosa dos índios crianças e adolescentes que eram levados para receber educação do homem branco.

O que desencadeou uma série de problemas com alimentação dos menores, a falta de médicos para tratar doenças simples par ao homem branco, mas, que podiam matar os índios como a meningite e, com o evento de morte de dezenas de crianças indígenas aos cuidados da Igreja deu-se a revolta indígena.

A maior revolta, no entanto, foi causada por um empreendimento de missão e colonização dos capuchinos, a partir de 1897, em Alto alegre, na região atual de Cana-Brava. Em 1901, o cacique Cauré Imana conseguiu unir um grande número de aldeias para destruir a missão e expulsar todos os brancos da região entre as cidades de Barra do Corda e Grajaú. Poucos meses depois, os índios foram derrotados pela milícia (composta de contingentes do exército, da Polícia Militar, de indivíduos da população regional

e de guerreiros Canelas) e perseguidos por vários anos, o que fez muito mais vítimas entre os Guajajara do que entre os brancos. A Revolta do Alto alegre representa um dos incidentes mais importantes na história deste povo.

(Site: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guajajara>).

Em termos práticos, a cultura política do homem branco prejudicou a cultura religiosa com prejuízo ao povo indígena da região Centro sul do Maranhão. O que foi refletido na forma de perdas de vidas de crianças indígenas originando uma revolta coletiva em diferentes tribos que se uniram para promover justiça com as próprias mãos. Ou seja, a cultura indígena estava sendo respeitada pelos padres capuchinhos até a falta de recursos políticos que desencadeou mortes de crianças.

Por outro lado, o que pesou a favor dos índios em termos de proteção e respeito às suas tradições culturais foi inicialmente fruto das ações de padres capuchinhos que denunciavam as atrocidades em jornais e na mídia internacional fazendo com que entidades de direitos humanos se manifestassem a favor da preservação dos índios por sua segurança e cultura.

Mesmo assim, a cultura do homem branco vem sendo usada pelos índios na forma de vestes, técnicas de plantio, comércio de farinha de puba produzida pelos índios e vendida na cidade de Grajaú, por exemplo, a educação escolar está presente nas aldeias influenciando o pensar e o modo de falar, de viver dos índios. Uma forma de influência da cultura do homem branco para a vida dos índios Tenetehara é o idioma português, o modo de vestir, o tipo de alimentos e preparos da culinária do homem branco, mas, também o modo de ter filhos com assistência médica, os serviços de segurança e de tratamento de doenças.

Outra forte influência da cultura do homem branco na vida dos índios Tenetehara além da questão do capitalismo é a religião, pois o cristianismo sempre foi a forma mais amena de ajudar os índios a se proteger da violência dos colonizadores. E, com o tempo a forma do índio adorar a Deus passou por mudanças sob influência do cristianismo.

A religião dos Tenetehara é basicamente o xamanismo, sendo o pajé a pessoa de mais importância nessa área. Hoje com a autorização dada pela FUNAI para evangelização dos índios, encontramos igrejas evangélicas nas aldeias, o que leva a origem de músicas religiosas na tribo, mas sempre ou quase sempre usando elementos da natureza como pássaros, água, sol, céu nas músicas. Assim, hoje, alguns indígenas acreditam que apenas no poder de um único Deus, o Deus Tupã. Já não adoram a natureza como antes eles acreditavam.

(Site:<https://pib.socioambiental.org/pt/povo:guajajara>).

Além da questão da religião, a última forma de influência da cultura do homem branco na vida dos índios Tenetehara é o casamento de mulheres e de homens índios com homens e mulheres que são brancos. Pois, existem muitas pessoas brancas casados com indígenas e morando em casas de alvenaria localizadas dentro de aldeias indígenas. Posto que, a Funai é um órgão governamental responsável pela preservação da cultura indígena brasileira. E, dessa forma, sempre existe fiscalização do que seja ensinado nas escolas indígenas, se a cultura do índio está sendo preservada pelos professores índios ou brancos.

Imagem 1 – Espaço escolar improvisado dentro de aldeia de índios Tenetehara no município de Grajaú – MA



Fonte: <https://www.google.com/search?q=monografia>.

Já a FUNAI autoriza a educação escolar dos índios desde que sua cultura seja preservada com as ações pedagógicas em escolas feitas de alvenarias (como é muito comum) ou mesmo nas unidades escolares improvisadas.

Sendo que, muitos índios que começam os estudos da alfabetização ao Ensino fundamental completo dentro de unidades escolares em sua aldeia, chegam à universidade e, o curso mais preferido para o ele é Pedagogia. Pois, dessa forma, se tornam professores bilíngues de seu próprio povo. Depois a influência do capitalismo, a educação formal é a mais forte influência do homem branco no estilo de vida dos índios que, enxergam na educação uma oportunidade de melhorar sua qualidade de vida prosperando com trabalho remunerado.



### 3 A PRESERVAÇÃO DA FESTA DA MENINA MOÇA NA ALDEIA MORRO BRANCO NA CIDADE DE GRAJAÚ - MA

Diferentes etnias de índios no Brasil desenvolveram, ao longo da história de sua existência, hábitos semelhantes entre aldeias com suas etnias, mas, em alguns pontos existem tradições diferenciadas. Como é o caso do moqueado como uma festa da menina moça que celebra a passagem da fase de infância para a fase adulta das índias da aldeia.

A cidade de Grajaú – MA está localizada na região Centro Sul do Estado e tem como parte de suas tradições o convívio com os indígenas, as influências desta cultura no modo de vida dos grajauense. “É uma cidade entrelaçada fortemente com a cultura indígena, visto que possui reservas indígenas dentro da cidade e nas proximidades, com 66 aldeias totalizando 5.651 índios”. (DISTRITO SANITÁRIO ESPECIAL INDÍGENA-MA, 2009).

A cidade de Grajaú fica localizada no Centro Sul do Estado do Maranhão e, é cercada por aldeias dos índios da etnia Tenetehara – Guajajara, com forte influência cultural destes povos nativos e da tradição de criação de gado.

Por outro lado, descendendo dos índios tupinambás, os Tenetehara com sua denominação Guajajara, sempre cultivaram suas tradições que lhes diferenciam de outras etnias de índios da Amazônia, por exemplo. Mesmo sendo verdade que a festa do moqueado com as mesmas características, também podem ser apreciadas no grande Estado do Amazonas mais ao Norte do Brasil.

Uma vez sendo a cultura indígena parte tão significativa da história do próprio povo brasileiro, a preservação desta

cultura, tanto por meio de iniciativas do Governo Federal, como por meio de estudos das tradições indígenas e, criação de documentários sobre esses povos, da disciplina curricular História tanto nas escolas como universidades brasileiras tem fortalecido essa preservação.

As partes mais marcantes da cultura indígena que precisa ser preservada e discutida e documentadas por historiadores e profissionais da Fundação Nacional do Índio, em conformidade com as leis constitucionais favoráveis à valorização da cultura indígena. E, tudo é utilizado como material didático por muitos professores e palestrantes em todos os Estados brasileiros.

A política curricular brasileira é sempre direcionada ao ensino de questões de grande importância para a educação e formação social e cultural dos alunos em suas salas de aula. E, o resgate da cultura dos povos indígenas do Brasil é sempre uma oportunidade de preservar a identidade cultural de todos.

Já na condição de um órgão governamental criado e direcionado à proteção da saúde, qualidade de vida satisfatória e das tradições indígenas, a Funasa tem a responsabilidade de realizar estudos antropológicos e disseminar a cultura do índio brasileiro em toda sua riqueza.

Mas, a importância de preservação da festa da menina moça dos índios Guajajara é sempre algo ensinado pelos índios mais velhos aos mais jovens, desde a educação infantil em suas residências nas aldeias e, mesmo dentro das escolas instaladas dentro das reservas indígenas para tender a uma clientela de alunos índios com os níveis de ensino básico conferidos nas duas línguas.

No que diz respeito à educação dos Guajajara, Cruz (2007, p. 57) cita que “a situação da educação se encontra

um pouco melhor que há décadas. A escola é bilíngue, embora algumas não tenham estrutura para tal, seja por parte financeira, ou por qualificação profissional insuficiente”. Enfim, a preservação da festa da menina moça na cidade de Grajaú - MA se dá no meio educacional, no meio social indígena e dos cristãos brancos, no meio institucional como pelas ações técnicas da Fundação Nacional do Índio e no meio legal com as Leis Federais de preservação dos direitos e da cultura indígena em todo o território brasileiro. Mas, também pelos eventos festivos na Aldeia Morro branco, que acolhe visitantes de todas as partes como o principal evento cultural indígena de toda a região Centro sul do Estado do Maranhão.

### 3.1 Características da festa do moqueado

A festa do moqueado é uma antiga tradição dos índios Tupinambá que forma os primeiros habitantes do Brasil antes do Período Colonial. Eles ocupavam as regiões litorâneas e nas proximidades dos rios para obterem da natureza o seu sustento, enquanto viviam em harmonia com a própria natureza.

E, com o tempo aprenderam a diversificar seus alimentos e modernizar a forma de preparo destes de modo a atender suas necessidades de evolução cultural por conta própria. Ou seja, o moqueado é fruto dessa evolução cultural indígena.

Já na antiguidade os índios Tenetehara Guajajara tinham como parte de suas tradições promoverem uma festa de celebração da passagem da fase de infância das meninas das aldeias, para a fase adulta, com cantorias na língua tupi, vestimentas adornadas e enfeitadas com cores, danças e co-

midas à base de carnes de caças como: viado do mato, macaco, cutia, jacú, catitú, porco queixado e outros preparados com temperos sal, como para assá-los e depois cozidos em caldeirões.

A culinária empregada pelos índios na festa do moqueado vem passando por mudanças ao longo do tempo, mas, sempre tem como base as carnes de caças típicas que fazem parte da cultura de caçadores índios. Como é mostrado:

Imagem 2- carnes e modo de preparo para alimentar índios e visitantes na tradicional festa do moqueado que celebra o fim da infância e início da vida adulta nas meninas índias



fonte: <https://pib.socioambiental.org/ptpovo:guajajara>

Sendo a base da alimentação dos índios Tenetehara-Guajajara, o arroz, a macaxeira e as carnes de caça e de pesca, o moqueado valoriza essa culinária também para servir aos visitantes, deste mais tradicional evento indígena.

Como pode ser observado, ao longo do tempo a festa indígena da menina moça vem passando por mudanças de vestes, se modernizando com mais cores e mais beleza para encantar os visitantes brancos.

Imagem capturada da preparação das meninas índias para a festa do moqueado de décadas atrás



[https://www.google.com/search?ei=3KNVXcOzMt3C5OUP88Ch2AE&q=monografia+TCC+festa+do+moqueado+em+Graja%C3%BA+-+MA+pdf&dq=monografia+TCC+festa+do+moqueado+em+Graja%C3%BA+-+MA+pdf&gs\\_l=psy-ab..12...15782.23309...28655...0.0...3.287.5753.0j30j7.....0.....l..gws-wiz.....Oi71.kPUOzdOyInk&ved=OahUKEwjDkeGcwlXkAhVdlbkGHXNgCBsQ4dUDCAo](https://www.google.com/search?ei=3KNVXcOzMt3C5OUP88Ch2AE&q=monografia+TCC+festa+do+moqueado+em+Graja%C3%BA+-+MA+pdf&dq=monografia+TCC+festa+do+moqueado+em+Graja%C3%BA+-+MA+pdf&gs_l=psy-ab..12...15782.23309...28655...0.0...3.287.5753.0j30j7.....0.....l..gws-wiz.....Oi71.kPUOzdOyInk&ved=OahUKEwjDkeGcwlXkAhVdlbkGHXNgCBsQ4dUDCAo)

De ano em ano os adornos e cores das fantasias vestidas pelas meninas índias mudam com a criatividade dos organizadores da festa, que são os índios mais velhos da aldeia. No caso da Aldeia Morro Branco o evento ocorre quase que todos os anos e, a população local e de outras localidades são convidadas para assistir o evento festivo de cunho religioso e tradicional dos índios tenetehara.

Meninas índias passando pelo ritual de mudança no moqueado com suas fantasias



Fonte: <https://pib.socioambiental.org/ptpovo:guajajara>

Como é mostrado na imagem 5 acima, existem meninas índias passando pelo ritual da menina moça e alguns visitantes da cidade de Grajaú – MA apreciando o evento cultural, festivo, tradicional e religioso como parte da cultura dos índios Tenetehara desta região Centro Sul do Maranhão.

Muitas aldeias indígenas dos Tenetehara Guajajara, localizadas no município de Grajaú – MA, produzem suas festas de moqueado, para celebrar a mudança de vida de suas meninas índias. Preservando sua tradição cultural que vem de antes da ocupação das terras do Maranhão pelos índios Tupinambás.

O que é sempre uma motivação para o turismo para uns e, motivo de estudos no campo da antropologia para estudiosos de muitas partes do Brasil e de outros países por refletir, na íntegra, que a cultura indígena dos índios do Estado do Maranhão, vem sendo preservada mesmo em meio às mudanças do estilo de vida tribal pela aproximação com o homem branco.

Como pode ser observado na figura abaixo, outras aldeias dos Tenetehara também praticam o ritual da menina moça indígena, mas, com adornos e cores semelhantes ao que acontece na Aldeia Morro Branco. Muito embora a cada ano todas as aldeias buscam inovar nas cores dos adornos

Como ainda é observado, em todos os rituais de moqueado as índias adolescentes ficam sentadas lado a lado enquanto segue o ritual com danças e cantos coordenados pelos índios mais velhos de suas famílias. Já outra imagem capturada na Aldeia Mangueira mostra a semelhança ao que acontece na Aldeia Morro Branco do mesmo município de Grajaú – MA:

Meninas índias adolescentes passando pelo ritual na Aldeia Mangueira



[https://www.google.com/search?q=monografia+TCC+hist%C3%B3ria+da+aldeia+Mangueira+em+Graja%C3%BA++MA+pdf&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=la9UgZBJqPH69M%253A%252CM-Z1cjP8tEbALM%252C\\_&vet=1&usg=AI4\\_-kTO9oAK37xa2NgVfoUEcqXGb\\_glZg&sa=X&ved=2ahUKEwiFoK\\_LvoXkAhXgGbkGHWw3BOMQ9QEwCnoECAkQFQ#imgrc=\\_&vet=1](https://www.google.com/search?q=monografia+TCC+hist%C3%B3ria+da+aldeia+Mangueira+em+Graja%C3%BA++MA+pdf&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=la9UgZBJqPH69M%253A%252CM-Z1cjP8tEbALM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kTO9oAK37xa2NgVfoUEcqXGb_glZg&sa=X&ved=2ahUKEwiFoK_LvoXkAhXgGbkGHWw3BOMQ9QEwCnoECAkQFQ#imgrc=_&vet=1)

Uma das características da festa do moqueado é que a antiga tradição dos índios é preservada, sendo sempre uma festa religiosa que acontece com grupos de meninas índias sendo fantasiadas, sentadas lado a lado durante todo o rito para somente depois desta passagem da fase de infância para a fase adulta é que elas podem se casar em conformidade com os próprios sentimentos, mas, também em conformidade com orientação ou permissão dos pais.

### 3.2 Tradição da cultura indígena apresentada aos visitantes cristãos

Ao longo da história de existência da cidade de Grajaú depois de ser emancipada, a tradicional festa do moqueado vem sendo apresentada para os visitantes, desta cidade e

de outras localidades dentro e fora do Estado do Maranhão. Como antropólogos, historiadores, estudiosos e representantes dos direitos humanos brasileiros e de outros países.

Uma das festas indígena mais marcante em toda essa região Centro sul do Estado do Maranhão é a festa do moqueado que acontece nas aldeias indígenas dos índios Tenetehara Guajajara como é o caso da Aldeia Morro Branco localizada as margens da BR 226 na sede da cidade de Grajaú – MA. E, já há algumas décadas esta festa religiosa é apresentada a visitantes de todas as partes com entrada gratuita, mas, com algumas regras de conduta disciplinar a ser seguida por todos os visitantes.

Sendo esta iniciativa de receber visitantes apoiada por representantes indígenas que atuam profissionalmente na Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e, se encarregam de trabalhar para tornar possível a realização da festa, quase todos os anos. Trazendo, dessa forma, uma atração artística tipicamente indígena que vem encantando seus visitantes há décadas.

Esta festa já é tão tradicional para a população grajauense que faz parte da história da cidade de Grajaú com identidade histórica-social. Lembrando que, muitos indígenas com sua cultura já foram influenciados pela cultura dos cristãos desta cidade e, o oposto também ocorre, quando existe união em matrimônio com as duas etnias de pessoas viventes nesta região Centro Sul do Estado do Maranhão.

Quando os moradores da cidade de Grajaú mudam para outras cidades, em outros Estados construir nova vida, é comum estes levarem fotos ou vídeos de sua presença nesta festa do moqueado que ocorre na Aldeia Morro Branco.



### 3.3 A sobrevivência da festa da menina moça ao longo da história com suas cantigas, danças e histórias como identidade cultural do índio

É com satisfação que um índio acadêmico estuda sobre a história do próprio povo Tenetehara e sobre a festa da menina moça, com parte final da antiga festa do milho onde as índias garotas superam a fase da puberdade para entrar na fase adulta e, só assim, poder planejar seu casamento.

O principal da festa para os índios é a celebração da cultura e da fé em Tupã que criou as florestas, as caças, os rios e peixes e as árvores que produzem frutos, e, é por isso que o índio precisa ter fé e pedir permissão para fazer suas coisas de sobrevivência no lugar que vive.

A sobrevivência da festa da menininha moça acontece então, porque existe um conjunto de coisas que fazem parte da vida do índio, como a fé em Tupã, as mitologias do passado e o estilo de vida do índio que gosta de caçar, pescar e plantar para colher e preparar farinha para comer com as carnes de caça.

E é por tudo isso que as cantigas têm letras que falam das aventuras e dos perigos que o índio corre vivendo na mata e precisando sobreviver com o que a natureza lhe oferece. Mas, também são cantos e danças antigas que demonstram ritual de fé e da cultura dos Tenetehara.

Em meio aos cantos xamânicos o ciclo de vida de uma pessoa ainda costuma ser acompanhado por uma série de rituais. Entre eles, os rituais de iniciação, em particular os das meninas, são os mais virtuosos e ricos de significados. Além disso, há uma série de rituais para pedir permissão a Maíra para plantar, a Miar'í'zar para caçar e a Y'zar para pescar.

Tudo que faz parte da cultura do índio Tenetehara desde o início dos tempos em todo o Estado do Maranhão e, mesmo ainda na vida dos Tupinambás que vieram pra cá no passado é o que o índio usa para criar as letras de suas cantigas usadas na festa da menina moça no Aldeia Morro Branco. Como em outros rituais que seguem o mesmo modelo de festa indígena.

Na Festa do Moqueado não pode ser cantado mais de um animal em cada música, apenas os pássaros podem ser cantados durante esta festa. E, de acordo com texto feito a partir da entrevista feita com o cacique Raimundo Guajajara e, constado no Artigo de Carvalho (2004), ele fala sobre o céu da aldeia: “Em minha aldeia o céu é assim (Hereko há pe Ywak nezewê). [...] quando olhamos o céu, enxergamos a anta e o caminho por onde ela passa. Essa história ainda continua até os dias de hoje, e nós contamos para as crianças por que é verdade”.

De acordo com pesquisa na internet investigando o Artigo de Alíria Wiuira Benícios de Carvalho (2004), tem-se como cantigas indígenas da Festa do Moqueado realizado na Aldeia Morro Branco. Quanto às cantigas indígenas dos tenetehara para a festa do moqueado, a interjeição “rê” está presente em várias músicas cantadas. As músicas citadas abaixo foram colhidas ou selecionadas junto às aldeias guajajara e estão seguidas pelas traduções simultâneas em português.

## 4.2 Resultado e discussão da pesquisa de campo

O estudo de campo foi feito no mês de agosto do ano de 2019 como moradores da Aldeia Morro Branco. No início muitos índios se recusaram a responder o questionário, e isso

foi com medo ou timidez, mas, depois consegui convencer moradores cristãos casados com índia ou com índio (três deles) e, também um parente meu mais velho que respondeu com suas próprias palavras. A seguir daremos alguns exemplos de perguntas e respostas dadas no questionário.

✓ Para você o que representa a preservação dos costumes e das tradições do povo Tenetehara Guajajara?

R= *“Eu vejo que representa muito em termos de cuidar das tradições para que estas coisas não desapareçam na história”.* (Resposta de morador cristão A)

R= *“Representa cuidar para poder preservar o que tem de bom na cultura dos índios desta cidade”.* (Resposta de morador cristão B)

R= *“Toda pessoa vive dentro de sistema cultural e social, no caso de vocês índios é igual, então eu vejo com bons olhos que os costumes e tradições dos Guajararas estejam sendo preservada porque isso é parte da riqueza cultura de todo o povo brasileiro”.* (Resposta de moradora cristã C).

R= *A preservação dos costumes e tradições dos Tenetehara apresenta muito para o nosso povo, que nunca devemos nos esquecer de quem somos e de onde viemos, que a influência dos cristãos pode ser algo bom quando nosso modo de viver caçando, plantando e pescando continua como parte da vida dos índios com todos os costumes de comida e de fé no Tupã.* (Resposta do índio velho da aldeia).

✓ E, quanto à festa da menina moça o que você pensa disto?

R) *penso o mesmo que a maioria que vive aqui no Morro Branco, que é a festa mais bonita e que mais mostra o que esta cultura dos nossos índios tem de melhor que foi preservado porque eles têm força de vontade e respeito pelos mais velhos.* (Resposta de morador cristão A).

R= *O mesmo que todos moradores nesta aldeia dentro da cidade, ou seja, que é uma festa muito bonita e tradicional mostrando o que a cultura dos índios tem de melhor. (Resposta de morador cristão B).*

R= *As cores e os cantos é o que mais me atrai para esta festa a cada ano que acontece, mas, eu sei da beleza da cultura indígena como um todo e, que os ritos é celebração da passagem de fase infância para a fase adulta quando as meninas se fazem preparadas para o casamento. (Resposta de moradora cristã C).*

R= *Eu sei que outras etnias também comemoram a passagem da menina moça da mesma forma, e, nossas tribos daqui do Maranhão tem conseguido preservar essa festa mesmo com todas as influências dos cristãos que se misturaram ao nosso estilo de vida já há séculos. O que é bom para a futura geração de índios que irão saber sempre de suas origens na expressão de nossa cultura. (Resposta de índio velho da aldeia).*

✓ Fale um pouco desta festa ao longo da história dos Tenetehara

R=. *É uma forma de expressar o estilo de vida dos índios com suas crenças e costumes com alimentação, danças, cantigas e culto religioso para agradecer ao Deus Tupã pela caça, a pesca e a natureza que os sustenta. (Resposta de morador cristão A).*

R=. *Eles têm alguns segredos sobre esta festa, mas, o que se sabe é que são muito verdadeiros na preservação de sua cultura. (Resposta de morador cristão B).*

R=. *Meu marido índio sempre fala pouco disso porque eu pergunto pouco, mas, pelo que sie sempre foi parte da cultura dos índios brasileiros antes mesmo do Maranhão ser povoado por índios. (Resposta da moradora cristã C)*

R= *Sempre houve a preocupação de manter alguns hábitos alimentar, de cantos e de danças, mas, também as fantasias*

*foram modernizadas com o tempo. Mas, de jeito que, o índio é senhor de seus hábitos e de suas tradições que duram ao longo do tempo com as mesmas características nos cultos da festa da menina moça.*

*(Resposta do índio velho da aldeia).*

✓ Os cristãos influenciaram ou mudaram este costume do índio? Como?

*R= pelo que sei todos os hábitos do estilo de vida de índio está preservado no moqueado, mas, se houve influência do cristão foi com a criatividade no embelezamento das fantasias das meninas ao longo da história. Mas, os convidados também podem comer outras comidas que não de caça durante a festa. (Resposta de morador cristão A).*

*R= Com certeza não, é tudo feito como era no passado com as mesmas danças e tudo mais. (Resposta de morador cristão B).*

*R= O que é notado como mudança no costume dos índios é que os cristãos podem sim se apaixonar e se casar com índia assim a festa tem as mesmas características e os mesmo propósitos que a embelezam. (Resposta de oradora cristã C).*

*R= Os cristãos não podem influenciar na festa do moqueado, apenas participar dentro do que eles sabem ser conduta correta. Eles são convidados. Mas, se a pergunta for sobre mudança de costumes do índio a resposta é não. (Resposta do índio velho da aldeia).*

✓ Você gosta de participar da organização do evento ou de festejar

*R= É muito difícil eu participar da organização do evento por que eu trabalho no Centro de Grajaú e, venho de moto todos os dias, mas existem outras pessoas que participam sim. (Resposta de morador cristão A).*

R= *Eu faria isso, mas, tudo é organizado pelos agentes da FUNAI que residem nesta cidade e, com participação dos índios mais velhos e com os índios caçadores que vão à busca das caças que todos comem no evento. (Resposta de morador cristão B).*

R= *É muito encantador poder participar da preparação das barracas, da decoração e da organização dos convidados como eu já fiz com muito gosto, mas os índios é que fazem o trabalho pesado e cuidam de tudo com a encarregada da FUNAI. (Resposta da moradora cristã C).*

R= *É sempre um prazer participar não importando se ajudando no preparo da festa ou assistindo. Entre nós índios existem muitos voluntários a cada evento de moqueado. (Resposta do índio velho da aldeia)*

✓ Esta é uma festa bonita? Por quê?

R= *É muito bonita porque tem muitas cores e encanta os visitantes de outros Estados com o que representa em termos de fé em Deus e resgate de cultura indígena. (Resposta de orador cristão A).*

R= *Sempre é uma festa bonita, mas, também é verdade que existe timidez para falar do ritual da menina moça com o fim de um ciclo para poder casar e engravidar. (Resposta de morador cristão B).*

R= *Todos que participam sai falando bem da festa, que é bonita e os visitantes gostam de tirar fotos que são permitidas, ou seja, nem todas as imagens são permitidas ser registradas por visitantes, mas, existem os fotógrafos mais autorizados pelos servidores da FUNAI. (Resposta da moradora cristã C).*

R= *Porque mostra que a cultura Tenetehara é forte, que a tradição não se perde na linha do tempo e, que gostamos de ser como somos, apesar de vivermos muito próximo da cultura dos homens cristãos com suas modernidades. Mas, a beleza da cul-*

*tura Tenetehara-Guajajara é sempre algo reconhecido por aqui em Grajaú e noutros países que nos investiga de tempo em tempo com antropólogos. (Resposta do índio velho da aldeia).*

Tivemos dificuldade em encontrar quem concordasse em responder as perguntas que consegui realizar a pesquisa, muitos índios queriam dinheiro para responder ou não sabiam as respostas corretas, ou eram tímidos. Mas, consegui fazer o trabalho da forma certa. E foi um trabalho bom de ser feito, enriquecedor de informações importantes para entender a importância da festa da menina moça para os índios e para a população que a assiste como um todo, e, as pessoas que moram na Aldeia Morro Branco foram certas nas suas respostas que aqui são apresentadas.

Depois de cada entrevista foi feito o agradecimento, mas, antes de cada uma esclareci a importância do trabalho para concluir meu curso de história. Assim, ficou mais fácil ter entrevistados mesmo sendo poucos pelos motivos que já disse.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é sempre importante estudar sobre cultura e história de qualquer povo, no caso da etnia indígena Tenetehara com suas tradições expressadas na festa da menina moça, que é apresentada na Aldeia Morro Branco da cidade de Grajaú – MA foi um estudo de grande importância para tornar possível criar este trabalho de conclusão do curso de licenciatura em História.

Por meio de tudo que foi apresentado no estudo bibliográfico com as imagens e as citações, fica esclarecido que, esta festa do moqueado é a mais tradicional dentro da cultura dos índios desta terra, os Tenetehara Guajajara, que mesmo esta

etnia existindo a muitos séculos e se expandindo dos índios das regiões litorâneas do Brasil, os Tupinambás e outras etnia que também praticam a festa da menina moça em suas aldeias mais ao norte do Brasil, na Amazônia. Mas, que esta festa é muito popularizada no Estado do Maranhão.

Escolher este tema foi uma sugestão que tive e, que foi muito boa para fazer meu trabalho porque é muito bom estudar sobre a própria origem do índio, e, ver que temos uma tradição com beleza reconhecida por todos que participam da festa do moqueado na Aldeia Morro branco em Grajaú – MA.

No trabalho foi apresentado um pouco da história dos índios da etnia Tenetehara, seus costumes, tradições e ritos sagrados dentro da festa da menina moça, conforme era o objetivo do estudo teórico e de campo realizados. Então os objetivos de estudo se cumpriram com muito esforço.

Apesar de ter havido certa dificuldade para encontrar índios na aldeia que concordasse em responder as perguntas. Busquei enriquecer a parte do trabalho teórico feito em abordagem histórico-explicativo, utilizando fotos tiradas da internet, mas colocando o site pesquisado conforme orientações do professor Paulo Sérgio que foi muito objetivo falando que sem isso poderia haver plágio, mas, se utilizasse da maneira correta não haveria problema.

Então, todo o estudo girou em torno do tema do trabalho relacionado a cantigas, história, identidade dos índios tenetehara na festa da menina moça no município de Grajaú do Maranhão. Espero que todo o aprendizado possa me ajudar no trabalho de educador na escola da Aldeia Bacurizinho, porque todo professor de História precisa saber ensinar sobre as tradições dos índios para seus alunos.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. *4ª Conferência Nacional de Saúde Indígena. Rio Quente-GO*, relatório final. Brasília: Funasa, 2007.

CARVALHO, Wiuira Benício Alíria. *Cantigas, Histórias e Identidade Indígena na Festa do Moqueado do Povo Guajajara*. (bolsista PIBIC/CNPq). 2004. Disponível em:[http://www.funai.gov.br/indios/fr\\_conteudo.htm](http://www.funai.gov.br/indios/fr_conteudo.htm) pesquisa feita em 02 / 08 / 2019.

CRUZ, K. R. da. *Povos Indígenas, saúde e ações afirmativas: Universalidade e diversidade como desafios*. In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia; 2007, 29 mai-01; Recife (PE): Universidade Federal de Pernambuco, Brasil 2007. Disponível em:[http://www.funai.gov.br/indios/fr\\_conteudo.htm](http://www.funai.gov.br/indios/fr_conteudo.htm) pesquisa feita em 02 / 08 / 2019.

DISTRITO SANITÁRIO ESPECIAL INDÍGENA-MA (DSEI). *Censo Vacinal 2009*. São Luis: FUNASA, 2009. Disponível em:[http://www.funai.gov.br/indios/fr\\_conteudo.htm](http://www.funai.gov.br/indios/fr_conteudo.htm) pesquisa feita em 02 / 08 / 2019.

GRUPION, L. D. B. et al. *Povos Indígena se Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> pesquisa feita em 02 / 08 / 2019.

IBGE. (2016). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Apresenta informações sobre dados demográficos da cidade de Grajaú – MA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> pesquisa feita em 02 / 08 / 2019.

ZANONNI, C. *Conflito e coesão: o dinamismo tenetehara*. Brasília: Conselho Nacional do índio. São Paulo: Ática. 1999.



5

# O USO DAS FONTES HISTÓRICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

RITA DE CASSYA FERNANDES DOS SANTOS  
PAULO SERGIO CASTRO PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

**A**o longo dos últimos anos a disciplina de História tem se tornado algo enfadonho e rotineiro levando em conta a metodologia de ensino utilizada pelos profissionais que lecionam a mesma. Podemos perceber que os interesses dos educandos têm decaído devido a forma de ensinar, tornando a disciplina chata e aulas tradicionais onde só se reproduz textos e responde a questionários de acordo com estes.

Essa maneira de trabalhar o ensino da História tem feito com que muitos educandos percam o interesse por estudar e até mesmo aprender as variadas informações que temos disponíveis no que diz respeito à história de origem e formação de nosso país, os principais acontecimentos ocorridos, as datas importantes e até mesmo no tocante de nossa própria história.

Deve, também, ser trabalhado com esses alunos que em uma pesquisa histórica devemos sempre responder a algumas perguntas básicas que são: Quando. Onde. Por que. Dentre outras que irá levá-los a identificar o tempo, lugar e fato e relacionar com as informações, tendo sempre a intenção de interpretar e explicar através das buscas, o fato histórico pesquisado.

Vale lembrar ainda que existem muitas interpretações para um fato e várias fontes para buscá-lo, podendo utilizar-se das diversas notícias por mais de uma fonte para ver opiniões diferentes sobre um mesmo assunto, sempre lembrando que não existe uma história única e exclusiva, existem histórias que são compostas por pensamentos e estudiosos diferentes, que podem ter vivido em épocas diferentes. A História é viva porque existem historiadores fazendo com que ela possa continuar.

A partir das abordagens que serão desenvolvidas neste artigo e dos estudos que envolvem as abordagens sobre o uso das fontes históricas para o ensino de História, pretendemos debater que as metodologias para ensinar a disciplina de História vai além das quatro paredes, da lousa, do livro, professores e alunos em uma sala de aula, trata-se de utilizar uma nova metodologia usando o que temos disponível, direcionando novos conceitos com o compromisso de desenvolver mudanças no ensino-aprendizado do cotidiano escolar.

Ao professor cabe a responsabilidade pela atribuição de sentido na História como saber escolar, onde ela vai abordar no ensino básico os saberes sociais e, com mais responsabilidade os saberes históricos como disciplina escolar sem torná-los cansativos, como comenta Tardiff (2002), que esses saberes são: disciplinares, curriculares, profissionais/pedagógicos e, principalmente experienciais, que são incorporados ao longo da trajetória pessoal, coletiva e profissional. Em cada aula o professor é responsável por reinventar o saber histórico, em condições de ensino específicas, colocando no contexto situações de interação entre alunos, professor e instituição como um todo, criando hipóteses para que possa fluir novos saberes na disciplina de história.

De acordo com o tema abordado, o aluno dos anos finais do ensino fundamental deverá ter segurança de escolher a fonte histórica 'para usar em sua pesquisa, formulando e comparando-a com a realidade em que vive. Isso é um desafio para o professor de História pois muitos não saem da zona de conforto para ensinar seus alunos a serem pesquisadores e a amar o estudo sobre a História em geral, preferem usar apenas livros e suas informações para ministrarem suas aulas. O desafio aqui lançado é o de utilizar novas meto-

dologias para inovar as aulas de História usando as Fontes Históricas como requisito para uma aula atraente nos anos finais do ensino fundamental.

Para tanto devemos pensar o uso das fontes históricas como uma solução e não como u problema a ser enfrentado pelo professor frente aos alunos; as fontes propostas como metodologia de ensino-aprendizagem servem para enriquecer o conhecimento, inovar o ensino e criar um vínculo maior entre professor, alunos e o aprendizado a ser alcançado.

## 2 O QUE SÃO FONTES HISTÓRICAS?

Sabemos que as Fontes Históricas abrangem um aglomerado de conceitos sobre a História geral, existem vários tipos de fontes onde cada uma dessas tem suas especificidades quanto às informações contidas nelas, e o modo de ler e interpretá-las, uma vez que nelas inserem-se análises sobre culturas, memórias, alteridades, identidades, monumentos, museus, documentos, entre outros. Assim utilizaremos a investigação por meio das fontes históricas como método para enriquecer os discursos sobre a didática do ensino de História e sua prática por meio de pesquisas, leitura de livros, pesquisa-campo, embasada no que a LDB e as diretrizes curriculares inserem sobre o ensino de História.

A disciplina de História em seu contexto mais amplo abrange os mais variados tipos de informações, sendo eles acontecimentos históricos, descobertas através de fósseis, pinturas, pegadas e outros vestígios, datações, acontecimentos políticos, mapas, registros por meio de desenhos, fotografias ou documentos escritos (a partir do momento que o homem passa a dominar a escrita), e até podemos utilizar pessoas vivas

como uma fonte para a informação sobre determinado assunto, desde que a mesma tenha presenciado ou participado de algum fato. Essas informações são chamadas de “fontes”, ou seja, o lugar onde se busca determinada informação.

As fontes são determinadas referenciais de onde podemos retirar informações sobre assuntos diversos para enriquecer uma pesquisa, é o lugar onde devemos recorrer para fazer buscas históricas ou complementares sobre determinado fato.

Para trabalhar com um público bastante ativo quanto ao uso das tecnologias, podemos utilizar desde artefatos arqueológicos, passando por pesquisas bibliotecárias até dispositivos eletrônicos, tanto os primeiros computadores ou microchips feitos no século XX quanto a tecnologia atual que nos permite obter ainda mais informações, pois sabemos que já podemos fazer visitas on-line a museus históricos.

Ao professor cabe a tarefa de pesquisar sobre essas fontes, selecionar e interrogá-las para só então utilizá-las em sala de aula. Para utilizar tais fontes é preciso primeiramente saber do que se trata, definir uma fonte para cada tipo de tema abordado em sala, pois existem fontes que são determinadas de algum período. É nesse sentido que Ragazzini afirma que:

A fonte é uma construção do investigador, isto é, um resultado que se constitui de uma determinação e uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está escrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um

elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p.14).

É crucial perceber a importância das fontes para se entender determinados períodos históricos. A partir de informações coletadas em fontes podemos retirar dados para usar como requisito para determinado assunto em um determinado período, a partir deles podemos descobrir coisas incríveis sobre o passado para então viver o presente e compreender como poderá ser o futuro. A partir dessas fontes podemos fazer grandes descobertas, viajar no tempo e compreender como se deu o processo de desenvolvimento da humanidade nos mais diversos aspectos. Damos a essas fontes o nome de “fontes históricas” onde, por meio delas podemos enriquecer o conhecimento sobre o passado. É dessas chamadas fontes históricas que o educador pode usufruir para tornar suas aulas de História um mundo fantástico de descobertas e informações.

Na busca por novas metodologias, o papel do professor é o de mediador na busca pelo conhecimento a partir das fontes históricas proporcionando ao aluno experiências que auxiliam na retenção do conceito certo sobre tais fontes históricas. Daremos esse conceito a partir da ideia de Rousso.

Chamaremos de “fontes” todos os vestígios do passado que os homens e o tempo conservam voluntariamente ou não – sejam eles originais ou reconstituídos, minerais, escritos, sonoros, fotográficos, audiovisuais, ou até mesmo, daqui pra frente, “virtuais” (contando, nesse caso, que tenham sido gravados em memória) -, e que o historiador, de maneira consciente, deliberada e justificável, decide erigir em elementos comprobatórios da informação a fim de reconstruir uma sequência particular do passado, de analisa-la ou restituí-la a seus contemporâneos sob a forma de uma narrativa, em suma de uma escrita dotada de uma coerência

interna e refutável, portanto de uma inteligibilidade científica. (ROUSSO, 1996, p.86).

Como vimos, tudo que é visto pelo ser humano pode ser uma fonte histórica, basta observar sua importância e incorporá-la em um determinado assunto estudado, fazendo com que suas informações se tornem algo significativo, registrado de forma correta para então fazer parte de uma história e num contexto mais amplo, tornar-se uma fonte histórica.

O conceito de fontes históricas teve uma grande mudança e foi ampliado. Entende-se como fonte histórica vestígios de diversas naturezas, marcas deixadas pelos nossos antepassados. Para tanto, o historiador precisa dominar métodos de interpretações, lembrando sempre que toda fonte deve ser criticada, investigada, interrogada e historicizada. Veremos essa definição de acordo com Silva (2006):

Fonte histórica, documento, registro, são termos todos correlatos para definir aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico. O termo mais clássico para fonte histórica é documento[...] (SILVA, 2006, p.158).

Através desse conceito formado por Silva podemos perceber que todos os vestígios deixados pelo ser humano pode ser uma fonte histórica, a partir destes, cria-se os documentos. Essa maneira de observar os fatos para transformá-los em informações também é de responsabilidade do professor de conduzir o aluno na busca dessas informações, tornando as mesmas fontes úteis para o conhecimento através de marcas deixadas pelo tempo. Nesse sentido, o professor como mediador tem a função de dirigir a aprendizagem cognitiva do



aluno transformando as fontes em ferramentas para então mostrar ao educando a maneira didática na qual a história é construída, se transformando no material com o qual o historiador ou pesquisador vai lidar para compreender como as sociedades se estabeleceram no tempo e no espaço.

Usar as fontes históricas nas aulas de História torna as aulas mais atrativas, tanto para os alunos, quanto para o professor. Ao falar das aulas de História nos anos finais do ensino fundamental pensamos logo em aulas com textos e atividades longos, sem falar em datas e nomes para decorar. Para desfazer essa ideia, propomos a utilização dessas fontes para que os alunos presenciem as aulas como um historiador profissional, ou um trabalho aproximado para despertar sua curiosidade, criatividade e capacidade de refletir e analisar os fatos. Essa técnica pode tornar mais dinâmica e instigadora as aulas com pesquisa no ensino de História, onde o papel do docente vai além de apenas ensinar, ele vai desenvolver no aluno a capacidade de pesquisar, tornando-o assim um pesquisador. Freire comenta sobre a prática educativa com pesquisa da seguinte maneira:

[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses querer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade[.] (FREIRE, 1996, p.32).

Freire nos mostra uma proposta de ensino inovador a partir da pesquisa, para as aulas de História, atribuímos essa pesquisa às fontes históricas junto ao planejamento, estratégias e empenho do professor que resulta em uma nova forma

de se ensinar essa disciplina. Se de acordo com Freire, não há pesquisa sem ensino, enquanto o professor pesquisa com seus alunos, gera o conhecimento tanto para estes como embasa ainda mais o conhecimento do professor e assim o saber acontece numa amplitude.

Em suma, as fontes históricas são documentos, rastros, vestígios ou informações que, através de sinais ou interpretações nelas contidas, nos permite descobrir, reconstruir e recontar a história. Elas nos proporcionam investigações para estudar o passado. Um pedaço de cerâmica, uma urna com ossos humanos, um objeto antigo enterrado, as pedras lascadas e polidas, as pinturas rupestres e vários outros utensílios arqueológicos são fontes históricas pois dizem muito sobre nossos antepassados e nos ajudam a diferenciá-los do homem contemporâneo.

As fontes históricas são variadas e possuem sentidos muito amplo, onde cada uma exige do historiador habilidades e especificidades diferentes cabendo a ele tirar proveito do que lhe interessa em cada busca para sua argumentação. O historiador pode buscar informações nas fontes visuais, orais, escritas ou materiais, onde dessas fontes ele pode legitimar a veracidade dos fatos pesquisados que, com o passar dos anos, as gerações testemunhas podem deixar de existir, podendo as demais conhecer os fatos apenas por meio de registros para embasamento de teorias, pesquisas científicas, reflexões entre outras buscas pelo conhecimento.

Até hoje a biblioteca é ainda o recurso mais confiável, apesar dos meios midiáticos terem evoluído e ganhado espaço. Ela nos proporciona acesso a recursos e informações seguras e de qualidade, dispondo de boas escritas feitas por estudiosos profissionais preparados para atender a questio-

namentos de cada tipo de pesquisa. Surge aí mais uma responsabilidade cabível ao professor: incentivar a leitura interpretativa, leitura essa que o aluno possa exprimir suas ideias a partir de uma leitura, destacando os pontos principais e fazendo questionamentos que geram dúvidas. Dessa dúvida surge a pesquisa para encontrar respostas que satisfaçam seus questionamentos.

Quando o professor trabalha com as fontes históricas, ele tem a possibilidade de observar as informações disponíveis, compreender as informações e tecer as interpretações com o presente influenciando o aluno a perceber essa diferença. Porém, a partir dos textos lidos ou qualquer outro escrito em uma historicidade afim, deve haver a compreensão de tal fonte, surgindo interrogações de sua origem e do grupo em que está inserido o grupo que a formulou. Nesse sentido as fontes se tornam artefatos construídos culturalmente, cheios de intencionalidades criadas pelos grupos que as originaram. Dessa forma o passado nos serve para compreender como viveram os homens do tempo passado e principalmente tecer uma ponte de relação entre ele e o presente. Assim para Block: “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que ele fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”. (BLOCK, 2001, p.79).

Dessa forma podemos dizer que se as fontes históricas forem usadas de forma correta podemos considerar o desenvolvimento cognitivo do aluno aumente em relação ao ensino e aprendizagem na disciplina de História usando estas como ferramentas para alcançar a compreensão do presente através do estudo do passado.

Quando temos acesso às informações históricas nos livros didáticos não imaginamos todo um processo envolvido

para a fabricação desse material que está disponível para estudo em sala de aula. É nesse cenário que as fontes históricas surgem como elementos de crucial importância. O historiador se utiliza dos vestígios encontrados nas fontes, porém esses vestígios não possuem apenas uma versão, tampouco revelam uma história por si só, faz-se necessário a intervenção do historiador, questionando e investigando para compreender que tipo de elementos determinado tipo de fonte pode revelar para então interpretá-la.

As pesquisas historiográficas têm avançado e provocado mudanças, ampliando assim o conceito de fontes históricas que hoje abrange um vasto campo de vestígios que são considerados como fontes, que podemos dividi-los em: fontes históricas materiais e fontes históricas imateriais, sendo elas subdivididas, e aqui comentaremos 04 destas.

Não é recente a opção do professor utilizar as fontes históricas em sala de aula, porém, por se tornar mais difícil se preparar aulas nesse nível, muitos deixam essa opção de lado e preferem a aula tradicional fazendo com que os alunos percam de certa forma a empolgação pelo aprender. Não basta apenas usar ferramentas, é necessário primeiramente pensar como desenvolvê-la em sala para que esta possa auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno, auxiliando este a formular conceitos históricos agindo como um ser participativo na formação desse novo significado.

Quando tratamos de alunos dos anos finais do ensino fundamental, esse desenvolvimento cognitivo é aplicado com mais facilidade pois trata-se de um público com raciocínio mais rápido e fácil, levando em conta que estes, além de estarem em séries mais avançadas, têm acesso a meios midiáticos de informação que, como já comentamos, possibilita acesso

a história da atualidade, restando apenas a mediação do professor em sala para que possam desenvolver questionamentos, formular suas próprias ideias e tecer uma ponte entre a história antiga e a atual. Para além da pesquisa propriamente dita, é preciso ter um objetivo ao lançar uma pesquisa, a escolha do objeto de pesquisa – questão fundamental – deve ser estabelecida de uma forma que somará no aprendizado do educando.

Realizar uma pesquisa teórico-metodológica em sala de aula leva tanto os alunos, quanto os professores a uma reflexão sobre uma nova maneira de aprender e ensinar História, formando um pensamento crítico possibilitando “orientar o aluno para o estudo de situações históricas complexas, implica lidar com o processo de reescrita da História, transformando seu ensino em uma oportunidade de aprendizado de elementos teórico-metodológicos.” (SEFFNER, 2000, p.273). Para desenvolver esse novo modelo de aprendizagem em sala de aula, é preciso que o professor escolha a fonte devida para ser usada, em seguida organizar o debate e os questionamentos, daí a importância desse professor ter domínio e, ao menos, um breve conhecimento sobre as pesquisas históricas e os métodos a serem utilizados em cada tipo de pesquisa.

Dessa forma o educando vai associando a história à realidade e assimilando as fontes históricas com a realidade em que ele vive, produzindo assim o conhecimento através da disciplina de História. Percebemos, a partir daí, que o ensino-aprendizagem é algo que já existe dentro de cada ser humano, precisando apenas ser estimulado para então desabrochar em cada aluno, lembrando que essa magia surge a partir da forma como o professor conduz o aluno a esse patamar.

### 3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS

O que o professor deve ensinar na disciplina de História nos anos finais do 6º ao 9º do ensino fundamental? Sabemos que hoje nossos jovens têm acesso a diversos meios de comunicação, podendo extrair informações provenientes de fontes diversificadas sabendo se são elas verdadeiras ou não. Nessa etapa de estudo os alunos podem estudar semelhanças, permanências, diferenças e transformações no modo de vida social, econômico e cultural do lugar onde vive com base no domínio da escrita e da linguagem.

Para além de trabalhar conteúdos históricos o professor de história perpassa pelas áreas da saúde, área social, dentre outras, além de atuarem como verdadeiros psicólogos, advogados e médicos. Existem educandos com problemas no aprendizado, provavelmente causados por alguma barreira, é nesse momento que o professor entra em ação com seu diagnóstico. Nessa perspectiva relacionada ao papel do professor além deste, Alonso (2003, p.175) dialoga que:

[...]vai além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vista ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao seu trabalho educativo.

Fica claro na afirmação de Alonso que esse papel não é apenas dos professores, mas passa a ser da escola como um todo de atribuir essa função social com um olhar acolhedor e observador a fim de identificar possíveis problemas existentes no cotidiano dos alunos.

Voltando à nossa questão inicial, é muito relevante analisar a necessidade do uso de estratégias que motivem o aluno ao aprendizado dos conteúdos de História. A maneira como muitos alunos se posicionam dizendo não gostarem da disciplina pode se dá pelo fato de como ela é apresentada a eles, com foco em cumprir os conteúdos, trabalhar todo o livro, etc.; ou ainda leitura mecanizada entre outros exemplos.

Podemos contextualizar o ensino de história valendo-se destes mecanismos para despertar o interesse dos alunos pois estes não apreciam disciplinas que não lhes apresentam significado algum, ou que não os levem ao ousado mundo da investigação. Pensando assim, o ensino de história obviamente se tornará mais atrativo para nossos educandos a partir do momento em que eles começarem a refletir e assimilar que as causas ocorridas hoje têm origem no passado e que se soubermos viver o presente poderemos então mudar consequências futuras que poderão vir a acontecer.

O professor dos anos finais do ensino fundamental em seu trabalho na disciplina de História deve direcionar o desenvolvimento intelectual do aluno, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam objetivos claros, dentre eles estão:

- a) Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- b) Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitem localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo de formular explicações para algumas questões do presente e do passado;

- c) Questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- d) Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (PCN, vol. 5, p. 33).

Para que desenvolvam essas habilidades nos educandos, os PCN defendem que a formação do professor deve ser consistente e contínua, dando-se a partir de um processo crítico e reflexivo sobre a prática educativa que é a fonte de informação e de pesquisa. É crucial destacar a importância do investimento do Estado nesta área, pois sem a parte financeira fica difícil haver formação para os professores, criando assim a deficiência no ensino por falta de preparo por parte da formação continuada.

Considerando que o professor de história deve estar preparado em diversas áreas como já comentamos, é importante lembrar que em todas as disciplinas é obrigatório se trabalhar os chamados problemas urbanos da contemporaneidade; são estes os grandes eixos temáticos que abrangem questões locais, inserindo-as em maiores dimensões abrindo a possibilidade de diálogos múltiplos entre o presente e o passado.

Tornar o ensino de história mais interessante para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental está ligada a uma questão de como encaminhar o desenvolvimento e a explicação dos assuntos da disciplina, problematizando



os conteúdos ou temas, propondo ideias contempladas nas Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica. Nesse sentido, cabe ao professor ensinar ao aluno quais as ferramentas de trabalho e mostrar como manuseá-las a partir de variados pontos de vista.

Schmidt & Cainelli comentam que “ao professor cabe ensinar ao aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar em cada aula de História, temas em problemáticas” (2004, p.57). A partir daí percebe-se que o papel do professor vai além de “ensinar” ele passa a ser o agente construtor de problemas para que o aluno possa resolver e assim construir a história.

Pode-se dizer então que para uma aula de História nos anos finais do Ensino Fundamental ser interessante ela necessita estar inserida nas problemáticas que rodeiam o homem contemporâneo e que as discussões trazidas para as salas de aula estejam inseridas num contexto histórico construído pelos homens atuais, ou seja, por homens e mulheres que saibam o que está se passando nos dias de hoje sem deixar de lado a história antiga, ambas andando juntas. Dessa maneira o ensino de história permite a nossos educandos a conhecerem o passado e o presente simultaneamente, ao mesmo tempo em que fazem comparações entre ambos, podendo ainda ter um olhar diferenciado sobre o futuro.

Nessa etapa de ensino o professor precisa criar um modelo democrático de conduzir as interações propostas em sala de aula, nunca as atribuindo apenas para si, mas sempre deixando lacunas para que os educandos também possam mediar o processo de construção de novas formas de conhecimentos significativos; sempre havendo espaços para suas falas, expres-

sões, dúvidas, sugestões; como possibilidades geradoras do conhecimento histórico produzido por eles próprios. Lembrando que a palavra do professor nunca deve ser isenta, ela deve ser a última com a explicação do conceito de determinado conteúdo a ser estudado por meio das linguagens históricas.

Por fim é importante salientar que do ponto de vista didático-pedagógico, a aprendizagem só tem importância se for significativo para o aluno, partindo do ponto de ponto que o processo de ensino-aprendizagem é uma reconstrução do conhecimento e não uma junção deles. Assim “o professor de história precisa ser alguém que entenda de história, não no sentido que saiba tudo o que aconteceu com a humanidade, mas que saiba como a história é produzida, e que consiga ter uma visão crítica do trabalho histórico existente” (CABRINI et al., 2004. p. 23).

Para utilizar e compreender as diferentes linguagens cotidianas da sala de aula e proporcionar ao educando um melhor entendimento dos temas atuais, o professor precisa manusear não apenas os materiais didáticos como também, nos dias atuais, estar à parte dos assuntos sociais para debater-los num só contexto em sala nas aulas de História. Mais um desafio a ser cumprido pelo professor de História da contemporaneidade.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

De início é importante destacar o motivo pelo qual foi realizado esta pesquisa. Tendo em vista que o foco principal é usar as Fontes Históricas nas aulas de História para inovar suas metodologias, o objetivo desta pesquisa é observar se os professores atuantes em sala de aula têm se utilizado dessas

fontes para trazer uma nova forma de ensino implementando com os assuntos atuais e discutindo-os em sala. Apresentar as fontes históricas como proposta pedagógica devem evidenciar as aulas de História, apontando meios tecnológicos para serem aplicados nessas aulas.

## 4.1 Resultados encontrados

Para realização da pesquisa, utilizou-se das respostas dos alunos de 05 escolas diferentes par em sala a coleta de informações acerca do ensino de História nos dias atuais e como eles veem a maneira na qual esse ensino vem sendo aplicado. Além de utilizarmos escolas diferentes, entrevistamos alunos do 6º ao 9º ano dos anos finais do ensino fundamental.

Foi oferecido um questionário com 05 perguntas, uma com 02 opções de escolha, outras com 03 e outras com 04 opções. Foram entrevistados o total de 74 alunos e 05 professores para obtermos os resultados que serão demonstrados abaixo como exemplo de três questões. A primeira questão tratou de saber se eles gostam de estudar a disciplina de História:

Na segunda questão, procurou-se saber sobre os recursos utilizados pelo professor em sala de aula:

Os resultados alcançados apontam que a maioria utiliza, além da escrita, os recursos visuais como metodologia, 13,43% dos alunos entrevistados. 27,37% afirmam que utilizam mais das fontes escritas para o desenvolvimento da disciplina. Na terceira posição de escolha ficou as fontes orais, 44,78% dos mesmos. Por último, 16,42% responderam que costumam estudar com as fontes materiais. Vale ressaltar que muitos podem não ter entendido a questão ou mesmo o que cada tipo de fonte representa.

A terceira questão alguns alunos consideraram mais de uma alternativa, elevando o número de respostas nas opções:

Pelos números podemos perceber que a maioria dos alunos, 53,73% afirmam que os professores ainda utilizam como principal ferramenta o livro didático. Em seguida 34,33% dizem que os professores usam as pesquisas bibliográficas (em livros ou internet) para enriquecerem suas aulas. A opção menos assinalada foi a das fontes variadas, 11,94% deles.

A partir dessa questão oferecida aos alunos, percebe-se que ainda persiste a utilização do livro didático como forma exclusiva de transmitir saberes aos educandos, muitos deles já aderiram ao uso de pesquisas para enriquecer seus conteúdos e poucos usam a diversidade de fontes para atraírem a atenção destes e renovar as ferramentas de trabalho.

Na quarta questão procurou-se averiguar onde está a defasagem no ensino de História, tornando-a motivo de menosprezo por parte dos alunos:

Contudo podemos observar que mesmo os alunos achando a disciplina de História cansativa, eles gostam da mesma, nos levando a repensar, enquanto professores, um ensino de maneira atrativa e prazerosa o quanto antes pois de acordo com os dados eles não menosprezam a disciplina em si, apenas o modo como tal vem sendo trabalhada em sala. Isso nos alegra enquanto amantes desta área, pois os problemas estão apontados, o que falta é apenas seguir novos rumos a fim de conquistar de vez nosso público-alvo: os alunos.

Além dos educandos, entrevistamos também 05 educadores que atuam nas mesmas escolas em que esses alunos estudam. Veremos agora os dados coletados a partir do questionário oferecido aos mesmos.

De início, procuramos saber se os professores que ministram a disciplina de História usam as fontes históricas como ferramenta de ensino.

Nessa questão tivemos um total de 100% da opção sim, ou seja, todos afirmam que sempre fazem uso de alguma fonte para aprimorar suas aulas e enriquecer o conteúdo a ser trabalhado em sala.

Em seguida procuramos saber os tipos de fontes eles costumam usar no seu cotidiano. Nessa questão a maioria escolheu mais de uma opção, demonstrando usar variedades de acordo com a necessidade que exige o conteúdo:

Podemos observar que apenas uma das quatro opções não foi assinalada pelos professores, esta foi a das fontes materiais. Das demais, teve 42,86% para as fontes escritas, a mesma porcentagem para as fontes visuais e 14,29% para as fontes orais. De acordo com a opinião desses professores entrevistados, eles tentam tornar as aulas mais atraentes para seus alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos tudo o que foi percorrido durante esse estudo, podemos afirmar que as fontes históricas usadas de maneira adequada e pertinente na sala de aula são extremamente agregadoras na construção do conhecimento e aprendizado. O papel destas não é apenas ter a noção sobre de tempo, mas é também uma forma de investigar o tempo e também de ter uma compreensão sobre a complexidade na qual faz parte o ensino de história.

Nessa perspectiva, apresentamos na elaboração desse estudo, primeiramente uma discussão sobre o conceito de

fontes históricas, enfocando suas variações e mostrando sugestões de como utilizá-las em sala de aula para enriquecer o ensino de História nos dias de hoje, já que nossos alunos vivem em um mundo tecnológico e necessitamos reinventar nossa metodologia utilizada em sala de aula.

Além disso ressaltamos a importância da disciplina de História, que perpassa os conteúdos da construção histórica e política do passado, ela está inserida em um meio de ensino que transforma o aluno em um cidadão crítico e social, tornando este uma concorrência para o mercado de trabalho competitivo atual. Para tanto, o professor precisa agregar buscar meios para agregar os saberes trabalhados em sala às fontes históricas.

Contudo, não estamos nos referindo que o livro didático não é válido, e sim apontando meios de ampliar os conteúdos provindos deste enriquecendo com o auxílio das fontes históricas; haja visto que é necessário estimular a curiosidade, o interesse e a inquietação acerca dos conteúdos trabalhados em sala. Com efeito, focamos que a atuação do professor de História da atualidade, além de ensinar conteúdos ele deve também formar cidadãos com olhares críticos e opiniões formadas, o que requer além de simplesmente ministrar uma aula, parte primeiramente de um planejamento muito bem elaborado, embasado nas fontes e nos assuntos de contemporaneidade fomentando a construção dos saberes de maneira em que as conexões e o tecer das relações históricas resultem num processo de conhecimento, ensino e aprendizagem.

Assim, apontamos por meio da pesquisa que está faltando mais empenho da parte do professor atuante, partindo do ponto que os alunos não menosprezam a disciplina em si, apenas a maneira como ela vem sendo trabalhada. Além dis-

so, percebemos o interesse dos mesmos pela história, a partir da pesquisa, nos levando a repensar a maneira como estamos explanando os conteúdos, disseminando informações a partir do uso das fontes históricas.

Por fim, enfatizamos por meio dos dados coletados na pesquisa, que há a necessidade do professor reinventar seus métodos de trabalho para que os educandos possam, além de desenvolver melhor o processo de ensino-aprendizagem, ampliar seus conhecimentos sobre o mundo atual e ter um maior interesse pela disciplina de História com um novo olhar de que ela faz parte da formação do indivíduo em sociedade. Deve partir do próprio professor a nova prática de estimular e instigar o interesse dos educandos, fazendo com que estes se tornem sujeitos históricos e reconheçam que os saberes construídos por meio da materialização do conhecimento é um grande desafio e, sem dúvidas uma imensa responsabilidade do professor de história, já que para obter tais resultados é necessário, primeiramente, a força de vontade de mudar, posteriormente o preparo e planejamento bem organizado, para só então futuramente colher os frutos de ter alunos estudando com prazer no estudo.

Com essa bagagem, o professor orienta seus alunos a construir o sentido da história observando, descrevendo, comparando e analisando as fontes históricas. Chegando a esse patamar, o professor alcança grande sustentáculo da construção histórica.

## REFERÊNCIAS

BLOCK, Marc. *Apologia da História ou ofício do Historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2001.

- CABRINI, Conceição, et al (2004). *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo. Brasiliense,
- CORREIA, Janaína Santos. *O uso das fontes em sala de aula: a obra de Marta Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no BRASIL*. 2013,166 fls. Dissertação (mestrado em História). Programa de pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- MELLO, Maria do Céu de. O conhecimento tóxico substantivo histórico dos alunos – no rastro da escravatura. IN: BARCA, Isabel (org). *Perspectiva em educação histórica*. Centro de Estudo em Educação Psicologia: Universidade do Ninho, 2001.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5º AO 9º ANO): história, geografia/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.166p.
- RAGAZZINI, Dario. “Para quem e o que testemunha as fontes da História da educação”. IN: *Educar em revista*, n, 18/2001. Curitiba: Editora UFPR, 2001, p.13/28.
- SCHMIDT, Maria; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Editora Scipione, 2004. *Ensinar História*. 2ed; São Paulo: Editora Scipione, 2011.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.





6

## A CULTURA THENETEHARA NA ALDEIA CURURU

ELMORANE VILARINS DE SOUSA GUAJAJARA  
PAULO SERGIO CASTRO PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho tem como objetivo estudar a cultura da etnia Tenetehara, buscando entender seu modo de viver, seus rituais, seus costumes e suas crenças, através de estudos e pesquisas feitas na aldeia Cururu, município de Arame Maranhão.

A aldeia da pesquisa fica localizada às margens da MA-006 entre Grajaú e Arame, onde busquei aprofundar-me mais para compreender o modo de viver da etnia Guajajara e percebi que a cultura dos povos indígenas vai muito além da língua falada, pois nela há costumes, crenças e outro modo de viver diferente de outros povos.

O interesse por este estudo partiu da necessidade de se ter mais informações sobre a cultura desses povos, pois as histórias de vivência deste grupo étnico são orais e pouco conhecidas. Por essa razão, a necessidade de pesquisar a fundo o porquê do desaparecimento dessas festas e rituais, tão essências para a identidade dessa etnia.

A partir desse tema foram surgindo vários questionamentos como: De que forma são realizadas os rituais e festas nesta aldeia? Como vivem esses povos e quais processos são feitos para resgatar essa cultura? Através desses questionamentos, espera-se explicar mais o conhecimento sobre este assunto no transcorrer deste trabalho.

Apesar de serem vistos como um povo não civilizado do ponto de vista de outros povos, os Tenetehara lutam constantemente para preservar um pouco o que ainda resta de suas tradições, pois elas apresentam riqueza em conhecimentos culturais, nas ciências naturais e em linguísticos.

O estudo tem como objetivo levar um pouco do conhecimento sobre a cultura indígena para outras pessoas, valorizando sua história e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Através desse trabalho espero contribuir para desconstruir as ideias negativas a respeito desses povos e contribuir para que se fortaleça os saberes e as tradições indígenas.

No decorrer deste trabalho pude perceber como a nova geração do povo Tenetehara vem perdendo a sua língua materna, suas festas, sua cultura, passando a adquirir novos costumes nesse processo de aproximação com o “homem branco”.

Buscarei aqui falar de umas das festas que ainda prevalece, a festa da menina moça, o ritual feito para a mãe D’agua, uma deusa que somente os anciões da aldeia cultuavam e hoje já não existe mais, porém, é importante falar um pouco deste ritual que deixou de existir pelo processo de aproximação com os outros povos. Em seguida, falarei também ao longo deste trabalho sobre Tupã, o Senhor de todas as coisas, e os alimentos que são cultivados na aldeia Cururu.

O trabalho visa também expor questões sobre o preconceito que outras pessoas têm sobre a cultura indígena, uma visão equivocada sobre os povos originários, pois este trabalho resgata a história, a língua e as tradições que vem se perdendo ao longo do tempo. Além disso, é uma forma de disseminar bons conceitos sobre essa etnia, fazendo com que as pessoas possam refletir sobre modo de ver, pensar e agir em relação aos povos indígenas.

Para este estudo farei uma revisão bibliográfica sobre o assunto abordado, recorrendo a artigos, livros e documentos oficiais sobre o tema da pesquisa. Depois, realizarei a pesquisa de campo onde farei a entrevista com as pessoas da comu-

nidade sobre a oralidade e a memória, já que são raros documentos concretos. Para isso, utilizam-se filmagens e imagens para retratar a vida dos indígenas dentro do seu habitat.

## 2 OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

De acordo com o site Surviaval, no Brasil há cerca de 305 povos indígenas, totalizando aproximadamente 900.000 pessoas ou 0,4% da população do país. Sabemos que desde a chegada dos portugueses no Brasil, os povos indígenas vêm sendo extintos, através de doenças e das lutas constantes pela manutenção da posse das terras. Com o passar do tempo, os remanescentes foram se afastando mata adentro por causa da ocupação dos portugueses aprendendo assim a viver em outros ambientes.

Estes fatos vêm ocorrendo ao longo de 5 séculos quando os portugueses chegaram neste território. Mesmo assim, ainda hoje há uma resistência para que esses estereótipos sejam quebrados, apesar desses e outros motivos, os povos indígenas vêm tentando e lutando para resgatar sua história.

A memória é passada de geração a geração através dos fragmentos que a compõem e que são “colados” por uma concepção de educação que passa necessariamente, pelo aprendizado social. Daí a importância dos ritos de iniciação que esses povos mantêm, pois eles são a fórmula encontrada para “atualizar” e juntar os fragmentos de memórias através da identidade étnica que cada povo possui. (MUNDURUKU,2012 p.47.)

Nesse sentido, Munduruku (2012) aborda a importância dos ritos de iniciação para que os povos indígenas não percam suas raízes. O quanto esse processo de resgatar os traços culturais é de suma importância para as novas gerações.

Sabemos que no Brasil não existe somente uma etnia como muitos pensam, há vários povos indígenas espalhados no território brasileiro divididos em tribos, cada um com sua denominação, tradições, línguas, rituais e culturas diferentes.

As culturas constituem para a humanidade um patrimônio de diversidade, no sentido de apresentarem soluções de organização do pensamento e de exploração de um meio que é, ao mesmo tempo, social e natural. (...) quando se fala do valor da sócio-diversidade, não se está falando de traços culturais e sim de processos. Para mantê-los em andamento, o que se tem de garantir é a sobrevivência das sociedades que os produzem. (CARNEIRO, 2009, p. 273).

Com respeito à citação anterior, Carneiro (2009) fala da importância de se preservar as sociedades tradicionais para que a cultura possa sobreviver. Para ele, só existe cultura porque as sociedades existem, pois é através delas que tudo acontece. No passado e atualmente não foi isso que aconteceu, porque pouco se faz para a preservação da cultura desses povos e os governos não criam medidas preventivas nem políticas públicas que contribuam para a expansão dessa cultura que aos poucos está deixando de existir.

O Censo Demográfico 2010 contabilizou a população indígena com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em Terras Indígenas que não se declararam, mas se consideram indígenas.

Assim, segundo o Censo 2010, das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil, 63,8% viviam na área rural e 512 mil ou 57,7% moravam em terras indígenas oficialmente reconhecidas. Ainda, segundo o Censo 2010, a idade e o sexo da população indígena apresentam estrutura diferenciada conforme a sua localização. Fora das

Terras Indígenas, o número de pessoas jovens é menor em comparação com a população não indígena.

Já dentro das Terras Indígenas, pelo contrário, a base é alargada, o que indica ainda uma alta taxa de natalidade entre as mulheres. A presença masculina (51,6%) é predominante dentro das Terras Indígenas, enquanto a feminina (51,3%) predomina fora delas.

Em relação às mulheres indígenas que vivem fora da aldeia, pode-se dizer que a maioria vai morar na cidade ou em outras regiões que não é área Indígena, através de relacionamentos com homens não indígenas e para buscarem melhores condições financeiras e uma educação de qualidade nas cidades, pois a educação ainda é muito precária nas terras indígenas.

O Censo 2010 também pesquisou a taxa de alfabetização das pessoas indígenas de 15 anos ou mais, situando em 90,4% sendo que nas Terras Indígenas 32,3% ainda são analfabetos. Esses dados vêm nos mostrar o quão é precária a educação indígena e como os governos não investem em políticas públicas na área da educação para melhorar a questão do analfabetismo. Também revelou que um total de 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais falavam uma língua indígena, como também notaram que 17,5% não falava a língua portuguesa. Esses números aumentam para 57,3%, quando se avalia somente aqueles que vivem dentro da área indígena, e 28,8% para aqueles que não falam a língua portuguesa.

Ainda, segundo o Censo 2010, há 274 línguas indígenas faladas por pessoas que pertencem a 305 etnias diferentes, esses dados ultrapassam os da FUNAI, porém, no que se diz respeito ao número total de línguas e etnias, o Censo propõe um estudo linguístico e antropológico mais aprofun-

dado, pois pode ser que a língua declarada pode ser a variação de uma mesma língua, do mesmo modo pode acontecer com uma etnia.

Assim, o Censo 2010 vem nos mostrar o quanto os indígenas do Brasil são povos de várias culturas e línguas, vivendo nas cidades ou em terras Indígenas, por isso não pode ser generalizado como um só povo, falante de uma mesma língua e praticante dos mesmos rituais.

Somos a continuação de um fio que nasceu há muito tempo. Vindo de outros lugares. Iniciado por outras pessoas. Completado, remendado, costurado e continuado por nós. De forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo o dia (...). Será se nossos educadores se preocupam em conhecer a sua história de vida e ajudar os educandos a conhecerem a sua própria história? (MUNDURUKU, 2002, p.41)

Segundo Munduruku (2002), a importância de políticas públicas que venham ajudar a propagar mais a História indígena é essencial para retratá-la como realmente ela é, sem estereótipo e camuflagem, pois vários indígenas não conhecem seu passado, de onde vieram, das lutas travadas de seus antepassados para chegar aos dias atuais.

A Constituição Federal de 1988 faz várias referências sobre a questão indígena. O artigo 231 aborda a questão em que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988, p.150).

O artigo 210 da Constituição Federal aborda questões sobre o Ensino Fundamental, em que no parágrafo segundo “assegura às comunidades indígenas também a utilização de

suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, p.139).

Através da Constituição Federal de 1988, os indígenas tiveram amparo legal para manter suas culturas e suas terras demarcadas conforme a lei. Quebrando, assim, vários tabus impostos pela sociedade não indígena, tornando possível uma convivência passiva entre os povos, uma sociedade de várias línguas e culturas.

Desse modo, para que os indígenas não se considerem povos distintos e primitivos como a sociedade os trata, é necessário desmistificar a ideia de que vivemos em ocas, andamos nus e “comemos pessoas”. Um pensamento equivocadosobre os povos indígenas, pois são seres humanos igual qualquer outro, porém, o que os diferencia é o modo de ser, seus costumes, sua cultura. Segundo Ramos,

Usar roupa, relógio de pulso, sandália havaianas ou rádio transmissor faz um índio se tornar branco tanto quanto um colar de contas, uma pulseira de fibra, uma rede de algodão ou uma panela de barro transformam um branco em índio. O que conta é o modo de ser a visão de mundo, a atitude para com a vida, a sociedade, o universo, e isso não se destrói facilmente. (RAMOS, 1981, p.91).

A cultura dos povos indígenas do Brasil é bastante diversificada, cada etnia tem uma maneira específica de se expressar diferenciando-se dos demais. Através desses povos, hoje o Brasil é um país miscigenado, os indígenas também contribuíram bastante para a sociedade mundial, através da domesticação de vários alimentos.

A questão indigenista foi bastante discutida na época da colonização sempre abordando as questões dos diferentes grupos como seus costumes, sua língua e seus rituais. Usando esses pretextos, os colonizadores portugueses tentaram e



conseguiram catequizar e escravizar os povos indígenas por vários anos. De acordo com Faustino

[...] a empresa da colonização logrou aliar a exploração da força de trabalho dos indígenas com a submissão via catequese e instrução. Logo de chegada, o objetivo do projeto colonizador foi inserir estas populações no sistema mercantil como mão-de-obra escrava a ser utilizada na exploração de riquezas comercializáveis. Neste projeto de extração de riquezas, no Brasil, a educação escolar exerceu um papel fundamental. Por meio da instrução e evangelização, objetivou-se a ensinar aos indígenas a língua dominante (o português) e os costumes civilizados para que os indígenas abandonassem sua forma “primitiva” de viver e se integrassem à civilização. (FAUSTINO, 2011, p.2):

Percebemos na citação de Faustino a desvalorização de que os indígenas sofriam, pois eram vistos somente como mão-de-obra e obrigados a adotarem novos costumes e outra língua diferente da sua, somente pelo motivo dos colonizadores se acharem superiores e civilizados.

O método usado pelos catequizadores jesuítas vinha de aspectos contrários e negava a cultura, os costumes e a língua dos povos indígenas que:

[...] os povos indígenas foram submetidos a um choque cultural, produzido pelo embate entre práticas e concepções pedagógicas bastante diferenciadas. De um lado, os princípios de uma sociedade, cuja educação não dependia da escola, da escrita e de castigo físicos. De outro, as normas e regras de uma sociedade letrada, dependente da escola e da palmatória que- acreditava-se – corrigia erros e, portanto, educava. Esse choque ocorreu em diferentes regiões do país, com consequências trágicas para as sociedades indígenas e suas culturas. (FREIRE,2004, p17-18).

Muito diferente dos ensinamentos indígenas, os portugueses tinham uma forma diferente de viver, com outros

pensamentos, e impuseram esses pensamentos e seus modos de vida aos povos que aqui já estavam. Os indígenas, por sua vez, passavam seus ensinamentos de pai para filho através da oralidade, por não ter o costume de registrar seus conhecimentos.

[...] os ensinamentos eram transmitidos de pais para filho com o reconhecimento de saberes e vivências coletivas. Esses se utilizavam das práticas cotidianas através do uso da arte, lendas, mitos e ritos de passagens de caráter religioso e público para que a transmissão do conhecimento, a sociabilidade e integração ao grupo se efetivasse. (WENCZENOVICZ e BAEZ 2016, p.2).

Atualmente, há várias etnias que não têm o costume de deixar registrado os acontecimentos de sua vivência, sendo, portanto, transmitidos de geração para geração através da oralidade e de seu convívio na sociedade. Cabe então aos mais velhos o dever de transmitir esses ensinamentos e conhecimentos adquiridos desde sua infância para filhos e netos.

De acordo com a FUNAI e a FUNASA (2010) existem 8 (oito) etnias diferentes vivendo no Estado do Maranhão. A Reserva Indígena Arariboia fica situada nos municípios de Arame, Amarante do Maranhão, Bom Jesus da Selvas, Buriticupu e Santa Luzia. Nelas moram os povos da etnia Guajajara, também conhecidos como tenetehara como se autodefinem e o Awá Guajá, povo nômade que vive dos alimentos das florestas, com pouco ou quase nenhum contato com outros povos.

De acordo com o Censo 2010, no Maranhão existe aproximadamente cerca de 38.831 mil indígenas no total, sendo que 29.621 mil moram nas reservas indígenas e 9.210 mil fora das indígenas.

Sabemos que a presença dos povos indígenas no Maranhão vem antes do período pré-Cabraliano. De acordo com os historiadores, no século XVII tem-se o registro de 250.000 indígenas, de cerca de 30 etnias distintas distribuídas em todo o território maranhense. Os troncos linguísticos dos povos indígenas originários do Estado do Maranhão são: o Tupi-Guarani e o Macro-jê

Atualmente no Maranhão existe somente algumas etnias que sobreviveram aos ataques de invasores de terras, doenças, entre outros. Os outros povos como os Tupinambás, Barbados, Tremembé, Araiases, Kapiekrá, entre outros deixaram de existir. Vale ressaltar que esse grupo de sobreviventes de indígenas estão espalhados por 31 dos municípios maranhenses representando 15% do total de cidades do Estado.

De acordo com Coelho a estratégia dos capuchinhos era impor nova visão de mundo aos Tenetehara / Guajajaras, sem fazer uso da força física, apesar de não ter a eficácia simbólica esperada, pois os indígenas não reconheceram o poder dos missionários. A não sujeição destes índios às tentativas “dissimuladas” de civilização levou os frades a fazerem uso da violência física. (COELHO, 2014, p.15).

Ainda hoje existe conflito entre os povos indígenas contra invasões de fazendeiros, posseiros e madeireiros nas terras indígenas no Estado do Maranhão. Muitos indígenas ainda lutam por suas terras em conflitos constantes defendendo seus direitos, para manter suas tradições.

A Constituição brasileira garante aos indígenas as terras tradicionalmente ocupadas e necessárias à sobrevivência de sua cultura. No entanto, os problemas enfrentados são muitos e a maior deles gira em torno da posse de terras, um

problema que se arrasta desde a chegada dos portugueses no território brasileiro.

Arame é um município do Estado do Maranhão, fundado em 17 de janeiro de 1988 (31 anos), localizado no Centro maranhense, faz fronteiras com os municípios de Grajaú, Santa Luzia, Buriticupu, Itaipava do Grajaú, Amarante do Maranhão e Marajá do Sena. Distância para a capital São Luís é de 476 km, sua área é de 3.044,801 km<sup>2</sup>. Sua população estima-se em 31.568 habitantes segundo o IBGE 2010.

Existem em seus arredores várias aldeias que estão localizadas na Terra indígena Arrariboia, as etnias existentes nesta reserva são os Tenetehara/Guajajara e os Awa Guajá. Muitas dessas aldeias ficam às margens da MA-006 e diariamente esses indígenas estão em contato com o povo de Arame.

Através de movimentos e de reuniões entre eles, buscam-se melhorias para as suas aldeias, atualmente a nova geração indígena vê a necessidade e a importância de deixar registrado suas vivências para que não se perca ao longo do tempo a sua cultura.

Os indígenas literatos são frutos de uma resistência que vem de longo tempo. Cada vez mais jovens indígenas estão buscando registrar as histórias orais de seus antepassados para mostrá-las à sociedade brasileira e diminuindo a distância que sempre houve entre estes dois mundos. Saber que estamos auxiliando a sociedade brasileira a se conhecer melhor, já é um grande feito. (MUNDURUKU, 2004).

Munduruku (2004) menciona a importância de um indígena registrar os acontecimentos que ocorreram em seu habitat e fazerem o registro desse conhecimento por escrito para a sociedade não indígena para que esse povo possa conhecer a realidade indígena como ela é. Para que se mude

essa visão estereotipada que se tem sobre os indígenas em geral.

Apesar da cidade de Arame encontrar-se no meio da reserva Arariboia, vê-se nitidamente o preconceito nas pessoas em relação aos indígenas, uma triste realidade e falta de informação sobre este povo, muitos vêm sofrendo ofensas e maus tratos pelo simples fato de ser “índio”.

No entanto, cabe aos indígenas desfazerem essa má impressão que lhes é imposta através de 5 séculos. Palastrine (2011) menciona que este tabu vem sendo desconstruído através do próprio “índio” que passou a escrever suas histórias a partir do seu ponto de vista e não do ponto de vista do outro. Isto é uma conquista de nossas lutas para manter nossas tradições vivas.

### 3 CULTURA, FESTAS E RITUAIS

Dois sentidos mais antigos de cultura, em especial, sobreviveram ao longo do tempo em aparente transformada. Para algumas sociedades, certas pessoas possuem cultura e outras não. O outro sentido que prevaleceu também foi o conceito de que em algumas sociedades existem cultura e já outras não possui nenhum tipo de cultura. No entanto, esses dois tipos de julgamento mostram-se diferente quanto ao valor, a primeira demonstra diferença de grau e a segunda de espécie.

O segundo caso das sociedades com cultura e as que não possuem são diferenciadas pela origem e desenvolvimento daquela sociedade e das pessoas que ali existem. As sociedades vistas como aquelas que têm cultura são as que se desenvolveram mais que as outras e são vistas como “civilizadas”.

Isso nos remete ao que ocorreu com as sociedades das Américas e outras sociedades que foram colonizadas pelos europeus. Elas eram consideradas sociedades sem cultura e primitivas na visão de seus colonizadores.

Esse pensamento permite dizer que pessoas com uma visão individualista percebem uma oportunidade para atuar na mudança de várias culturas em benefício próprio, isso ocorre também em grupos que se organizam para impor suas normas em um processo de aculturação. Esses processos de fusão de culturas vêm ocorrendo há séculos através do contato continuado entre povos.

Através deste contato muda-se toda uma sociedade, modifica seus costumes, seu modo de viver, suas festas e rituais. Entende-se por ritual um conjunto de práticas consagradas por tradições, costumes ou normas, que devem ser observadas de forma invariável em determinadas cerimônias.

Ritual é uma cerimônia através da qual se atribuem virtudes ou poderes essenciais à maneira de agir, aos gestos, às fórmulas e aos símbolos usados, capazes de produzirem determinados efeitos ou resultados, em um processo continuado de atividades organizadas cuja prática está relacionada a ritos, envolvendo cultos, doutrinas e seitas, encontradas não só na vida religiosa, mas em todas as esferas culturais.

Podemos dizer que o ritual é uma rotina, algo que é praticado diariamente, uma regra ou estilo usado em um combinado entre pessoas. Segundo Durkheim,

[...] a própria ideia de cerimônia religiosa de alguma importância, desperta naturalmente a ideia de festa. Inversamente, toda festa... apresenta determinadas características de cerimônia religiosa, pois em todos os casos, tem como efeito aproximar os indivíduos, colocar em movimento as massas e suscitar assim um estado de

efervescência, as vezes até que não deixa de ter parentesco com o estado religioso. O homem é transportado para fora de si mesmo, distraído de suas ocupações e de suas preocupações ordinárias. (DURKHEIM 1989, p.456)

Nesse sentido, o autor aborda a importância das festas e rituais para as sociedades, pois, segundo ele, as pessoas deixam de lado os problemas do dia a dia e são transportados para outro lugar em um transe que faz bem para o corpo e para a alma.

De acordo com Bakhtin (1987, p.7-8), as festividades (qualquer que seja o seu tipo) são uma forma primordial, marcante da civilização humana. Não é preciso considerá-las nem as explicar como um produto das condições e finalidades práticas do trabalho coletivo nem interpretação mais vulgar ainda da necessidade biológica (fisiológica) de descanso periódico. As festividades tiveram sempre uma concepção de mundo.

Podemos dizer então que cada povo ou sociedade tem uma maneira de se expressar através de festas e rituais que cada um traz ao longo do tempo passando de geração para geração, essas festas são maneiras de agradecer ou pedir algo e faz parte da cultura de cada povo. Muitas delas podem ser modificadas ou esquecidas ao longo do tempo.

No Brasil, as festas surgiram desde os primeiros séculos de colonização, ocorrendo sempre em um espaço onde todas as pessoas poderiam socializar-se, essas manifestações populares ocorriam em igrejas ou em casarões reservados para estes momentos. Wernt afirma que:

A religião era o núcleo firme da convivência, foi ela que impregnou todas as manifestações da vida social. As festas e manifestações religiosas constituíam uma forma de reunião social, sobretudo nas regiões rurais, dos engenhos e fazendas isoladas. O

sagrado e o profano andavam unidos e juntos. As procissões e as festas religiosas quebravam a monotonia e a rotina diária, sendo, na maior parte das vezes, uma das poucas oportunidades para o povo se distrair e se divertir. (WERNT, 1987, p.24-25)

Atualmente algumas festas religiosas mobilizam milhões de pessoas em todo o país, herança que foi adquirida no tempo da colonização, umas se fixaram e outras foram se adequando ao longo do tempo, misturando-se com outras festas trazidas pelos africanos e portugueses e aqui já se encontravam as festas dos povos indígenas.

É através dessa mistura que afirmamos nossa identidade, pois no Brasil há várias diversidades de festas e rituais, nas quais todos podem participar e tudo isso só foi possível pela mistura desses povos.

No entanto, podemos dizer que o ser humano em si é um ser de cultura, sendo assim através da cultura pode transformar uma sociedade e tudo que existe ao seu redor. Hall afirma que:

A cultura possui três características: ela não é inata, e sim aprendida; suas distintas facetas estão inter-relacionadas; ela é compartilhada e de fato determina os limites dos distintos grupos. A cultura é o meio de comunicação do homem. (HALL, 1978, p. 80.)

O autor fala que a cultura é algo que se aprende ao longo do tempo em contato com o outro, contudo, não é algo que nascemos ou que adquirimos assim que nascemos, mas sim um processo de aprendizagem que obtemos através de novos conhecimentos contraídos com outras pessoas. Fleury e Fischer indicam que

A cultura é concebida como um conjunto de valores e pressupostos básicos expresso em elementos simbólicos, que



em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto age como elemento de comunicação e consenso, como oculta e instrumentaliza as relações de dominação. (FLEURY e FISCHER, 1989, p.117)

Sendo, assim, podemos afirmar que por cultura entende-se bem como um modo coletivo de pensar, agir e sentir sendo compartilhadas por diversas pessoas, um resultado de ações decisivas que podem ser transmitidas por partes de um determinado grupo.

Para os indígenas existem dois mundos, em um está nosso corpo protetor da alma e nele há várias divindades a quem eles prestam cultos, muitas dessas manifestações são realizadas para a busca da cura de doenças, em que eles buscam os espíritos de animais, os espíritos das águas ou de sábios ancestrais para encontrar uma forma de eliminar o problema.

A prática do xamanismo indígena é um ritual milenar, no qual eles procuram por meio da natureza e dos espíritos manter a harmonia na vida da tribo e respeitar os seres que contribuem para esse equilíbrio.

É necessário considerar o xamanismo do ponto de vista coletivo. Antes de pensar sobre a motivação individual dos xamãs e seus poderes “mágicos” é preciso reconhecer a prioridade do sistema de representações coletivas das representações compartilhadas [...]. Porém, o sistema xamânico precisa estar manifestado, tornando-se concreto através do rito, do mito, da arte e de outras manifestações simbólicas (LANGDON 1996, p.26)

Esse processo ainda ocorre na etnia tenetehara e muitas aldeias recorrem ao xamanismo em que pajés e as pessoas mais velhas das aldeias se reúnem para praticarem rituais em agradecimento ou para pedir algo aos espíritos. Porém, esses

rituais veem enfraquecendo por consequência da entrada de missionários nas terras indígenas para evangelizar os povos indígenas.

Apresenta-se uma perda de tradições ou aculturamento desses povos através da imposição de outras culturas. Estes fatos vêm ocorrendo há muito tempo e essas imposições fazem com que as sociedades indígenas percam sua identidade.

#### 4 OS TENETEARAS DA ALDEIA CURURU

A Terra Indígena Arariboia fica localizada nos municípios de Amarante do Maranhão, Arame, Bom Jesus das Selvas, Buriticupu e Santa Luzia, nela reside os povos da etnia Tenetehara/ Guajajara e os Awá Guajaja. Os da etnia Awa são nômades que vivem somente da coleta de alimentos encontrados na natureza e da caça de alguns animais.

Os indígenas da etnia Tenetehara/Guajajara são povos de uma cultura vasta. O nome guajajara significa “donos do cocar”. Há outra autodenominação mais ampla, que inclui os Tembé, porém, menos usada atualmente: Teneterahara, cujo significado é “ser humano verdadeiro”.

De acordo com a FUNAI (Fundação Nacional do índio) os Teneteheraras/Guajajara são um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil. Habitam mais de 10 (dez) Terras Indígenas na margem oriental da Amazônia, todas situadas no Maranhão. Hoje são aproximadamente 27.616 mil pessoas e estão cercados pelos rios Pindaré, Grajaú, Mearim e Zutiua. São povos que vivem da caça, da pesca e do cultivo de alguns alimentos como: milho, arroz, mandioca, batata doce, fava, abobora, macaxeira, melancia e melão.

Atualmente a festa que ainda prevalece é a festa do moqueado, também conhecida como a festa da menina moça, mas já existiu também a festa dos rapazes e a festa do mel que se perdeu ao longo do tempo, porém, hoje em dia já existe um processo de resgate dessas festas que deixaram de serem realizadas.

A cultura dos povos Tenetehara/Guajajaras, além das festas e rituais, está voltada também para a confecção de materiais artesanais: como abano, cofos, tapitis, kihaw (rede), panacu, peneiras e quíbanes, materiais usados no dia a dia da aldeia e feitos de palhas de coco babaçu. Os adornos usados pelos indígenas Tenetehara são: pulseiras, cocar, colar e brincos, todos confeccionados artesanalmente.

Na aldeia Cururu, os indígenas ainda realizam a festa do moqueado, uma tradição que está na aldeia desde a sua fundação. Também confeccionam materiais artesanais para seu uso pessoal, cultuam o deus Túpam, e outros espíritos da natureza como a mãe Dágua.

## 4.1 Caracterização da Aldeia Cururu

A aldeia Cururu fica localizada nas margens da MA-006 no município de Arame, Terra Indígena Arariboia. Segundo a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) a aldeia possui 36 famílias e 246 pessoas no total. Possui uma escola que funciona de 1º ao 5º ano, um posto de saúde, uma casa de farinha e um poço artesiano. As casas da aldeia quase todas ainda são de palhas e barro.

Uma aldeia que foi fundada pelos pais do cacique Zequinha, um dos indígenas mais velhos da aldeia, que vieram

fugidos da região do Buriticupu, por causa dos invasores das terras onde os indígenas residiam e tomaram posse como se fosse suas.

Segundo o “capitão Zequinha” como era e é conhecido até hoje, os indígenas vieram fugindo dos invasores até chegar no lugar que hoje se chama aldeia Cururu. Até hoje ainda vive em uma luta constante por suas terras.

Busca-se também pela preservação da natureza onde se combate diariamente a invasão de caçadores e madeireiros que destroem e desmatam em busca de madeiras para a comercialização ilegal.

As lideranças da aldeia Cururu buscam também a valorização da cultura e a preservação da festa moqueado “menina moça”, a única que ainda prevalece na aldeia juntamente com outras aldeias, pois veem que essa festa já está se perdendo e se desvalorizando.

## 4.2 As Manifestações Culturais da Aldeia Cururu

Entende-se por manifestações culturais toda forma de expressão humana, seja através de celebrações e rituais ou através de outros suportes como imagens, cujo objetivo é agradecer ou pedir algo aos espíritos que cada sociedade acredita e cultuam.

As manifestações populares, sejam de cunho religioso ou não, possuem um caráter ideológico uma vez que comemorar é, antes de mais nada, conservar algo que ficou na memória coletiva (PAIVA, 2001).

Na etnia Tenetehara/Guajajara da aldeia Cururu os deuses ainda são cultuados apesar da interferência missionária,

também é bastante viva a festa da menina moça, a única festa que prevalece nesta aldeia.

Cultua-se Tupã, o deus de todas as coisas, através de cânticos e orações em agradecimento à vida, à chuva, ao sol, pela colheita bem-sucedida e por todas as coisas boas que ocorrem.

Tupã na língua tupi significa trovão. Para eles, Tupã não era exatamente um deus, mas sim uma manifestação de um deus na forma do som do trovão. Para os indígenas, antes dos jesuítas os catequizarem, Tupã representava um ato divino que era o sopro, eles acreditavam também que ele era o deus da criação, o deus da luz e sua morada seria o sol.

Para o indígena Tenetehara Edilson Ribeiro Guajajara “Tupã é uma divindade quem os Tenetehara acreditam ser o criador de todas as coisas existentes na terra, exemplo: rios matas, animais, ar e etc...”

Uma definição que todos os indígenas desta etnia se identificam com a divindade Tupã. Para eles, este deus é um ser supremo, quem todos precisam adorar, um ser “mágico” que está em todos os lugares e em tudo que existe no universo.

Os indígenas da aldeia Cururu cultuavam também a mãe D’água, mais com o passar do tempo quando os mais velhos foram morrendo, este ritual deixou de existir, porém têm-se relatos muito interessantes e importante sobre esta divindade, um ser que de acordo com alguns entrevistados tem um poder sobrenatural de cura.

As perguntas feitas a alguns indígenas da aldeia Cururu em forma de entrevista têm como objetivo entender como era feito esses cultos, qual sua função no meio social, como também compreender o meio de vida de cada indivíduo da-

quela aldeia. Na ocasião foram entrevistados os indígenas, José Marcos Guajajara, Dinorá Wyrari Guajajara e Iveraldo Wyrari de Souza Guajajara, que relataram um pouco sobre a sua vivência e sobre a cultura da aldeia Cururu.

Conversando com o indígena José Marcos Guajajara, pedi que ele falasse um pouco “quais rituais e festas ainda são praticados na aldeia Cururu?” Ele me respondeu que: “a festa do moqueado, que geralmente sempre praticado no mês de setembro”. Ele ainda falou que: “a festa da menina moça é feita aos 12 anos de idade, da sua primeira menstruação. A festa do moqueado ainda é a única festa que prevalece na aldeia Cururu, ocorre sempre no mês de setembro, com uma ou várias meninas que menstruam pela primeira vez, esse ritual é de suma importância para a sociedade indígena da etnia Tenetehara, pois é através dessa passagem que se inicia uma nova fase na vida dessas “meninas moças”.

Depois desse processo elas podem sair da tocaia, mas para isso há toda uma organização. Do lado de fora está a sua espera a avó com uma bacia com um banho preparado para ela com ervas, que irão protegê-la durante toda a sua vida. Há também o pai ou irmão da moça que irá conduzi-la até a sua avó que estará lhe aguardando para o banho, neste momento a avó abençoará sua neta para que os espíritos maus não lhe acompanhem e que sua vida seja longa. Esse momento ocorre sempre ao amanhecer.

A partir daí é dado ao pai e aos outros homens da aldeia seis (6) meses para caçarem os animais que são próprios para a festa do moqueado, como o macaco, as aves, a cotia, o veado, a preguiça, o porco-do-mato entre outros. As caças são defumadas e guardadas até o dia da festa marcada pelo pai da moça. Outras aldeias são convidadas para esse evento. Quan-

do a caça chega a aldeia é recebida pela moça e as mulheres da aldeia com muita cantoria.

Defumação das caças para a festa da menina moça.



Fonte: Arquivo pessoal

Essas caças, antes de serem preparadas, são defumadas, elas passam trinta (30) dias em um girau com brasas em baixo, pois irão aguardar um bom tempo até que chegue o dia da festa. No dia em que acontece a festa da menina moça ou moqueado, as mulheres da aldeia fazem o preparo das caças, que serão cozidas e depois misturada com farinha de mandioca (farinha de puba).

Posteriormente são colocadas em um cesto feito de palha especialmente para esse momento, onde as meninas irão servir às pessoas ali presentes. A partir deste momento as moças já passam a assumir novas responsabilidades dentro da comunidade, novos ensinamentos que irão servir para toda a vida.

Moças sendo preparadas para a festa do moqueado



Fonte: Arquivo pessoal

As caças que são entregues pelas moças para os participantes da festa.



Fonte: Arquivo pessoal



São entregues para estas moças um canudo, preparado com a fumaça da carne da lambu (ave), esse canudo simboliza a fertilidade, para que essas moças possam ter muitos filhos e manter a continuidade de seu povo. Durante toda a festa essas moças ficam com esse canudo nas mãos.

Festa do moqueado “menina moça”



Fonte: Arquivo pessoal

O motivo para se ter várias moças para a festa do moqueado é a despesa do ritual que, por sua vez, é um processo demorado, por isso as famílias se reúnem para fazer somente uma festa durante o ano.

Festa do moqueado “menina moça”.



Fonte: Arquivo pessoal

Perguntou-se a outra indígena Dinorá Wyrari Guajajara “como era feito o ritual para a mãe D’água” Ela respondeu que para as mães D’águas que segundo elas são várias que: Para as mães d’água fazia um limpo bem grande até chegar na lagoa, preparavam uma alimentação feito de mandioca, banana e farinha(chibel) como chamamos. Quando elas saiam de dentro da água vinha voando não pisavam no chão, eram mulheres loiras e morenas, cabelos longos vestidas de branco, quando cantavam elas vinham em um grupo de 10(dez), pegavam em brasas e colocavam nas mãos das pessoas que ali estavam cantando, mais eles não se queimavam. Hoje já não existe mais, as cantorias para a mãe d’água, porque só os mais velhos que cantava e os mais novo não quiseram aprender. Tem cantoria para moqueado e para festa dos rapazes, mais não para as mães d’água.

A indígena fala que já não existe mais um dos rituais que era considerado um dos mais importantes da aldeia, onde se cultuavam diversas entidades religiosas, um momento de fé e de agradecimento às bênçãos e às curas recebidas, segundo Dinorá, esse ritual era feito à noite inteira em que cantavam para esses espíritos que vinham para comer a oferenda que os indígenas preparavam para elas como forma de agradecimento.

Perguntei ainda “o que mudou nas tradições da aldeia e qual é a maior preocupação que os indígenas têm em relação à cultura de seu povo?” Segundo José Marcos, respondeu que: Mudou porque nem todas as aldeias quase não pratica mais esses rituais e a minha preocupação é perder essa cultura e ritual, festa da menina moça. Já perdemos a festa do mel e da mãe d’água e a festa dos rapazes.

Essa preocupação não é só do indígena José Marcos, mas sim de toda a sociedade, vista com muito temor à perda

de suas tradições e cultura. Muitos já se sentem ameaçados porque muitos dos jovens já não querem mais participar das festas e dos rituais que fazem parte da cultura da aldeia, no entanto, vê-se o esforço de várias pessoas que estão empenhadas para que essas tradições não se percam.

Segundo os entrevistados, quando perguntados sobre “quais providências estão sendo tomadas pelo povo Tenetehara para que seus costumes, tradições, crenças e a cultura não sejam esquecidas?” Obtive a seguinte resposta: “na região do Amarante está sendo resgatado a festa do mel, a festa do moqueado, mas falta ainda a festa do milho e mãe d’água. Cada uma dessas festas tem seus cantos diferentes”.

A festa que está sendo resgatada como a festa dos rapazes, é também um processo que acontece com a passagem de menino para a puberdade e posteriormente para a vida adulta, onde eles irão se tornar guerreiros, caciques e pajés na aldeia. Essa festa é realizada quando o pai percebe que o filho aos 13 anos ou quando passa a mudar a voz e o corpo.

A partir desse momento, os pais reúnem-se com a comunidade, com o intuito de buscarem apoio para realizar a festa, principalmente, com os alimentos que serão servidos no decorrer da festa. As mães dos rapazes ficam com a obrigação de confeccionar os enfeites (cocar, colares, braceletes e esteiras) que serão utilizados durante a festa, além disso, elas são responsáveis pela preparação dos jovens durante o período em que ocorre a festa.

No dia da festa após ao meio dia, os rapazes iniciam o preparativo. O primeiro momento é reservado para a pintura corporal que também é feito pela mãe, com tinta de jenipapo e urucum, essas pinturas são feitas na casa de um líder da comunidade. Após a pintura são colocadas as plumagens, ao

pôr-do-sol os indígenas saem da casa e vão em direção do barracão, o lugar destinado a realização desta festa.



Fonte: Arquivo pessoal

No momento em que chegam ao barracão o rapaz ou rapazes são recebidos com os cânticos e colocados em um banco ou esteiras feitas exclusivamente para eles, depois de

estarem ali, é proibido que eles se comuniquem com outras pessoas e não podem sair do local.

Ao nascer do sol, a cantoria se intensifica cada vez mais, todos se reúnem em uma grande roda, esse momento é contagiante e todos se emocionam, é algo inexplicável, algo sobrenatural. Na conclusão do ritual ocorre um choro coletivo, em seguida todos os participantes irão felicitar o dono da festa. Terminando o ritual, cada jovem leva seu banco para casa e enquanto estiver pintado, não pode banhar em rios ou mesmo lagos.

Atualmente com o consentimento da FUNAI existe várias igrejas fazendo missões e muitas delas não compreendem ou não veem a cultura dessas etnias como um fator importante para a sociedade indígena, impondo, assim, outros conhecimentos que, no modo de ver dessas igrejas, elas julgam corretos, mudando os costumes dessas sociedades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é fruto das minhas inquietações sobre o destino do meu povo, sempre vulnerável às mudanças. Atualmente e desde a chegada de outros povos neste território que hoje chamamos de Brasil somos alvos de preconceitos e discriminações de todos os tipos, já fomos vistos como pessoas sem alma, que só serviam como mão-de-obra, um povo que precisava ser catequizado para poder obter a salvação entre outras coisas.

Apesar dos esforços feitos para mudar esta visão equivocada ainda há muitos que prevalecem com esse pensamento em que o “índio” é um ser humano preguiçoso, que não possui cultura, um povo sem civilização.

A partir desses questionamentos passei a estudar mais a fundo o meu povo para que eu pudesse entender mais nossas histórias, nossas crenças e tradições. Para que futuramente eu possa transmitir estes conhecimentos adquiridos para meus filhos e para outras crianças indígenas ou não indígenas, com a finalidade de romper com esse conceito que os outros têm de nós.

Para a minha aldeia em especial, lugar onde nasci e me sinto como parte complementar, senti que através da realização deste trabalho pude contribuir um pouco mais para o avivamento de nossa cultura, a partir do desenvolvimento deste trabalho houve mudanças no modo de pensar dos meus parentes. Um pensamento de que precisamos fazer algo urgente para que as festas e rituais praticados na aldeia não sejam esquecidos e desvalorizados pelo seu próprio povo. Um sentimento gratificante em poder contribuir para que as tradições de meu povo não se percam.

Com o processo “civilizatório” muitas meninas e rapazes já não querem mais participar das festas tradicionais da aldeia sentem-se envergonhados por acharem que não se inserem no modo de viver do “homem branco”. Por esse motivo existe a preocupação dos mais velhos da aldeia para a retomada de sua própria identidade seja reconstruída.

Estes problemas vão aos poucos aniquilando a cultura indígena colaborando para o seu desaparecimento, por esse motivo somos a favor da preservação das festas e rituais que ocorrem nas sociedades indígenas, tão como na manutenção dessas tradições.

Isso torna esse ritual sem valor para essa etnia, um motivo de repúdio para uma festa tão linda e de tamanha importância para a sociedade indígena na qual a menina passa a ter novas responsabilidades de uma mulher adulta na sociedade.

Por esse e outros motivos é que vêm-se trabalhando e conscientizando as crianças e os jovens indígenas para que elas se sintam parte essencial e integrante desse processo e que futuramente seja passada para as demais gerações e não seja esquecida pela sociedade Tenetehara.

A intenção do trabalho foi aprofundar mais na cultura Tenetehara, por esse motivo busquei fazer um apanhado geral, das tradições e das festas que aconteciam na aldeia, as que estão em recuperação e as que ainda acontecem na aldeia Cururu. Espero sinceramente ter contribuído de forma positiva para a propagação da cultura Tenetehara. Uma cultura que jamais pode ser esquecida e desvalorizada principalmente pelo seu povo.

Manter a cultura Tenetehara viva é um dever de todos os indígenas que pertence a essa tribo, pois são nossas tradições e nossas festas que nos difere dos outros. É nossa identidade em que nós encontramos com nosso eu e é através desses momentos culturais que nossas forças são renovadas e nos reconhecemos como uma parte fundamental da sociedade indígena.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento. *O contexto de François Rabelais*. São Paulo, HUCITEC, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Ministério da Cultura. Secretaria de Identidade e da Diversidade Cultural – 2012.



CARNEIRO, Maria Manuela Cunha Ligeti. *Cultura com aspas e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Casac Naify, 2009

COELHO, Elizabeth Maria Bezerra. *Catequização e Conquista: a missão capuchinha entre os tenetehara no Maranhão*. Petrópolis, Vozes, 2019.

FAUSTINO, R.C. Os Processos Educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígena. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 41, p.188-208, março.2011.

FLEURY, M. T.; FISCHER, R. M. *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1989.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: *BRASIL. Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento* Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

HALL, R. H. *Organizações: estruturas e processos*. Rio de Janeiro: PrenticeHall do Brasil, 1978.

LANGDON, Jean. *Xamanismo no Brasil :novas perspectivas*. Florianópolis, Ed. da UFSC. 1996.

MUNDURUKU, Daniel. *Em busca de uma ancestralidade brasileira*. Fazenda Escola, Alvorada, Secretaria Municipal de Educação Alvorada, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. *O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970- 1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura.

MUNDURUKU, Daniel. *Os filhos do sangue do céu: e outras histórias indígenas de origem*. São Paulo: Landy Editora, 2005.

PAIVA, A. Moura. “Turismo e Festas Folclóricas no Brasil” em *Turismo e Patrimônio Cultural*. São Paulo: Editora Contexto. 2001.



7

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
DO ENSINO DE HISTÓRIA À LUZ DE  
PAULO FREIRE: um estudo a partir  
da realidade da E. M. Paulo Ferraz de  
Sousa de Grajaú, Maranhão**

REJANIA DOS SANTOS BARROS  
PAULO SERGIO CASTRO PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz uma análise das práticas pedagógicas da disciplina de História, ministrada nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Paulo Ferraz de Sousa, localizada na Av. João Batista Nava, nº 01 A, Bairro de Fátima, Grajaú - Maranhão. Este trabalho também trata de uma análise freiriana a respeito do Ensino de História, enfocando nas habilidades e saberes necessários aos estudantes e aos docentes. Propõe-se um entrelace entre as propostas de ensino da História estabelecidas pelas leis que regulamentam as práticas pedagógicas, a perspectiva de autores como Schimdt, Freire, Fonseca e outros, e crítica a prática registrada na escola que fora observada. Isto significa fazer um estudo sobre teoria e prática do exercício da docência do Ensino de História.

Neste contexto, faz-se necessário a discussão sobre a importância do Ensino de História; assim com letras maiúsculas mesmo, representando um conceito, conceito este que denota um conjunto de práticas pedagógicas, da realidade das escolas brasileiras e do poder que vai além da ciência que a História representa. Assim nasceu a primeira etapa do tema: Análise das Práticas Pedagógicas do Ensino de História, que trata do problema de modo geral, holisticamente.

A escolha desta escola como campo de pesquisa se deu devido ao período em que fora desenvolvido o estágio na disciplina de História, estágio este que gerou um relatório detalhado que levantou sérios dados sobre a realidade do estabelecimento de ensino. A partir da realidade da escola que é a problemática mais específica, partiu-se para uma problemática maior, o problema do Ensino de História no Brasil e as práticas pedagógicas utilizadas, se estão ou não trabalhan-

do para formar pessoas conscientes de seu papel no mundo e que sejam capazes de criticar este papel, quando necessário.

O objetivo do presente trabalho é somar para a discussão e compreensão do Ensino de História na educação básica, assim como entender qual seria a melhor atuação do professor no processo de empoderamento do aluno como sujeito crítico. Além de fazer uma análise local de como os professores do município de Grajaú, Maranhão, estão determinados a mudar as condições políticas e sociais da comunidade escolar por meio da escolarização.

## **2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: apontamentos Freirianos**

O Ensino de História possui suas peculiaridades e sua própria história. Entre suas peculiaridades há o fato de ter uma característica híbrida, pois se apresenta como uma área de saber e também enquanto um campo de atuação no mundo prático do professor. Assim, tanto na escola como na ciência, o Ensino de História não se dá exclusivamente nos documentos historiográficos e metodologias científicas, mas, vai além das fronteiras do conhecimento da própria História, através dos debates que também desenvolvem conhecimentos na sua esfera didática.

Desta forma, para pensar o Ensino da História, também devemos pensar o problema do ponto de vista didático, pedagógico, nos apropriando de autores como Paulo Freire e outros. O centro do debate sobre o Ensino de História, neste trabalho, é a formação do indivíduo enquanto sujeito dotado de criticidade, capaz de interpretar o mundo a partir

das análises que a História possibilita, ou seja, analisando os fatos históricos.

## 2.1 O Ensino de História baseado em Paulo Freire e outras perspectivas.

Atualmente, vivemos no Brasil num ambiente hostil, onde posicionamentos ideológicos e medidas políticas ameaçam o desenvolvimento do trabalho do docente de História na educação básica. O legislativo tenta determinar o que é devido ensinar e o que é indevido, e movimentos ideológicos reforçam a censura de fatos históricos. Mas, o que o docente deve ensinar? O que não deve ensinar? A verdade é que a problemática maior diz respeito ao Ensino de História como ferramenta transformadora, capaz de transformar o indivíduo consciente da sua condição no mundo e romper com qualquer amarra que lhe faça escravo de correntes ideológicas ou opressoras, ou ambas.

Paulo Freire, no final dos anos de 1950, se tornou importante pensador para se fazer uma pedagogia libertadora, onde se preocupava com a emancipação intelectual do indivíduo, como ele mesmo aponta, “é preciso aumentar o grau de consciência (do povo) dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É (preciso) dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (1959, p.28). Este pensamento corrobora com a proposta deste trabalho, de reforçar a importância que o Ensino de História tem para com o estudante e sua instrumentalização para entender seu tempo e espaço.

Ainda nessa direção, é inegável que o saber histórico é instrumento primordial do historiador/docente para a cons-

tituição de uma educação para a diversidade, seja ela, religiosa, econômica, de gênero ou étnica, pois de acordo com Marc Ferro, “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para toda a vida” (1983, p.11). Um ensino de História que visa o desenvolvimento de uma consciência para a vida em sociedade, problematizador e engajado com as realidades do presente, depende das formas como esses saberes históricos são trabalhados em sala de aula. Ao encontro dessa afirmação, segundo Jaime Pinsky e Carla Bassanzi Pinsky, “queiram ou não, é impossível negar a importância, sempre atual, do ensino de História. (...) A História é referência.

É preciso, portanto, que seja bem ensinada” (2010, p.19). Nessa citação, os autores nos atentam para o fato de que o conhecimento histórico não se faz por ele mesmo, não é a disciplina de História que contribui para a formação do estudante pensante, mas o professor de História que apresenta, reelabora e propõe os saberes históricos de forma que estes instrumentalizem seus alunos na arte de pensar.

Mais uma vez, o papel de instrumentalizar os estudantes na competência interpretativa do mundo é fundamental para o ensino de História, assim como deve ser o compromisso da educação e da pedagogia como um todo, pois, segundo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (1984[b], p.32) deve ser o foco do fazer docente. Freire em sua análise sobre o papel da educação no processo intelectual de libertação dos sujeitos aprendentes afirmou:

Sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre as desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo... A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos (1984[b], p.36).

O professor de História, como o profissional que detém os saberes, deve oferecer aos educandos condições, ou mesmo um espaço para a prática da reflexão, que lhe possibilite adquirir as ferramentas necessárias para o trabalho, ou para possibilitar que os educandos alcancem seu status de “novo homem” conforme as palavras de Freire. De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt,

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 2010, p.67).

A História como matéria não é informativa, como pensa o senso comum, diferente disto ela é formativa, diante da prática do docente, ela é responsável por ensinar aos sujeitos a relação entre os períodos históricos, problematizando as vivências em seu tempo e principalmente criando novas problemáticas de reflexões sociais, transformando, como descrito acima, temas da história e do cotidiano em problemáticas a serem pensadas. Portanto, ainda segundo Schmidt,

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (SCHMIDT, 2010, p.57).

Desenvolver condições emancipatórias para o aluno, de forma que ele se perceba como sujeito histórico, como citado por Schmidt, é o próprio ato de oferecer instrumentos de empoderamento aos educandos.

## 2.2 Empoderamento do sujeito promovido pelo Ensino de História

Segundo Paulo Freire (1992), essa promoção da consciência pelo empoderamento do sujeito, ultrapassa a simples iniciativa individual, a superação de circunstâncias reais de suas vidas e permite compreender as complexidades das relações sociais econômica e política, de forma a instruí-los a um olhar mais holísticos dos processos históricos no qual estão inseridos. Assim, de acordo com Schmidt, “A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento” (2010, p.57).

Deve-se destacar que o processo de empoderamento intelectual dos estudantes depende da emancipação e do próprio professor de História. Isso porque, assim como afirma Olavo Pereira Soares, “Para ensinar, são necessárias determinadas habilidades, métodos, procedimentos de trabalho



que possibilitem ao professor uma docência que resulte na compreensão e incorporação do aprendizado da História pelos seus alunos” (2008, p.11). Para Schmidt, na sala de aula, diariamente o historiador/docente, inteirado do papel como sujeito histórico, trava “um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa” (2010, p.57).

Uma boa ação para analisar de forma mais consciente e condizente com a nossa realidade o Ensino de História, é estudando sobre os PCNs, para considerar neste “cálculo” as variáveis postas pelas leis estabelecidas pelos órgãos educacionais.

### **3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E LEI DE DIRETRIZES DE BASES**

Nesta parte do trabalho, será dada uma valorização especial aos PCNs, porém, não serão desconsiderados nenhum dos documentos que são essenciais para o progresso da Educação brasileira. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, de 1996, é um destes documentos que norteiam os objetivos do sistema educacional.

A LDB nº 9394/96 abriu um espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso e melhoraram o financiamento do ensino no Brasil (Nova Escola, 2016), tornou a Educação Básica obrigatória e gratuita, além de definir etapas como: pré-escola, Ensino Fundamental (que com o tempo foi alterada para o curso de nove anos) e Ensino Médio. Para se manter ativa, a LDB precisou aliar-se, ou melhor dizendo, reforçar-se com o Plano Nacional de Educação (PNE). Já a PNE, estabelece metas para serem alcançadas a cada 10 anos.

Seria incoerente, ou até mesmo um deslize, ignorar tais leis que representam normas para o controle do Estado sobre a Escola Estatal (também comumente chamada de Escola Pública). Refiro-me ao poder que o Estado exerce sobre o controle das políticas educacionais, assim como da própria escola em si. Não há aqui a intenção de tecer críticas ou iniciar uma discussão entre o público e o privado, tão pouco iniciar uma fala anarquista. Simplesmente, destaca-se, como consta nos incisos I e II do art. 3 da LDB, a gratuidade obrigatória do ensino fundamental e do ensino médio, que obviamente são mantidos pelo Estado.

Neste panorama, baseado em leis e estratégias de desenvolvimento da educação brasileira que, continuando a abordagem freiriana do processo de libertação, analisaremos os PCNs, na intenção de encontrar neles, pontos que sustentem a prática desta pedagogia.

### 3.1 PCNs: características e importância social

Para entender melhor o problema do ensino de História aqui evocado, é de suma importância a leitura de um dos textos que alicerçam o currículo nacional da disciplina no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apontam como se espera que as aulas de História sejam ministradas e onde se deseja chegar com as abordagens pré-estabelecidas, por assim dizer. Ao se tratar do Ensino Fundamental, logo no início do documento, encontram-se os objetivos pretendidos com os PCNs, espera-se que os alunos sejam capazes de, por exemplo, “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões cole-

tivas” (BRASIL, 1998, p.7), ou ainda, “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1998, p.8).

Ao ler, entender e analisar as propostas objetivadas, espera-se que os professores sejam capazes de avaliar se as propostas são adequadas e se estão ou não sendo aplicadas em suas aulas. Cabe ao docente, desenvolver primeiramente o pensamento crítico pessoal, para posteriormente ajudar seus educandos no mesmo processo.

Quanto ao ensino de história, os PNC's indicam que devem ser trabalhados conteúdos que tenham o objetivo de 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; propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. (SILVA, 2014, p. 92).

Ainda segundo João Carlos da Silva, “para a nova legislação o importante a ser trabalhado não é a acumulação dos conhecimentos, mas a aquisição de habilidades que permitam a reflexão, interpretação dos conhecimentos a fim de compreender o mundo que o cerca” (SILVA, 2014, p. 92). A forma de lecionar deve objetivar a capacidade do educando de identificar em seu grupo social, as suas responsabilidades e sua identidade como participante desse grupo.

## 3.2 Orientações e Métodos Didáticos

Segundo os PCNs, cabe ao professor a tarefa de criar situações em que os alunos consigam, ou tenham a oportu-

nidade de estabelecer relações entre o passado e o presente, que sejam capazes de partir na análise de temas sociais, do particular ao geral e vice-versa.

Veja que mesmo ao se falar de métodos didáticos, as orientações se preocupam com o desenvolvimento do estudante como indivíduo pensante, crítico. O que pode ser observado nas situações didáticas sugeridas como privilegiadas: “questionar os alunos sobre o que sabem, quais suas ideias, opiniões, dúvidas e/ou hipóteses sobre o tema em debate e valorizar seus conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 77); e também “propor novos questionamentos, fornece novas informações, estimular a troca de informações, promover trabalhos interdisciplinares” (BRASIL, 1998, p. 77).

Nota-se que em algum grau, as ideias de Paulo Freire são coerentes com os PCNs. Contudo, as pesquisas históricas ao longo dos anos tornam-se cada vez mais complexos, com a urgência dos atuais objetos de estudo e a utilização de novos métodos que abordam a histórica, implica em paradigmas importantes para o ensino. Esta constatação se evidencia ao atentar-nos que ensino de História desde o século XIX se adapta às condições materiais dadas no agora, e às propostas dos governos em exercício, e com isso, também devem se adaptar aos debates científicos das correntes historiográficas. Enquanto no século XIX o objetivo do ensino de história era fortalecer a nacionalidade do indivíduo, nos últimos o objetivo é unir os sujeitos, sem fronteiras.

### 3.3 Aplicação do questionário aos alunos

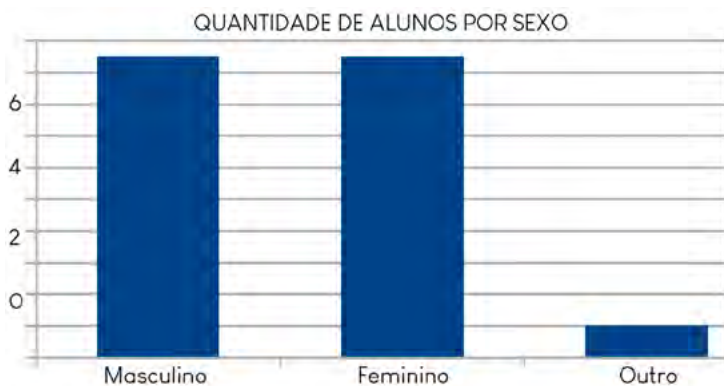
Para levantar dados mais completos e confiáveis sobre como se dá o Ensino de História nesta escola, optou-se por

aplicar um questionário que, através dele, pode se obter dados estatístico. Os dados foram coletados, processados, analisados e disponibilizados em forma de tabelas e gráficos para melhor representação do quadro pedagógico atual.

A aplicação deste questionário implica em avaliar a relação da prática pedagógica para entender o todo do diagnóstico educacional, como cita Freire: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 12).

Dois questionários foram utilizados, números 01 e 02, o primeiro destinado aos alunos e o segundo aos professores. Ambos questionários foram aplicados no dia 29 de novembro. Ao todo 40 (quarenta) alunos entre 10 e 16 anos de idade participaram da pesquisa, estudantes do 6º e do 9º ano do ensino fundamental. Todos alunos que participaram foram voluntários, ou seja, optaram por participar da pesquisa por livre e espontânea vontade. Depois de coletados, analisados e processados, os dados da pesquisa apresentaram os seguintes resultados:

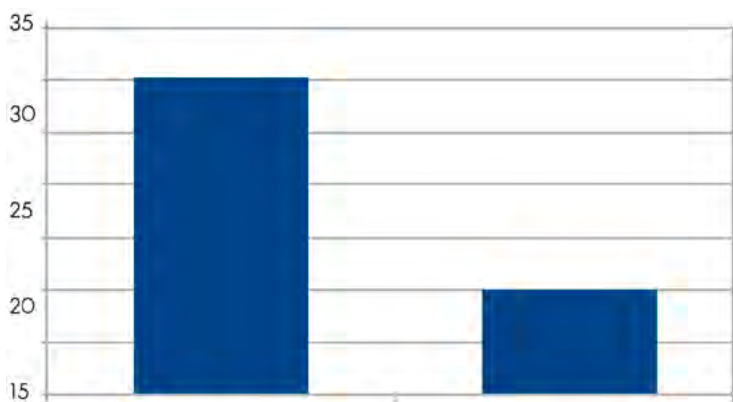
Figura 1: Quantidade por sexo.



Fonte: pesquisa da autora.

Constatamos que entre os quarenta entrevistados, 19 se declararam do sexo masculino, 19 do sexo feminino e 2 se identificaram com a opção. O dado é interessante no sentido de entender o perfil dos alunos e até onde o sexo pode influenciar nas respostas, contudo, não lavaremos a pesquisa para este rumo.

Figura 2: Índice de escolaridade.



Fonte: pesquisa da autora.

Entre os participantes, 30 alunos frequentavam o 6º ano do ensino fundamental, enquanto apenas 10 alunos frequentavam o 9º ano do mesmo nível escolar. A diferença entre turmas leva a concluir que há uma diferença de idades entre os participantes de classes diferentes.

Aqui, sobre a regularidade das aulas, 75% dos alunos disseram que **SIM**, que há aulas com regularidade, 15% disseram que **NÃO** e 10% esqueceram ou não quiseram responder. Como dito acima, essa regularidade é importante pois indica que há um trabalho contínuo sendo realizado com estes alunos. Ensinar exige convicção de que a mudança é possível, e a mudança é gradativa.

Ao perguntar sobre a relevância/importância das aulas, 37 alunos, ou seja, 92,5% disseram considerar as aulas **Muito Importante**, 7,5% alunos declararam como **Pouco Importante** e nenhum dos alunos disseram que a aula não tinha importância alguma (opção **Sem Importância**). O resultado é satisfatório para o professor, principal agente na formação do educando. Cabe ao professor a responsabilidade de instruir o aluno para que ele, na utilização de suas faculdades, possa enxergar a importância e o poder libertador que a disciplina possui.

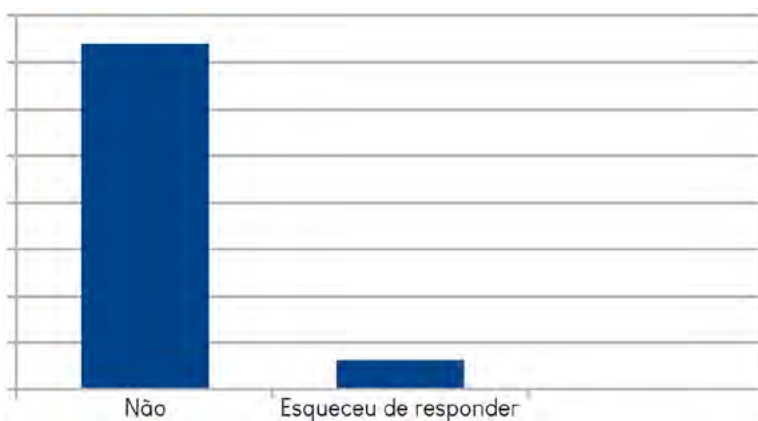
Para quantificar o nível de aprendizagem nas aulas de História, foi pedido que os alunos indicassem como consideravam este nível apontando um número entre 1 e 10. O quantitativo está à mostra na tabela abaixo:

| Quantidade de alunos: | Avaliação do nível de aprendizagem: |
|-----------------------|-------------------------------------|
| 1                     | 5                                   |
| 3                     | 6                                   |
| 7                     | 7                                   |
| 20                    | 8                                   |
| 7                     | 9                                   |
| 1                     | 10                                  |
| 1                     | Esqueceu de responder               |

Fonte: pesquisa da autora.

Estas notas são significantes, pois avalia a própria percepção sobre seu nível de aprendizagem, em outras palavras, sobre a eficiência das aulas de história. Como demonstrado na tabela acima, seis notas se repetiram. Para sintetizar,

a média das notas obtidas é de 7,5, um índice razoável, mas não tão bom quanto esperado em decorrência do resultado obtido na questão sobre a importância da disciplina. Para este item é importante ressaltar um fator crucial para o processo de ensino dos educadores, a valorização dos saberes dos educandos, que, para ser trabalhado depende de outro fator muito importante para o método pedagógico do educador, o diálogo (FREIRE).



Sobre o quanto os alunos consideravam que a professora tem domínio sobre a disciplina que leciona, pesquisados responderam que 37 (92,5%) acreditam que a professora detém domínio sobre o assunto dado em aula, enquanto 3 (7,5%) consideraram que **NÃO**, a professora não domina o assunto trabalhado em aula. O dado é delicado, mesmo sendo positivo, pois a resposta parte da percepção que o aluno tem sobre o conhecimento compartilhado pela professora, conhecimento este muitas vezes não confrontado pelos alunos, devido falta de métodos de pesquisa, imaturidade devido à baixa idade, confiança excessiva na professora enquanto fonte de saberes e etc. O educador deve ser consciente de



todas estas variáveis e ser honesto e responsável para com o educando. O professor não é detentor de todos os conhecimentos da sua área de atuação e está sujeito as falhas durante o processo de transmissão de informação. Cabe a ele adotar uma postura honrosa, como cita o exemplo dado por Freire:

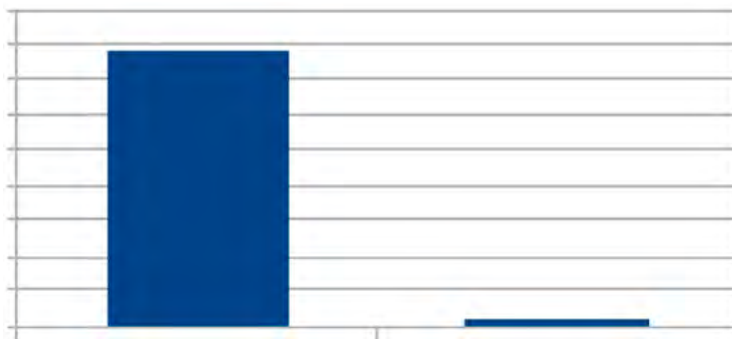
Se perguntado por um aluno sobre o que é “tomar distância epistemológica do objeto” lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido. E não ter mentido abre para mim junto aos alunos um crédito que devo preservar. Eticamente impossível teria sido dar uma resposta falsa, um palavreado qualquer. Um chute, como se diz popularmente. Mas, de um lado, precisamente porque a prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuarem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei. (FREIRE, 1996, p.38-39).

Assim, considerando que somos sujeitos inacabados, carentes de adquirir mais saberes, o diálogo e a busca por conhecimento se tornam mais real e respeitoso na relação professor-aluno. Reconhecer que não sabe, não isenta o professor da responsabilidade de buscar saber, pelo contrário, o professor deve valorizar a pesquisa, pois educar exige pesquisa.

Ao afirmar que somos sujeitos inacabados, refiro-me também ao professor, ao historiador, ao pesquisador e não apenas ao aluno. O professor que acredita ser um sujeito acabado, no sentido de não necessitar aprender mais nada, este já falhou como profissional e como pessoa.



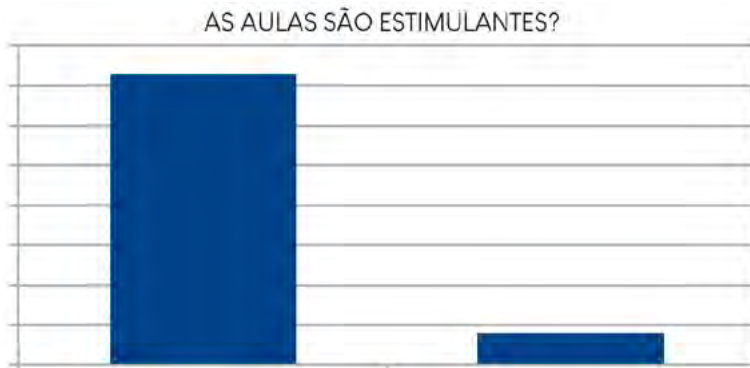
Neste item 82,5% dos alunos disseram que o professor não utiliza recursos como vídeos, imagens e músicas em sala de aula, enquanto 17,5% disseram que utilizam. Deve-se adiantar que nos questionários aplicados aos professores, a resposta é totalmente contrária, afirmando que **sim**, utilizam tais recursos. É importante salientar que o uso de recursos multimídia tornam a escola e a aula mais interessante para os alunos, considerando que para eles a realidade é tecnológica, e uma escola arcaica, que priva o uso de tecnologias, torna-se uma escola que não representa o mundo real para eles – os alunos. Já o livro didático, este é utilizado frequentemente, assim afirma professores e alunos na pesquisa.



A resposta dos alunos quanto ao uso do livro didático é de 97,5% Sim, usa o livro didático em aula, e 2,5% Não, o professor não usa o livro didático em aula. A respeito do uso do livro didático, não há nada de errado, usa-se como recurso indispensável ao método escolar, porém, como qualquer outro recurso, deve ser bem trabalhado, usado inteligentemente, a fim de buscar alcançar as metas desejadas para desenvolvimento escolar. Na PCN, sobre a caracterização da área e a História no ensino fundamental, encontra-se o seguinte trecho:

Os métodos tradicionais de ensino - memorização e reprodução - passaram a ser questionados com maior ênfase. Os livros didáticos difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares foram criticados nos conteúdos e nos exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio foram apontados como comprometedores de qualquer avanço no campo curricular formal (BRASIL, 1998, p. 28).

Desta forma, este fragmento salienta a necessidade do docente se policiar quanto ao uso do livro didático meramente como ferramenta de memorização e reprodução, fugindo da racionalização, mesmo que inconsciente, e prejudicando o currículo, que aliás é outro problema a se estudar.



Sobre o estímulo dos alunos, 90% disseram que acham as aulas **Interessantes**, enquanto 10% disseram considerar as aulas **Chatas**. Um dado interessante é que 3 dos 4 alunos que apresentaram resultado negativo neste item, são alunos do nono ano, estes mesmos indicaram notas 6 e 7 quanto ao seu nível de aprendizagem na disciplina. Dados que são coerentes entre si. Seria importante que os professores destes alunos sondassem melhor o que está causando o desencanto, preocupando-se inclusive com o risco de evasão escolar, uma realidade na educação local e nacional.

Todas as questões levantadas aqui são importantes e acusam algum ponto positivo ou negativo no processo educacional destes alunos. Para validar as respostas dos alunos, cruzamos seus dados com os dados obtidos também no questionário aplicado aos professores, esperando o máximo de coerência entre as informações fornecidas por ambos os grupos, educadores e educandos.



Vinte e oito (28) alunos disseram não saber o que é **ideologia**. E 12 disseram que sim. Destes que disseram **sim**, apenas 2 são do 6º ano, enquanto os outros 9 são do 9º ano. Pode-se observar que é um conhecimento mais presente no

grupo do 9º ano. Esta pergunta talvez seja uma das mais importantes deste questionário. Não porque é um assunto que está em alta devido a polarização política da atualidade, mas, por ser inegável e indispensável de se trabalhar se quisermos que nossos educandos sejam realmente críticos. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, afirma Freire.

Quase todas as perguntas feitas aos entrevistados eram perguntas com respostas de múltipla escolha, salvo, uma pergunta subjetiva. Esta pergunta subjetiva questionava o seguinte: **Qual a importância das aulas de história para você?** As respostas praticamente repetiram-se, mesmo sendo subjetivas, afirmando algo como “saber/conhecer sobre o nosso passado”, de forma bem sucinta. Pode-se questionar se tal visão tem influência do professor ou não, e atentar-se para esta visão fechada, não condizente com uma visão crítica da prática docente e do Ensino de História em si. Pinsky problematiza esta visão da História:

Da maneira como a maioria dos manuais insiste em nos apresentar a História, esta parece ser, efetivamente, a “ciência do passado”. Ciência, no sentido positivista, suposta detentora de verdades universais e definitivas, imutáveis e indiscutíveis. E do passado, pois a História não tem, para muitos, nenhum compromisso com o presente, já que só se preocuparia com “o acontecido”. Essa concepção de História, embora muito criticada “em tese” e fruto de chacotas, ainda é utilizada na prática de muitos historiadores, autores e professores para quem historiar é simplesmente relatar algo que já ficou para trás. Presos a uma cronologia estabelecida há muito tempo, evitam fazer “cortes” criativos, refugiando-se na assepsia de uma História pretensamente neutra (PINSKY, 2009).

Para o autor, esta visão não condiz com o que de fato o Ensino de História oferece, pois para que o sujeito se torne crítico e questione o mundo, ele deve ser capaz de criticar o mundo em que ele vive, este que mesmo sendo presente, é história.

### 3.4 Questionários aplicados aos professores.

Aos professores, aplicamos um questionário com exatamente 10 questões iguais para ambos, entre elas duas questões subjetivas. Apenas dois professores participaram desta etapa da pesquisa, os dois professores responsáveis pelas crianças que responderam o questionário 01.

Constatamos que a Professora A é do sexo feminino e o Professor B é do sexo masculino. Os professores citados são respectivamente: Helena Paula C Melo Vieira e Antônio da C. Santos.

Perguntados sobre seu nível de formação, ambos professores, tanto Professora A quanto Professor B responderam possuir o título de especialista (Lato Sensu), e que não visavam no momento continuar a carreira acadêmica. Perguntados sobre o uso do livro didático, ambos disseram utilizar o livro frequentemente. A Professora A afirmou que “por falta de recursos para outros meios de informação, fica complicado não depender excessivamente do livro”.

Já sobre a utilização do uso de outros recursos como filmes, revistas, música e etc, 100% dos professores afirmaram que **sim**, utilizam tais recursos e que este uso é recorrente. Este dado não é coerente com o dado obtido no questionário dos alunos, que negam a prática da utilização de tais recursos em sala de aula. Ao perguntar como o professor avaliar seus alunos, cada um deu sua resposta:

#### **Professora A respondeu:**

“Qualitativamente e quantitativamente através do conhecimento/aprendizagem referente aos assuntos e ao mundo.”

**Professor B respondeu:** “A avaliação é de forma contínua, levando em consideração os aspectos qualitativos e

quantitativos dos educandos, observando os avanços ocorridos em cada período estudado. ”

Nota-se que em ambas as respostas, há um interesse com o conhecimento adquirido pelo seu educando, e como cita a Professora A, conhecimentos “referentes aos assuntos (discutidos em aula) e ao mundo”.

Ainda neste questionário, foi perguntado se conheciam documentos como PCNs, LDB, BNCC e outros. Os professores, A e B responderam que conhecem, e em diálogo demonstraram realmente conhecer e aplicar esses conhecimentos em suas aulas. Logo em seguida, as perguntas lançadas foram: Conhece os escritos pedagógicos de Paulo Freire? É favorável à sua pedagogia?

As respostas de ambos os professores foram **Sim** para as duas perguntas, tanto conhecem os escritos e a filosofia do autor, quanto tentam aplicá-las no cotidiano escolar, porém, como destacou o Professor B, “ainda está um pouco distante da nossa realidade, porque somos barrados pelo próprio currículo da escola”.

A última pergunta feita no questionário é a seguinte: As atividades que você elabora torna ou tenta tornar os seus alunos sujeitos críticos? Os professores responderam o seguinte:

**Professora A** - “Depende muito da atividade, as vezes sim e as vezes não. Quando elaboro reflexões orais e escritas que os levam a pensar o conteúdo e emitir os seus próprios conhecimentos ou refletir algo (assuntos) sujeitos a críticas. ”

**Professor B** - “Sim, na medida em que o aluno desenvolve uma atividade do currículo em História contextualizando os fatos passados e confrontando com o presente, está se tornando agente crítico e transformador de sua história. ” O resultado da última pergunta não só resume a visão que

os professores possuem sobre o Ensino de História, que aliás está totalmente em sintonia com pensamentos freirianos, como resume o cerne daquilo que foi proposto como objeto de estudo para este trabalho de conclusão.

## 4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Avaliando o resultado do que foi analisado a partir dos questionários aplicados, relacionando com os apontamentos feitos sobre como deve ser o ensino de história embasado na ótica de Paulo Freire e no pensamento de outros autores como Maria Auxiliadora Shimidt, por exemplo, chega-se aos seguintes resultados alcançados, relacionados a seguir. Confirma-se a importância das práticas pedagógicas freirianas em consonância com as legislações vigentes, sem as quais não se estabelece um diálogo com o currículo escolar que, bom ou não, é o regedor de como os docentes devem trabalhar. Há de fato algumas falhas no sistema educacional, contudo, é a pesquisa de História e a pesquisa pedagógica, esta que possibilita associar o conhecimento teórico ao prático, que nos levarão a transformação da educação brasileira.

Quanto à metodologia utilizada, acredita-se que as ações tomadas foram plausíveis para com os objetivos, que as abordagens utilizadas foram as mais adequadas considerando a realidade diagnosticada desde o primeiro contato com o objeto observado, durante o estágio supervisionado em 2018.

Ressalta-se também a importância do diálogo com o educando, para entender como ele se vê e se coloca dentro do processo educacional. Contatamos que os alunos gostam das aulas de História, e conforme vão avançando nos anos escolares, tendem a mostrar menos interesse. Talvez porque



a abordagem ou a escola deva ser diferente para com eles. Identificamos que reconhecem a importância da disciplina, e que dominam algum entendimento sobre como o estudo de História possibilita entender seus lugares no mundo e sua realidade. Percebe-se também que alunos mais velhos já entendem o conceito de ideologia e que estão mais propícios para enxergar elas no dia a dia.

Comprovou-se que os professores de História da E.M. Paulo Ferraz de Souza, estão cientes das legislações vigentes assim como conhecem as obras do 22 teórico Paulo Freire e são favoráveis às suas ideias. Além disso, já trabalham e avaliam os seus educandos preparando-os para o empoderamento e transformando-os em sujeitos críticos, reflexivos e conscientes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou a pesquisa sobre o tema proposto, constatou-se que havia a necessidade de desenvolver um estudo sobre o Ensino de História, devido sua importância para a formação do professor de História e consequentemente para seus alunos. Daí a importância deste trabalho. Partiu-se de um problema geral, que era a análise das práticas pedagógicas do Ensino de História e continuamente estendeu-se para a análise da realidade da Escola Paulo Ferraz de Souza, um problema mais específico.

Desta forma, propôs-se a analisar as aulas observadas durante o estágio supervisionado, os dados coletados por meio de questionário, e as práticas pedagógicas dos professores, o processo ensino-aprendizagem e culminaram na demonstração em forma gráfica os dados coletadas durante a

pesquisa aplicada, além de analisar os referenciais teóricos e documentos como os PCNs, a LDB e etc. Endente-se que estas análises foram realizadas com sucesso, e que cada um dos resultados foram disponibilizados de forma clara e concisa. Este trabalho, sem sombra de dúvidas serve para enriquecer o estudo sobre o Ensino de História e para conhecer melhor a realidade local.

Durante o trabalho verificou-se que os professores (EM Paulo Ferraz de Souza) estão conscientes das pautas aqui problematizadas, e que estão trabalhando para desenvolver um belo trabalho, trabalho que contribui para a sociedade e humaniza os indivíduos que estão envolvidos no processo de aprendizagem direta e indiretamente. Este trabalho ainda pode ser ampliado, alcançando um território mais amplo, capaz de analisar mais escolas e obter dados mais precisos sobre o município. A intenção nunca foi confirmar hipóteses, mas simplesmente constatar a realidade escolar e dar continuidade ao estudo sobre práticas de ensino.

Finalmente, acredita-se que todas as etapas deste trabalho foram concluídas com êxito. Todos os resultados estão a contento e satisfazem as exigências da pesquisadora. Embasado nas leituras de livros, artigos e em outros documentos, percebeu-se que a pesquisa sobre o ensino de história é crescente e está ampliando seus objetos, que normalmente discorrem sobre “o que ensinar” e como ensinar a História.

Até o dado momento, endente-se, e este trabalho contribui para isso, que este tema como objeto de estudos tem se modificado de acordo com os grupos que lhe estudam, conduzindo-os para assuntos como: transformação social, ideologia dominante, economia, e novas correntes historiográficas. Espera-se que a relevância deste trabalho possa

contribuir para o Ensino de História e para a formação de educandos e educadores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Secretaria de Educação

Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. 108 p

BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil - Apresentação*.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 01 dez. 2019.

FERRO, Marc. *A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: Ibrasa, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do*

*oprimido*. Rio de Janeiro: PAZ e TERRA, 1992.

FREIRE, Paulo 1984 [a] *Educação como prática da liberdade*.

Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo 1984 [b] *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo 1980 [a] *Conscientização*. São Paulo: Moraes.

IDEB. *Resultados e Metas*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>.

Acesso em: 01 de dez. 2019.

PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. 13.ed.

São Paulo : Contexto, 2009.

PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 17-36.

SILVA, José Carlos da. O Ensino de História no Contexto da Legislação Educacional Brasileira. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.20, n.40, p.81-96, jul./dez. 2014



8

**O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS  
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO  
MUNICÍPIO DE GRAJAÚ - MA:  
um estudo de caso na escola**

SAMIA SILVA FIGUEIREDO  
PAULO SERGIO CASTRO PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

Compreendendo que o ensino de História pode ser um mecanismo de construção do conhecimento que proporciona aos alunos e professores uma oportunidade de conhecerem e terem consciência de identidade pessoal e social, capacitando-os a entender a realidade a qual estão imersos, assim, o trabalho tem como ponto de partida uma determinação em proporcionar reflexões sobre o ensino de história em uma escola da rede pública de ensino do município de Grajaú – Maranhão.

Este trabalho constituiu-se em um estudo bibliográfico e de campo, onde uma discussão bibliográfica se fez necessário para uma melhor compreensão do tema em pesquisa, resultando em um diálogo entre vários autores para que a pesquisa tenha maior rigor teórico e não se limite apenas a um autor. E a pesquisa de campo proporcionara conhecimentos da realidade do docente na disciplina de história e seu cotidiano na escola em que trabalha.

A ideia de realizar tal pesquisa se deu a partir de três questionamentos que pairavam sobre a pesquisadora, questionamentos que surgiram desde o ingresso na Universidade e se fortaleceu mais ainda quando realizou seu Estágio Curricular Obrigatório na rede pública de ensino, encontrando na monografia o momento certo para buscar tais respostas. Procurar compreender o ensino de história antes da formação acadêmica completa é como se preparar para o campo de trabalho, compreender o sistema de perto, podendo obter um preparo melhor para a futura docência.

Os questionamentos se formularam da seguinte forma, o primeiro questionamento se deu assim: Como é o cotidia-

no de um professor de história e como ele se prepara para suas aulas? O segundo é: Qual a importância da rotina escolar para um professor de História? O terceiro é: Qual a importância do ensino de história dentro da sala de aula na visão dos professores, através de seus métodos didáticos e concepções diárias?

A pesquisa foi desenvolvida no espaço escolar, tendo como público alvo professores da área de história. Esses professores foram selecionados com base na problemática levantada nesta pesquisa, juntamente com a escola onde os mesmos trabalham, caracterizando a escola a fim de melhor conhecermos o campo de trabalho dos sujeitos da pesquisa, buscando encontrar repostas para uma moderna atuação profissional destes professores.

Conhecer as ferramentas utilizadas por professores de História, como a tecnologia está presente no cotidiano dos mesmos de forma a enriquecer suas aulas, possibilitando o docente a aplicar aulas mais dinâmicas e ricas com os diversos meios didáticos disponíveis e acessíveis, verificando a porcentagem de professores que ainda utilizam apenas aulas expositivas e dialogadas com o auxílio do livro didático.

O referido trabalho justifica-se pela importância de se conhecer de perto a rotina de ensino de professores de História, compreender os meios pelos quais os mesmos buscam a excelência de seus alunos e como contribuem diretamente para a construção e resgate da história local, vivenciada em cada ambiente escolar a qual estão inseridos, buscando todos os recursos didáticos disponíveis para melhorarem seus ensinamentos.

O estudo tem como objetivo principal: Analisar como se dá o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental em uma escola do município de Grajaú – Maranhão.

Seguido por seus objetivos específicos, no intuito de melhor compreensão do trabalho, sendo eles: Conhecer os aspectos históricos e legais do ensino de história; verificar quais metodologias são utilizadas no processo de ensino de história pelos professores de uma escola do município de Grajaú.

Compreendendo que o ensino de história vai muito além dos livros didáticos e da sala de aula, professores e alunos devem buscar o conhecimento juntos, construindo pilares de ensino-aprendizagem, quem ensina aprende e quem busca aprender descobre o mundo da sabedoria absoluta.

## **2 DOS ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS AOS RECURSOS METODOLÓGICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A década de 90 foi marcada por grandes transformações dentro da educação e do ensino de história, onde a História foi introduzida no currículo (século XX), muitas indagações surgiram, como ensinar história e a instalação de cursos específicos que atendessem a especificidade de cada professor (NADAI, 1993).

Ensinar história sempre foi um desafio, compreender e conhecer para assim repassar o conhecimento, cursos específicos foram necessários para uma melhor capacitação dos mestres.

Para um melhor desempenho e qualidade do Ensino de História, professores são capacitados através de cursos de Formação continuada, com o objetivo de melhor preparar os professores para essas grandes mudanças que vem ocorrendo ao longo da história, onde o século XXI foi marcado por uma grande expansão tecnológicas, uma expansão que



requer novas mudanças no ambiente escolar (SEFFNER et al, 2018).

Um governo que investe na formação de seus educadores, é um governo que se preocupa com um ensino de qualidade, independente da realidade cultural de cada grupo social.

O ambiente escolar tem se modificado bastante, e no ensino de História não é diferente, onde professores buscam meios de inovar suas aulas não deixando mais cair na rotina da decoreba, incentivando os alunos a buscarem respostas além dos livros didáticos, os que não se renovam vão ficando para trás, com aulas monótonas e sem graça (BENFICA, 2013).

Realidade vivenciada por muitos professores em sala de aula, onde a inovação é necessária para que possam engrandecer suas aulas e torná-las dinâmicas e inovadora aos olhos dos discentes.

O ensino de História tem sofrido inúmeras transformações ao longo dos tempos, professores precisaram se reeducar para enriquecer seus ensinamentos em sala de aula. Um ensino que está muito além dos muros de uma escola, a história está em toda parte e o professor deverá buscá-la juntamente com seus alunos, descobrindo juntos um mundo desconhecido para muitos, onde o livro didático sempre foi o mundo histórico de todos (ROCHA, 2017).

Repensar o uso exclusivo dos livros didáticos é compreender a evolução do ensino e perceber que a história está muito além dos livros didáticos, que o ensino poderá ser buscado de muitas formas. Capacitar os docentes é a melhor forma de melhorar o ensino diante das grandes transformações que vem ocorrendo.

A Educação baseada no ensino deverá estar presente em todas as camadas sociais, uma educação inclusiva que venha a atender a todos independente de sua condição física ou intelectual. Uma educação condizente com a realidade e não apenas de enfeite e magnífica no papel. Ensinar não é fácil, mas cada ensino deverá ser de acordo com a realidade apresentada em cada ambiente escolar, cabendo aos professores essa adequação às realidades ali presenciadas (PRADO & SILVA, 2015).

A importância de envolver a todos nas aulas, ou seja, trazer a cultura e realidade local para a sala de aula, vivenciar e correlacionar o presente com o passado é uma forma de melhor compreender a história.

É necessário se rever os modelos de ensino de história, modelos arcaicos que já não mais condizem com a realidade do século, um século em que envolver o aluno nas aulas não é tão simples, a tecnologia invadiu as escolas e não se pode mais impedir, e sim adaptar o ensino às realidades existentes, trazendo o mundo virtual para a sala de aula, deixando assim as aulas mais dinâmicas e prazerosas que venham a prender a atenção dos discentes (GEVEHR, 2016).

A tecnologia chegou e com ela as mudanças nas formas de ensinar, compreender a tecnologia e integrá-la ao ensino nunca foi tão essencial quanto neste século, mudar as formas de ensinar se tornaram carro chefe, onde o diferente é contagiante.

Ensinar História é um desafio que os professores enfrentam diariamente dentro da sala de aula, pois a história se transforma diariamente e a tecnologia contribui ativamente nas constantes mudanças, onde o professor deverá se preparar diariamente. A formação acadêmica é fundamental para

os professores de História, pois ela nos mostra o passado refletido no presente de cada um (SILVA, 2017).

A educação é fundamental na formação do cidadão, cada disciplina tem seu peso na vida estudantil dos alunos, é no Ensino Fundamental Maior que o aluno começa a desabrochar para sua vida profissional, descobrindo em cada disciplina seu desenvolvimento físico e intelectual (MIRANDA & SCHIER, 2016).

Ainda assim há muitas lacunas a serem preenchidas, onde a produção dos saberes é constituída dentro da sala de aula, as histórias de natureza cultural estão inseridas, necessitando de um direcionamento, um direcionamento que por vezes não é encontrado pelo professor (BRITTO, 2015).

Diante desse contexto autores já discutiam e reafirmavam as lacunas existentes antes e que ainda permeiam até os dias atuais, lacunas no ensino de história eram encontradas em todos os níveis de aprendizado.

Inúmeros professores a mercê dos manuais, ou seja, limitados a conteúdo definidos, fazendo assim um sequestro do senso histórico de seus alunos, onde a base era apenas o proposto na grade curricular de ensino (SCHMIDT, 2009).

Nesse contexto Silva (2015, p.18) relatou que: “A sociedade brasileira, imersa em contradições historicamente reafirmadas que se refletem no campo educacional, vive um presente marcado por um intenso avanço tecnológico e com estudantes com dificuldades na leitura e compreensão dos tempos históricos”.

Buscando as ações políticas e pedagógicas no foco de que o aprender é o foco principal no ambiente escolar, levar o aluno a compreender a importância de buscar o conhecimento histórico (VAN ACKER & BERCITO, 2015).

A aula de História deverá ser inovadora e dinâmica em todos os níveis de aprendizado, prender o aluno ao conhecimento. Conhecer a limitação de cada aluno da sala possibilita um melhor ensino, pois a partir da compreensão da realidade de seus alunos, a aula poderá se tornar mais dinâmica, podendo ser alcançada por todos ali presentes (SOUZA, 2018).

Com base nessas concepções, autores falam em seus trabalhos sobre essas novas reafirmações em que o ensino de história tem se mostrado em questionamentos sobre o que ensinar e como ensinar.

A educação é para todos um grande desafio, seja para quem repassa o conhecimento, seja para quem recebe, muitos buscam uma educação que venha a atender a todos, mas a realidade é que ainda existe muitas flechas invisíveis, a escola exclui, professores excluem, colegas excluem, a sociedade exclui, um cenário triste para o século em que vivemos (SILVA, 2015).

A educação é para todos, está na lei, mas, a lei como sempre é burlada, principalmente onde mais se precisa, nos lugares mais pobres é onde há maior desvalorização com a educação. A escola deveria ser o lugar mais seguro depois de nossas casas, mas isso por vezes está longe da realidade para muitos alunos, assim:

Silva & Santos (2012, p.3) reafirmam que: “a escola também deve respeitar e valorizar a singularidade de cada ser humano, pois cada pessoa tem habilidades e capacidades diferentes e são essas diferenças que formam nossa sociedade com os mais diversos valores sociais.

## 2.1 Aspectos teóricos e legais do ensino de história

Segundo as Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica (PARANÁ, 2008), a História passou a existir como disciplina escolar somente após a criação do Colégio Pedro II em 1837, e com a efetivação Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). De acordo com Coelho et al (2009, p. 2) “O ensino de História no país passou a ser amplamente difundido a partir de 1838, com a fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB). A partir de então, buscou-se uma sistematização da História nacional, cabendo ao instituto organizar e selecionar a documentação que seria utilizada [...]”.

Por mais que a História esteja ligada à Antiguidade Clássica, antes não havia uma unidade definida, de modo que, até o final do século XVIII, não é possível falar de conhecimento histórico, não era possível encontrar estudo organizado para ser considerado ciência, a história era utilizada apenas para designar experiências de vida e cotidiano, escreviam esses relatos em túmulos, anais de reis, entre outro, apenas no início do século XIX é que se começou a organização da história, do saber histórico, com a figura do historiador e o emprego da História no sentido de investigação (FREITAS, 2010).

Para Chaminé (2017, p. 27), “Nas últimas décadas do século XX, dentro da pesquisa do Ensino de História, tem-se destacado um campo denominado Educação Histórica. Uma das preocupações deste campo é a procura de elementos para a compreensão da consciência histórica [...]”.

Procurar compreender a concepção dos alunos e como os mesmos se veem como sujeitos da história, como se buscam dentro da história em diferentes sociedades, suas devidas

inserções em cada um desses mundos, chamados de “culturas diferentes”, como lidam e buscam compreender o diferente para não subjugar a cultura alheia, mas aceitar e compreender que cada indivíduo tem seus espaços dentro da história.

### 3 METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Os materiais utilizados pelo professor em sala de aula se modificaram bastante durante o último século, passando de meros livros didáticos a buscas históricas dentro de um cenário tão vasto que são nossas relíquias históricas e o aproveitamento da tecnologia no ambiente escolar. Levar a tecnologia como uma ferramenta de ajuda no aprendizado, sem deixar de enfatizar o indivíduo dentro do processo, elevando a cultura em todos os seus níveis de ensino.

Apesar de todas as mudanças ocorridas, nos dias atuais muitos professores ainda utilizam seus livros didáticos como base plena em suas aulas, a utilização do manual do professor em correções de trabalhos e atividades fazem parte da realidade de muitos docentes (GIARETTA, 2018).

Vivemos em um século de grandes transformações tecnológicas e de fácil acesso ao ensino, porém nem sempre foi assim houve um tempo em que o ensino era baseado apenas no livro didático e limitado a conteúdos pré-definidos.

O mesmo se baseia nas ideias ruseniana, para explicar os caminhos metodológicos a percorrer no desenvolvimento da consciência histórica.

Rever os métodos e materiais didáticos na construção do conhecimento histórico é fundamental para uma melhor apreensão do ensino pelos alunos, levando os mesmo a bus-

car a história e fazer parte dela. Para se alcançar os objetivos propostos acima é necessário se reinventar e buscar todos os recursos disponíveis em prol de um ensino de qualidade.

Buscar o diferente para melhorar o ensino é a realidade de muitos professores, que visam inserir a realidade local em suas aulas para uma melhor inserção e dinamização de seus discentes.

Por esta razão, Fialho et all (2016, p.1052) dizem que

A História ensinada se define como um ensino como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, mediante as quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas [...].

Trabalhar História como disciplina é pensar nos professores como pesquisadores, tornando o campo de ensino uma ciência não baseada apenas no já escrito, mas na busca constante por uma história nova e desafiadora, onde todos vão em busca das fontes históricas para assim melhor compreender o ensino proposto em História (LIMA, 2016).

Ainda, para Silveira (2012, p. 2009) “Acredita-se que reconhecer tanto o conhecimento prévio do aluno, adquirido da sua interação social, como às fases do desenvolvimento cognitivo são importantes e indispensáveis para promover uma aprendizagem significativa [...]”.

O professor planeja suas aulas dentro do currículo de ensino, porém ao se deparar com a realidade da turma, poderá fazer suas adaptações dentro do ensino de história, buscando as mais diversas fontes históricas para melhor repassar o conhecimento e trazer o aluno para dentro das aulas, relacionando as realidades culturais ao ensino aí proposto, sem fugir do ensino, mas buscando enriquecer suas aulas (ROCHA, 2015).

O trabalho com fotografias poderá ser feito com o recorte histórico dos próprios alunos, enfatizando suas culturas e aqueles que fizeram parte de suas histórias no contexto familiar e que de alguma forma marcaram suas histórias de vida, é trazer o saber dos alunos em contribuição com o ensino de história (LUZ & PÁTARO, 2013).

São diversas as formas e fontes disponíveis ao professor de História, para aqueles que almejam ensinar diferente e instigue o aluno a sempre querer buscar e aprender mais, tirar o aluno da sala de aula e leva-lo ao mundo histórico.

#### **4 ENSINAR HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM GRAJAÚ - MA: Dificuldades e desafios, o que dizem os professores**

A pesquisa foi realizada no município de Grajaú, localizado na região centro sul do Maranhão, sua população, de acordo com a estimativa populacional de 2016, era de 68.458 habitantes a 580 km da capital do Estado e uma área de 8.842, 782 km<sup>2</sup> (IBGE, 2016).

Este trabalho se desenvolveu de forma exploratório, de caráter bibliográfico e de campo e as seguintes questões foram levantadas no bibliográfico: Ensino de história; Aspectos teóricos e legais do ensino de história; Metodologias para o ensino de história. Enquanto que para se obter os resultados no campo se buscou uma escola pública que trabalhasse do 6º ao 9º ano, nos dois turnos e a aplicação de questionários.

As entrevistas foram realizadas de agosto e setembro de 2019, com a utilização de um questionário com 10 questões (consta em Apêndices I), um celular (para gravar, fazer víde-



os e tirar fotos), lápis, caneta e caderno para anotações extras. Com a finalidade de buscar informações sobre a atuação profissional, de professores ao ensino de história. Em uma escola da rede pública de ensino do município, Colégio Professor Hilton Nunes, onde primeiro se fez um breve levantamento das dependências físicas e de profissionais da referida escola, juntamente com o diretor que autorizou a pesquisa, ele direcionou a pesquisadora até os professores para que houvesse o primeiro contato. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e os dois turnos possuem turmas do 6º ao 9º ano. Assim, todos os professores de História foram entrevistados com totalizando 4 professores.

De posse dos questionários respondidos, realizou-se a análise e interpretação dos dados explicitados no trabalho. Após a análise, foi exposto aquilo que os professores relataram em sua forma original, sendo que a transcrita da pesquisa foi realizada na íntegra, nada foi mudado. Os dados foram analisados e expressos em percentuais, utilizando o programa Microsoft Excel®.

## 5 CONTEXTUALIZANDO O UNIVERSO E CENÁRIO DA PESQUISA

A referida pesquisa se caracteriza de forma qualitativa e quantitativa. Quantitativa porque se trabalhou com apenas 01 escola e 04 professores e qualitativa porque se trabalhou a percepção e visão dos professores diante de seus próprios ensinamentos de história em sala de aula, suas vivências e desafios cotidianos.

A escola escolhida para realizar a referida pesquisa foi: o Colégio Professor Hilton Nunes, que está localizado na Avenida Maranhão, S/N, Bairro Canoeiro, sendo a mesma

uma instituição pública, que está sob a responsabilidade do diretor geral Antônio Alberto Galvão Barros.

O colégio tem 34 anos de existência, é construído de tijolos e coberto de telhas de barro e forro de PVC, tem um portão de acesso que é controlado pelo vigia da escola, todas as salas são climatizadas. Possui: Dez (10) salas de aula; Um pátio interno, bem espaçoso; Uma sala de diretoria; Uma secretária; Uma sala dos professores, com um banheiro dentro, armários para os professores guardarem seus materiais de trabalho, uma mesa grande e cadeiras para acomodar a todos; Uma sala com aparelhos tecnológicos (computadores, Datashow, televisores, aparelhos de DVD) para os professores e alunos utilizarem, porém a mesma não possui uma biblioteca; Um depósito para guardar os materiais de limpeza; Uma cantina, onde é preparada a merenda escolar; Possui dois bebedouros que são utilizados pelos alunos; Dois banheiros, sendo um banheiro masculino e um feminino e cada um deles possuem cinco (05) divisórias e uma delas é adaptada para pessoas com deficiência.

Todo o profissional envolvido no ambiente escolar tem sua importância, pois é da união de todos que se tem sucesso no ensino dos alunos, assim, os funcionários da referida escola são: Um diretor geral; uma coordenadora pedagógica; 28 professores, sendo eles: quatro professores de História, nove de Língua Portuguesa, oito de Matemática, um de Ciências, um de Educação Física, três de Filosofia, um de informática.

## 5.1 Sujeitos da pesquisa

Os entrevistados possuem entre 30 e 60 anos, sendo que já trabalham a mais de 5 anos com a disciplina de História

nos anos finais do Ensino Fundamental. Os professores entrevistados foram caracterizados com letras e números para um melhor entendimento nos resultados e para não ficar repetindo o nome dos mesmos rotineiramente, ficando assim:

Dos quatro entrevistados, apenas um não é formado em História, e sim em Geografia, mas desenvolve suas atividades em História para complemento da carga horária, todos os 04 são efetivos do município. Identificamos os entrevistados com: PH 1; PH 2; PH 3 E PH 4. PH 1- formou-se em 2004 pela Universidade Estadual do Maranhão em História. Há 22 anos está na sala de aula e atualmente trabalha do 6º ao 9º ano com a disciplina de História. PH 2- Formada desde 2000 em História, desde então trabalha em sala de aula e atualmente trabalha História apenas no 6º ano. PH 3- Formou-se em 2013 em Geografia, trabalha desde 2008, a 08 meses leciona a disciplina de História no 8º ano para complemento da carga horaria. PH 4- Formada em História desde 2014 pela Universidade Estadual do Maranhão, trabalha a disciplina apenas nos 7º anos.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os materiais didáticos são essenciais na construção de um ensino de qualidades, pois eles ajudam na estimulação e interação dos alunos dentro das aulas, instigando-os a buscarem mais, deixando as aulas mais ricas e dinâmicas.

Por esta razão a seguinte pergunta foi direcionada aos 04 sujeitos da pesquisa: Quais métodos você utiliza além dos livros didáticos em sala para melhorar as aulas (gráfico1)?

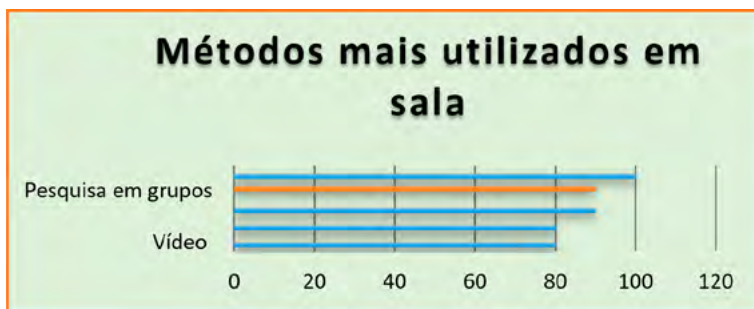


Gráfico 1: Métodos de ensino mais utilizados em sala pelos professores entrevistados.

Acima percebemos que o item mais utilizado pelos professores é o Data Show, o mesmo está disponível na escola e por isso, é bem utilizado. Mesmo tendo o Data Show disponível, o filme vídeos são os menos utilizados pelos professores.

“Gosto de usar imagens, vídeos, as vezes filmes quando dá tempo” (PH 4).

Deste modo a primeira pergunta já respondeu parte da segunda, onde a pergunta foi: Quais recursos tecnológicos você utiliza em sala? Quais tem disponíveis na escola?

Pôr a escola possuir o Data Show, computador e internet, são os itens tecnológicos mais utilizados pelos professores, entrelaçando assim a questão 1 e 2, onde os mesmos utilizam os itens disponíveis na escola da melhor maneira possível.

“Aqui na escola usamos o Data Show, notebook e sala de televisão que tem internet e facilita muito o trabalho da gente” (PH 2).

Não basta ter os recursos disponíveis, tem que saber utilizá-los da melhor maneira possível, que venha a atender as necessidades de cada turma.

## 6.1 Livro didático em sala de aula e as turmas

O livro didático é a ferramenta mais utilizada pelos professores em sala, sendo os mesmos disponíveis aos alunos, uma ferramenta importante, mas que requer outras fontes para um melhor enriquecimento das aulas. Assim, baseando-se na importância do mesmo se fez a seguinte pergunta: Como você trabalha o livro didático em sala de aula? (Gráfico 2).



Gráfico 2: As diversas forma de utilização do livro didático pelos professores entrevistados.

O gráfico demonstra o costume dos professores em utilizarem o livro didático basicamente para ler aos alunos e explicar em forma oral, o apego ao livro didático é o que deixa o comodismo tomar de conta das salas de aula e acomodam muitos professores, principalmente os de História que requer bastante leitura. Saber trabalhar o livro didático é uma dádiva que muitos deixam a desejar, por acharem que já possuem todo o conhecimento e que o livro é suficiente para os alunos aprenderem, é onde o erro começa.

A leitura é fundamental na disciplina de História, pois se trata de uma disciplina complexa e com muitos textos, devendo ser adaptada com novas estratégias, como a pesquisa de campo e a leitura de objetos históricos. Assim, de acordo com Van Acker & Bercito (2015, p. 03) “[...] a aprendizagem ocorre na interação com o outro (os colegas, o professor, a família) e em vivências significativas de conhecimento. Essa pressuposição decorre do diálogo que travamos entre a prática e a teoria [...]”.

Associar prática e teoria no campo do conhecimento é extraordinário para quem ensina e aprende, ambos compartilhando das mesmas descobertas e saberes.

Partindo dos meios pelos quais os professores utilizam e desenvolvem os conteúdos do livro didático, buscou-se solucionar outra questão com a seguinte pergunta: Quais séries você tem mais dificuldade em trabalhar?

Dois professores limitaram suas respostas por só trabalharem em uma turma com História, sendo eles, PH 2 e PH 3. Sendo que PH 3 respondeu apenas “Só trabalho no 8º ano”, enquanto a PH 2 disse: “Como eu só trabalho com o sexto ano a disciplina de História, todos os anos eu gosto, mas a que eu gosto mais é o 6º e 9º ano, porque o sexto fala muito das civilizações e o nono ano é política, são as duas turmas que eu gosto mais”.

Enquanto PH 1 disse: “O 6º ano. Falta de leitura, indisciplina, falta de acompanhamento da família”.

Já a PH 4 relatou: “Eu não vejo problema nenhum em trabalhar a disciplina de História, porque eu gosto de história e não encontro dificuldade em trabalhar a disciplina”.

Percebe-se que cada professor tem suas percepções diante de seus ensinamentos, onde a rebeldia dos alunos e a falta de

acompanhamento da família é um problema enfrentado por todo o corpo docente.

Compreende-se que o educar não parte apenas da escola, mas de todos que estão envolvidos no âmbito escolar, assim, diz Thomaz e Oliveira (2009, p.03), acredita-se que educar não é apenas instruir, mas oferecer uma experiência significativa que prepare para a vida [...]”.

Educar é uma tarefa que requer dedicação de ambas as partes, uma entrelaçada a outra para uma educação de qualidade, família/escola.

## **6.2 Como trabalhar a realidade de cada turma dentro da história**

Trabalhar a realidade de cada turma e não fugir dos conteúdos propostos no currículo não é uma tarefa fácil de se lidar, compreender os desafios ali presentes e adaptar o ensino que venha a atender a todos ali presentes. Desta maneira a seguinte pergunta foi lançada aos entrevistados: Como você trabalha a realidade de cada turma dentro da história? (Tabela 1).

|      |  |
|------|--|
| PH 1 | “Trazer a realidade deles para sala de aula, aproximando da história antiga”   |
| PH 2 | “Eu procuro buscar a vivência deles, o que eles vivem, agora que estou trabalhando as civilizações, fazer um paralelo entre as civilizações antigas e o que mudou hoje, qual é a realidade deles, principalmente do sexto ano que tem muito aluno do interior, aí eu tenho sempre que buscar essa realidade para eles compreenderem melhor”. |
| PH 3 | “Relacionando o que aconteceu, com a realidade do nosso cotidiano”   |
| PH 4 | “Às vezes eu gosto de usar alguns exemplos que tem na atualidade no dia a dia deles mesmo. Geralmente já conhecemos a realidade desses alunos e sempre busca um fato que acontece na cidade ou então no dia a dia deles mesmo”.  |

Tabela 1: Como cada professor trabalha a realidade das turmas dentro da história.

Compreender a realidade da turma e poder desenvolver essa realidade juntamente com a disciplina e seus conteúdos correlacionando a realidade dos sujeitos ali presente é uma forma de enriquecer grandemente as aulas. Acima os professores demonstraram que utilizam bastante essa ferramenta dentro da sala, buscando inserir o aluno nas aulas através de suas realidades e vivências.

Partindo da ideia de se trabalhar a realidade dos alunos dentro da sala de aula, se buscou elucidar a seguinte pergunta: Qual a melhor forma encontrada para levar os alunos a



participarem da aula e compartilharem suas histórias, pessoais e culturais?

“O aluno tem que conhecer e compreender para ele poder participar, comparando com suas vivencias, trazendo a realidade local” (PH 1).

“Com a promoção de debates” (PH 3).

“Utilizo algumas coisas que acontece na cidade, aí sempre busco trabalhar a realidade do aluno” (PH 4).

Percebeu-se que cada professor tem seus métodos de trabalho, mas sempre buscando formas de fazer o aluno falar, tirar esses alunos de suas zonas de conforto e inseri-los ao meio histórico, sendo seus próprios agentes condutores da história.

Desta forma, Silva (2015, p.18) diz que: “[...] A sociedade brasileira, imersa em contradições historicamente reafirmadas que se refletem no campo educacional, vive um presente marcado por um intenso avanço tecnológico e com estudantes com dificuldades na leitura e compreensão dos tempos históricos”.

Partindo da pergunta anterior, se buscou responder a seguinte: Como você utiliza a disciplina de História na formação pessoal e cultural dos alunos?

“Perceber que ele é o sujeito da história e não um objeto, ele faz parte da história, se compreende e se insere” (PH 1).

“Explicando a importância do ensino de história, é através dela que conhecemos nosso povo” (PH 3).

“Fazer um paralelo de como era as formas de governo, como era antigamente e procuro trazer para o presente, e verem o que mudou e o que pode acontecer. E sempre procuro fazer essa comparação entre o passado e a realidade”

(PH 4). Compreender a realidade de seus alunos e inseri-la no contexto escolar e de ensino é uma dada que muitos docentes ainda desconhecem, mas que torna o ensino rico em conhecimentos e experiências novas, percebendo assim, que os professores entrevistados fazem essa inserção em suas aulas e buscam vivenciar as realidades juntamente com seus alunos.

Desse modo, Seffner et al (2018, p. 8) enfatiza que: aprender a ser professor não se resume a uma compreensão das causas da Segunda Guerra e de como apresentá-las aos estudantes, mas de ser capaz de pensar em sua própria constituição subjetiva e nas consequências éticas, políticas e estéticas do ensino de História”. Ser professor é muito mais que conhecer as histórias já escritas, é saber como ensiná-las de modo que alcancem seus objetivos, que é o aprendizado de seus discentes.

### 6.3 Como os alunos veem a disciplina de História

A disciplina de História é para muitos alunos uma disciplina chata e que não sentem a menor vontade ou empolgação para assistir as aulas, cabendo ao professor tirar essa péssima impressão através de aulas atrativas e dinâmicas. Buscando compreender essas insatisfações dos alunos se fez a seguinte pergunta aos entrevistados: O que os alunos relatam sobre a disciplina de História?

A professora PH 2 enfatizou a importância dos trabalhos em grupo e da interação que os mesmos possuem nas apresentações, sendo uma importante ferramenta na aproximação dos alunos com a disciplina,

De acordo com a professora, o método de trabalhos em grupos ou apresentações na frente da turma é uma forma de trazer o aluno para a disciplina e despertar neles a vontade de buscar e conhecer mais um pouco a história.

Realidade essa que poderá ser engajada no contexto de ensino, relacionando momentos históricos já registrados com a realidade de cada aluno, levando os mesmos a sentirem amor pela história.

#### **6.4 Como os entrevistados se veem como professores de História, suas maiores dificuldades e o que deveriam melhorar**

É importante que os professores conheçam a realidade de suas turmas e percebam como os alunos estão reagindo as suas aulas, para assim poder mudar suas estratégias e melhorar seus métodos de ensino, com o intuito de engajar os alunos e que venham a despertar o gostar pela disciplina. Partindo dessa questão se respondeu outra pergunta: Como você se ver como professor (a) de História? Acha que deve melhorar ou deixa a desejar? Porque? (Tabela 2).

|      |  |
|------|--|
| PH 1 | “Preciso melhorar, achar uma forma de eles gostarem de história, melhorar a dinâmica, uma maneira de chamar a atenção deles”.  |
| PH 2 | “Quando você trabalha uma disciplina e você já gosta e tem afinidade, sempre a gente pensa “há eu trabalho bem”, mas a questão do melhorar sempre é preciso, quanto mais você busca, mais você ensina para os seus alunos, a questão do melhorar, eu preciso [...] preciso comprar mais livros novos, ainda mais a história porque em um certo tempo ela começa a acrescentar alguma coisa, tem que ficar sempre melhorando, então eu preciso melhorar”. |
| PH 3 | “Deixo a desejar, pois sou graduado em Geografia e lecionando a disciplina de História, isso dificulta um pouco”.  |
| PH 4 | “Às vezes não tem tempo para planejar uma boa aula e buscar outras formas para trabalhar, eu acho que é esse o ponto que precisa melhorar”.  |

Tabela 2: Como os professores se veem na disciplina de História.

Percebe-se que todos reconhecem suas dificuldades e que precisam melhorar seus métodos de ensino, a falta de tempo por ter outros afazeres fora da sala de aula, por ser formado em outra área, acontece muito por conta de fechamento da carga horária. Percebendo assim que os professores se frustram por não conseguirem dá uma boa aula e os alunos ficam ainda mais entediados com a disciplina.

Por esta razão, Oliveira (2010, p.25) diz que: “É necessário que ao escolhermos os conteúdos de história tenhamos em mente a perspectiva da formação do pensamento histórico e a importância da narrativa como método de aprendizagem em história”.

Partindo desse ponto de melhoria por parte dos professores de História, se buscou compreender as maiores dificuldades enfrentadas por eles e o que deveria melhorar, com o intuito de conhecer um pouco mais a realidade desses profissionais e como eles se veem hoje dentro da história, por isso, se buscou o relato final dos mesmos diante de tal situação, ficando assim: Deixe seu relato sobre as maiores dificuldades encontradas no ensino de história e o que deveria melhorar? Ficando as respostas da seguinte forma:

“As dificuldades, fazer o aluno gostar de história, ter mais participação, interagindo com o professor. Deveria melhorar: Ter conhecimento de mundo para que haja uma compreensão melhor, principalmente, o que falta é o material didático”. (PH 1).

“Como disse na questão anterior sou graduado em Geografia lecionando História, isso por si já é uma dificuldade, outra dificuldade é a falta de interesse por parte de alguns alunos” (PH 3).

“As dificuldades as vezes é a turma, porque tem turma que eles entendem mais e a participação é melhor, já teve turma que não consegui dá uma aula que eles pudessem participar e entender. Os materiais que não é fornecido, aí ficamos até desmotivados para ir atrás” (PH 4).

Compreendendo assim que cada professor reconhece suas dificuldades e as possibilidades de mudanças, não deixando de demonstrar suas frustrações diante da falta de interesse por parte dos alunos e a falta de materiais metodológicos disponíveis na escola que venham a enriquecer suas aulas. A falta de leitura por parte dos alunos é um fator de grande reclamação por parte dos docentes.

Analisando assim que ambas as partes são responsáveis pela melhoria no ensino de história, o aluno faz sua parte realizando suas atividades, buscando a leitura como sendo fundamental na história, questionando e buscando saber mais, seja através do livro didático ou outros meios que estão disponíveis ao aprendizado de história. O professor por sua vez deverá inovar sempre, procurar meios de adaptar os materiais disponíveis sempre buscando a melhoria do ensino, trazendo todo o seu saber teórico na prática diária, buscando o diferente para dinamizar e enriquecer suas aulas, todos juntos e de mão dadas irão proporcionar um ensino grandioso e de qualidade, onde a vitória é de todos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores é importante no processo de ensino, a cada momento a história muda, ganha novos acontecimentos, os professores devem buscar as mudanças para que sejam capazes de acompanhar as constantes transformações.

Percebeu-se que professores e alunos devem buscar juntos as mudanças dentro da sala de aula, onde um aprendizado de qualidade irá beneficiar a ambos, deixar as mesmices e buscar o inovador. Compreender que o livro didático é apenas um auxílio dentro da sala e primordial na construção de grandes conhecimentos, buscar a complementação dos livros didáticos na vasta imensidão que é o campo de pesquisa em história é descobrir um mundo novo, carregados e riquíssimos conhecimentos.

Compreender que todos fazem parte da construção do conhecimento e que esse conhecimento só é construído através da união de todos: escola engajada na mudança constante,

trazendo inovações aos professores e dando-lhes condições necessárias ao bom desenvolvimento de seu trabalho; professores que busquem constantemente o conhecimento através das inúmeras fontes disponíveis; alunos que queiram o aprendizado e busquem junto ao professor o conhecimento; que a família seja parceira de ambos na busca do melhor para seus filhos.

Muitos buscam essas mudanças, porém, poucos se esforçam o suficiente para o sucesso educacional, onde todos juntos são mais fortes e juntos alcançam o sucesso pleno.

## REFERÊNCIAS

BENFICA, T. A. H. A construção de sujeitos no surgimento da área do ensino de história no Brasil: os “anos oitenta”. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 6, n. 2, jul.-dez., 2013.

BRITTO, J. M de O. *O ENSINO DE HISTÓRIA: do saber a ser ensinado ao saber ensinado*, 2015.

CHAMINÉ, M. H. A. O ensino da História através das Artes. *Dissertação - Mestrado em Ensino de História*, (2017).

COELHO, J. P. P et all. *Uma análise histórica do ensino de história no Brasil: regime militar (1968-1972) e conservadorismo pedagógico*. 2009.

FABRICIO, L.B. et all. *O ensino de história na educação á distancia (EAD): novos caminhos para a aprendizagem online*. 2018.

FIALHO, L. M. F. et all. As teorias da história e a história ensinada no ensino fundamental. *Educativa*. Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1043-1065, set./dez. 2016.

FREITAS, I. *Fundamentos Teórico - Metodológicos para o Ensino de História (anos iniciais)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GEVEHR, D. L. A crise dos lugares de memória e dos espa-

ços indenitários no contexto da modernidade: questões para o ensino de história. *Revista Brasileira de Educação*.v. 21; n. 67.Out. Dez. 2016.

GIARETTA, S. M. O manual do professor nos livros didáticos de história: apropriações e usos. *Dissertação - Mestre em Ensino de História*, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2018.

LIMA, C. S. *Os pressupostos de um debate: Teoria, Método e Ensino de História*. 2016.

LUZ, L da; PÁTARO, C. S de O. *O trabalho com fotografias no ensino de história*. 2013.

MIRANDA, L de J. N; SCHIER, D. A; *A influência do ensino de história na educação infantil e formação do aluno*. 2016.

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*, 1993.

OLIVEIRA, M. M. D de. *História: ensino fundamental / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. *Coleção Explorando o Ensino*; v. 21.


PARANÁ. *Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica*. Curitiba: SEED, 2008.

PRADO, A. P. L; SILVA, R. A da. *Cotidiano, memória e família: a importância da história social para a inovação do ensino de história*. 2015.

SCHMIDT, M. A. M dos S. *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?* ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

SEFFNER, Fernando, et al. Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 23, n. 2, 2018.





**PESQUISA EM HISTÓRIA: FATOS E  
MEMÓRIAS DA PRIMEIRA ESCOLA DO  
MUNICÍPIO DE GRAJAÚ - MA**

TAINARA SOUZA PEREIRA  
PAULO SERGIO CASTRO PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa histórica tem como objetivos o conhecimento do presente com base no estudo de suas raízes no passado e a projeção para o futuro. Nosso pressuposto é de que não se pode conhecer o presente em sua totalidade sem que se compreenda a relação entre a história e a cultura (DE TOLEDO e BARBOZA, 2017). Dessa forma, estudar documentos, entrevistar pessoas, buscar registros fotográficos embasam uma pesquisa histórica que auxiliam na resposta de alguns questionamentos sobre educação, cultura e costumes.

O debate sobre a educação básica se reacendeu entre determinados grupos com interesses antagônicos no âmbito das elites intelectuais e econômicas, manifestando-se através de publicações e ações como a escola brasileira e a estabilidade social (1957), de Anísio Teixeira, o Manifesto de Educadores ao Povo e ao Governo, em 1959 (1), e a Campanha em Defesa da Escola Pública (estatal) em 1960, que resultariam em 1961 na aprovação da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61, prevista pela Constituição Brasileira de 1946 (AQUINO, 2016).

Com base nisso, percebe-se que a sociedade sofreu muitas transformações por meio das influências da globalização que possibilitou moldar as metodologias e currículos, tais aspectos trouxeram resultados positivos e negativos para educação. Com essas mudanças, deu-se início as tendências pedagógicas, que possui suas próprias características com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem nas escolas, porém atualmente no âmbito de muitas instituições públicas ainda é marcante as características arcaicas de ensino basea-

das na memorização e professores sendo o único portador do saber (DA SILVA, 2016).

O Estado do Maranhão nas primeiras décadas do século XX, estava em uma situação de “atraso” diante dos acontecimentos políticos, econômicos e culturais da República Brasileira, mas a partir dos anos de 1930 este cenário começou a sofrer algumas transformações. Para Barbosa (2005, p. 26) no campo educacional maranhense, as discussões e ações ficaram a cargo dos órgãos governamentais, sem muitas mudanças (AQUINO, 2016).

Reconstruir os passos da educação pública em solo maranhense em suas tentativas de organização e institucionalização é uma tarefa complexa devido às múltiplas transformações e fatores que a cercam sejam eles políticos, econômicos, sociais ou culturais. Esta atividade torna-se ainda mais desafiadora se esta reconstrução for elaborada por meio da análise de fontes históricas que ao serem produzidas em um contexto específico, retratem as formas veladas ou não que este campo foi sendo estruturado, demonstrando ainda, o papel que a educação ou simplesmente o ensino foi assumindo em uma Província/Estado onde, a exemplo de outras, a escolarização era considerada um privilégio de poucos e que com o advento republicano ressalta-se a sua importância para a consolidação de um país democrático e igualitário para “todos” (CASTRO, 2017).

Com base no exposto acima o presente trabalho busca solucionar questionamentos dos meios que conduziram a educação do município aos dias atuais, sobretudo na área de História. A partir dessa premissa, foram elencadas três razões para realização deste trabalho: 1) Conhecer a trajetória educacional da primeira escola construída no município de Gra-

jaú; 2) Conhecer os pioneiros da educação básica da cidade analisada; e, 3) Como a educação tradicional e os costumes populares influenciavam no período da fundação da escola e seus reflexos no ensino atual.

Tais constatações possibilitaram reflexões sobre a importância de se buscar respostas diante das mais diversas fontes históricas disponíveis no município, partindo de um levantamento bibliográfico acerca da pesquisa histórica sobre educação no Brasil e no Maranhão para embasarem os caminhos a serem seguidos durante a construção deste texto. Além disso, a oralidade, como contribuição dos relatos de memória dos sujeitos que vivenciaram estes momentos históricos da educação, sendo eles, ex-alunos e ex-professores, considerando que há uma escassez de estudos nessa vertente de pesquisa, demarcando uma lacuna na história da educação do município.

A necessidade de se buscar respostas para a história educacional do município, uma história com lacunas, uma história que se esconde nas memórias vivas e que precisa ser registrada, para que não se perca com o tempo, levando assim, parte da história de um povo. Nesse sentido, a recuperação da memória da Fundação da Primeira Escola e seu sistema de ensino a partir dos registros das experiências daqueles que fizeram parte e viveram o momento histórico do início se configurou como a base desta pesquisa, visando retratar a trajetória histórica, a ver dos relatos orais, valorizando-os como fontes documentais valiosas que, se não forem ouvidas e escritas, se perderão com o tempo, descobrindo um passado inerte para muitos que sempre viveram no município, mas desconhecem sua história.

Com este trabalho objetivou-se conhecer a história de fundação da primeira escola do município de Grajaú –

MA e o sistema de ensino empregado na época através das memórias vivas, que compartilharam e fizeram parte desse momento histórico, a fim de possibilitar uma reflexão sobre a influência dessa escola e desse sistema de ensino da atual educação do município.

## **2 PESQUISA EM HISTÓRIA: a história em seus diferentes vertentes memoriais e educacionais**

As pesquisas na área de História atualmente constituem um vasto campo de investigação que nos possibilita buscar respostas até então desconhecidas, onde o homem informa seu universo, tornando a comunicação possível e acessível a todos (FONTOURA et al., 2013). Essas pesquisas têm crescido bastante, estudantes estão aguçados em descobrir fatos históricos, pois o que move os dias atuais está entrelaçado com o passado através da história, que revela muito sobre os antepassados e como os mesmos viviam e desenvolviam o meio a qual estavam inseridos (OTTO, 2015).

Esse campo de pesquisa vai muito além de meros objetos do passado ou documentos redigidos há muitos anos, partem a partir da compreensão e busca pela verdade que por vezes se escondem nas mais ricas fontes não bem estudadas, as memórias. Compreender a história e transmiti-la não é uma tarefa fácil, por esta razão os pesquisadores devem buscar o que está além da visão e relatar o que as pesquisas mostram e não o que gostariam que a história contasse (APPPIO et al., 2017).

Quando se pesquisa a história, torna-se sujeito desse processo, é necessário incorporar o pesquisador impessoal para o êxito da pesquisa, demonstrando imparcialidade e

responsabilidade (SILVA et al., 2011). Amplas abordagens sobre as pesquisas em História revelam que as diversidades deste campo são amplas e ricas. As pesquisas implicam em mostrar que os acadêmicos estão empenhados em buscar respostas para o presente, que diretamente está ligado com o passado, pois uma pesquisa detalhada pode revelar conceitos e modos de vidas até então desconhecidas pela sociedade atual, revendo o significado de identidades e histórias (FERREIRA, 2009).

O homem possui a capacidade de apreciar e analisar imagens e fontes através do conhecimento e sensibilidade, tornando-o capacitado a buscar respostas para os questionamentos cotidianos, pois convive com a constante aprovação ou negação nas formas de compreender e relacionar o mundo em que vivemos. Passando de meros expectadores críticos, participantes e exigentes diante da leitura de textos, imagens, cidades, rostos, gestos, cenas, pintura, a conhecedor da história, através de pesquisas detalhadas e coerentes (RUBIM & OLIVEIRA, 2010).

Procurar compreender e identificar as fontes é fundamental para uma excelente pesquisa na área de História, por esta razão Padilha e Nascimento (2015, p.132) relatam em seu trabalho que:

[...] as fontes históricas são produções humanas, produzidas intencionalmente, ou não, deste modo todo o historiador deve confrontar as fontes históricas relativas a um mesmo acontecimento ou a uma mesma época, pois, essas fontes divergem, não apenas na avaliação, mas até na descrição dos fatos. Destacando que, independente do referencial escolhido, o pesquisador em história e história da educação deve ter o compromisso para com a história da humanidade, de maneira a contribuir para com aqueles que dela estejam excluídos (2015, p.132).

Os autores enfatizam a importância de buscar a história verídica a partir de vários fatos ou fontes da mesma história, onde o confronto é necessário para uma escrita verdadeira e que não beneficie quem não merece e inclui os que realmente dela fizeram parte.

Dessa forma, o estudo de um período histórico contribui de maneira excepcional no entendimento de mundo, caracterizam aspectos relativos à dinâmica evolutiva e contextual de um particular campo do conhecimento, além disso, as investigações que analisam resultados de pesquisa associadas ao campo educacional a partir de fontes escritas parecem estar constituindo uma tendência crescente na área de História (QUEIRÓS et al., 2009).

A razão nos conduz a múltiplas formas de conhecimento das mais diversas tendências pesquisadas na área de História, onde os pesquisadores buscam respostas e significados através dos mais diversos mecanismos disponíveis, buscando escrever pesquisas detalhadas que mostrem a verdade sob uma exatidão concreta (ALVES, 2012).

O pesquisador que se propõe a buscar e compreender a história para assim enriquecer ainda mais a educação de seus pais, deverá primeiramente compreender que a história está entrelaçada com questões culturais e religiosas, cada povo tem seu saber próprio, e que a história tem significados e rumos diferentes, dependendo de onde e quem a conta (BICA, 2012).

A memória sempre será uma fonte inesgotável de conhecimento e novas descobertas em (1984, p. 9) Nora disse que:

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda

a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções [...].

Buscar as memórias como fonte de pesquisa é resgatar histórias vividas, mas que podem mudar de acordo com o meio a qual foram inseridas.

A memória busca situar o presente sobre acontecimentos de um passado distante ou recente para aqueles que o desconhecem, reconstituindo histórias e trazendo à tona memórias, memórias que poderão trazer toda a sua carga emocional e afetiva dependendo de quem as conta e se a memória viva tem vínculo com o acontecimento ou se faz parte da comunidade/grupo à qual se deu o fato, cabendo ao pesquisador averiguar várias fontes até se concretizar determinada pesquisa (SANTOS, 2007).

Nos dias atuais a história tem se voltado muito para as memórias, que durante um tempo foram caladas pelas opressões sofridas durante a Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985), mas com a liberdade retomada, voltaram a falar e a historiografia foi enriquecida. Memórias individuais ou coletivas são uma riqueza inigualável e que precisa ser buscada e escrita, pois com o tempo elas se vão juntamente com os corpos (DELGADO & FERREIRA, 2013).

Dentro da história tudo é história, depende de quem a busca e de quem a conta, mesmo sendo uma memória, deve-se ter o cuidado em averiguar a veracidade das informações, checando outras memórias ou mesmo outros objetos históricos, compreendendo que as memórias podem se confundir ao passar do tempo, cabendo ao pesquisador saber analisar as fontes encontradas e contar a veracidade dos fatos apurados (MAGALHÃES, 2007).



Pesquisar e compreender a história não é uma tarefa fácil e requer muita dedicação e compromisso, é importante saber distinguir o que é uma memória coletiva e uma memória vivida. A memória coletiva é algo mais amplo e compartilhada por muitos ou por uma comunidade/grupo com a mesma intensidade, quando já se encontra noticiada ou escrita; A memória vivida é aquela em que se viveu de perto, presenciou os acontecimentos, podendo compartilhar sua vivência dentro daquele contexto histórico único (COSENTINO, 2013).

As memórias individuais e coletivas não ficam distante uma da outra por muito tempo, em um determinado momento da história elas irão se encontrar, um encontro que tem o objetivo de desvendar fatos ocorridos no passado, criando elos que se conectarão em busca de uma verdade retida nos pensamentos de grupos/comunidades que viveram determinado acontecimento individual, mas que a união se faz necessária na construção de uma história verdadeira e que contemple a todos (DEGLINOMINI, 2014).

Todos temos a responsabilidade de preservar nossos patrimônios culturais, engana-se quem pensa que essa responsabilidade é apenas do poder público. As memórias se tornam um bem de todos a partir do momento que é compartilhada e se torna parte dos bens culturais de todos, comunidade ou determinado grupo social, mantendo e conhecendo a história dos nossos antepassados e nossa própria identidade (MERLO & KONRAD, 2015).

As fontes orais até os dias atuais ainda causam questionamentos entre pesquisadores; questionamentos que vão desde a contestação da memória como fonte histórica até a indução dos pesquisadores a determinadas respostas, o que

acabaria distorcendo a realidade da história. Por isso, a importância de se buscar além da memória individual, a coletiva, ambas se juntando em busca da veracidade dos fatos (BARROS, 2009).

Que as entrevistas podem se tornar intencional, quando se elabora perguntas direcionadas, causando respostas induzidas. Quando na realidade as perguntas servem apenas como um roteiro que deverá ser seguido e parasse dar início do diálogo, deixando o entrevistado à vontade para expor suas lembranças do modo que achar melhor, a entrevista é um momento especial de se ouvir e conversar tranquilamente (VENSON e PEDRO, 2012).

Os historiadores não devem se deixar seduzir ou emocionar por um querer próprio ou por benefícios comunitários, não poderá se deixar conduzir ao erro pensando está fazendo um bem cultural, quando na realidade está enganado a história, compreender a relação entre patrimônio cultural/memória e historiografia é fundamental para não se cometer erros que comprometam a história de toda uma sociedade (SANTIAGO JUNIOR, 2015).

Estudar e compreender o desenvolvimento educacional de um município, é compreender como se deu a formação da sociedade que ali se formou no passado e deixaram seus legados de cultura e saberes, estudar esse desenvolvimento em nosso município, é reconhecer nossas próprias identidades e formação social dentro de um contexto histórico e único (GUEDES JUNIOR, 2011).

O desenvolvimento inicial de um determinado local deixa, vestígios e histórias através das mais diversas fontes, o desenvolvimento educacional de um povo é um fator primordial para se compreender o presente, assim cabe aos pes-

quisadores e historiadores buscarem essas fontes e explicarem a sociedade, os modos de vida e costumes que antecederam os mesmos (OLIVEIRA, 2013).

Compreender a formação educacional de um determinado local e a formação de seu povo é fundamental para construção de nossas identidades, sejam elas pessoais ou culturais, compreender a história é nos compreender, conforme Valença e Reis (2015, p. 266):

[...] é necessário ouvir e dar voz às pessoas idosas para que elas possam revelar suas histórias, experiências do que viveram e as expectativas do que ainda está por vir. Esta narrativa da memória e histórias de vida das pessoas idosas é fundamental para a construção de sua própria identidade, e para que outras gerações possam aprender com suas experiências de vida.

Os autores reafirmam a importância de ouvir os mais velhos, compreender o mundo através de suas vivências, os mais velhos nos ensinam modos de vida e culturas até então desconhecidas e esquecidas.

Memória na velhice tem uma função social riquíssima, situa o presente sobre um passado que é desconhecido para muitos e que poderá trazer revelações históricas e conceituais sobre grupos sociais que formaram o pilar na construção da sociedade atual. Conversar com as pessoas mais velhas é se encontrar dentro da história, é encontrar suas raízes, é permitir aos mais jovens conhecerem a história de vida e luta daqueles que edificaram suas raízes culturais (MARINHO, 2016).

### 3 FATOS E MEMÓRIAS DA PRIMEIRA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ- MA

A pesquisa foi realizada no município de Grajaú, localizado na região centro sul do Maranhão. Sua população, de acordo com a estimativa populacional de 2016, era de 68.458 habitantes a 580 km da capital do Estado e uma área de 8.842, 782 km<sup>2</sup> (IBGE, 2016).

Grajaú é uma cidade encantadora com seus 208 anos, cortada por um belo rio (Grajaú) e rodeada por dois (Me-arim e Santana), belezas naturais que encantam moradores e turistas de todo o país. Sua renda é baseada no comércio local, empregos públicos, fabricas de gesso, pecuária, piscicultura, milho e soja.

A educação de Grajaú ganhou um grande impulso nos últimos 15 anos, desde a fundação do primeiro polo universitário (Universidade Estadual do Maranhão – UEMA), trazendo dois cursos riquíssimos á Grajaú (Enfermagem e Zootecnia), recebendo estudantes de todo Brasil para estudar em Grajaú. Anos depois vieram as Faculdades particulares, Universidade Federal do Maranhão e Instituto Federal do Maranhão – IFMA.

Grajaú se tornou um polo Universitário e referência em educação, por esta razão, há a importância de se buscar as raízes da educação local para se conhecer todo o desenrolar educacional desta cidade, conhecer o passado para assim compreender a formação do presente, pois uma sociedade moldada em um ensino de qualidade se torna referência para o futuro.

As entrevistas foram realizadas no período de agosto e setembro de 2019, com a utilização de um questionário

Apêndices I (com 10 questões), um celular (para gravar e tirar fotos), lápis, caneta e caderno para as devidas anotações, fotos, vídeos e gravações foram realizadas com a permissão dos entrevistados.

Realizou-se um levantamento junto a biblioteca Municipal, Secretária de Educação, Catedral Nosso Senhor do Bonfim, Escola Urbano Santos e Academia Grajauense de Letras em busca de mais informações sobre a história da primeira escola fundada e de seu desenvolvimento educacional, procurando documentos, fotos ou quaisquer outras fontes históricas que retratassem o início e como era o sistema de ensino dentro dessa escola.

O referido trabalho está caracterizado de forma qualitativa e quantitativa. Quantitativa porque se trabalhou com 04 memórias vivas de três bairros de Grajaú e qualitativa porque se desenvolveu o trabalho basicamente através das percepções e memórias dos estudantes que fizeram parte da primeira escola da referida cidade.

Os dados foram analisados e expressos em percentuais, utilizando o programa Microsoft Excel®.

### 3.1 Sujeitos da pesquisa

As entrevistas foram realizadas nas residências de cada entrevistado, um contato prévio foi feito para a devida permissão para a entrevista, marcando horários para nos receber, onde pude contar com a ajuda de uma amiga de turma para tirar as fotos e gravar enquanto eu conversava com o entrevistado (a).

Todos os entrevistados possuem entre 70 e 95 anos, moradores dos bairros: Centro, Trizidela e Canoeiro, por se tra-

tarem dos primeiros bairros a se formarem dentro da cidade de Grajaú, totalizando 4 memórias vivas de Grajaú.

Sentar e ouvir as histórias de lutas e conquistas dessas pessoas que vivenciaram um marco riquíssimo da história dessa cidade foi deslumbrante, pessoas que vivenciaram e fizeram parte do ensino da primeira escolar do município, contando as dificuldades da época, a dedicação dos estudantes e rigidez dos professores faziam a diferença na qualidade do ensino, um ensino que visava o sucesso profissional e pessoal dos alunos.

Para uma melhor transcrita da pesquisa, se utilizou abreviações (Mr – Memória) para cada memória entrevistada, ficando assim:

Mr1: Raimundo Assumpção Cunha, Bairro Centro, 92 anos.

Mr2: Anna de Sousa de Sousa, Bairro Trizidela, 84 anos.

Mr3: Aécio Coelho Lima, Bairro Canoeiro, 70 anos.

Mr4: José da Silva Sousa, Bairro Canoeiro, 78 anos.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS MESMOS

A educação grajauense já passou por grandes transformações como foi descrito nos documentos transcritos acima e como será revisto na fala dos entrevistados abaixo, pessoas que vivenciaram o início e acompanharam o desenrolar desse processo educacional.

É importante salientar que a primeira escola fundada no município era particular (como no registro acima), comandada pelos padres, por esta razão se fez o seguinte questionamento: Como foi o processo para estudar na referida escola? Você/ seus pais pagavam pelos seus estudos? Quanto? (Tabela 1).

|      |  |
|------|--|
| Mr 1 | “Fazia matrícula só a partir do 1º ano e pagava 3 mil réis, hoje esse valor é de 0,30 centavos”.   |
| Mr 2 | “O pai pagava a professora para ensinar na fazenda, ela ficava alojada na fazenda e os fazendeiros se reuniam e pagavam para seus filhos estudarem”. |
| Mr 3 | “Não cheguei a estudar na particular por condições financeiras, estudava na fazenda e só fui pra escola quando abriu a pública”.                     |
| Mr 4 | “A escola era paga e não pude estudar lá, estudava na fazenda e fui estudar já grande na escola pública”.  |

Tabela 1: Como se fez para iniciar os estudos

Percebe-se que estudar nos anos 40 não foi uma jornada fácil, os pais que tinham um poder aquisitivo mais elevado colocavam seus filhos na escola particular, os que ficavam mais distantes, nas fazendas se juntavam e pagavam uma professora particular, quem não tinha condições ficava sem aprender, até a chegada da escola pública.

Assim, Silva (2018) diz que: “A importância de estudar e, conseqüentemente, ensinar história está envolta, sobretudo, na busca pelo pertencimento dos indivíduos a um grupo social, de modo a procurar encontrar e reconhecer a sua identidade histórica, social e cultural no tempo-espaço [...]”

Compreender a formação educacional de um povo é compreender nossa existência como indivíduos históricos e sociais.

Depois de questionado aos sujeitos da pesquisa sobre o processo de ensino para estudar na referida escola, foi hora de saber a idade que cada um começou a frequentar a escola e se já sabiam ler, por isso se fez a seguinte pergunta: Quan-

tos anos tinha quando começou a estudar na escola? Já sabia ler? Quem ensinou?

“Seis anos, já sabia ler, aprendi em casa com meus pais no ABC e cartilha, eles eram muito rígidos e a hora de estudar era sagrada” (Mr1).

“Sete anos, já sabia ler, aprendi na fazenda com a professora e meu pai ainda ensinava a noite” (Mr2).

“Oito anos, já sabia ler, meu pai colocou uma professora na fazenda para eu poder ler” (Mr 3).

“Oito anos, já sabia ler, tinha uma professora que ensinava na fazenda perto da fazenda do meu pai, aí eu ia para lá, meus pais e os outros fazendeiros pagavam, era o dia todo de aula” (Mr 4).

Compreendendo assim o compromisso que os pais tinham com seus filhos, que mesmo sem escola, se empenhavam em ensinar (os pais que sabiam ler) e os que não ensinavam e tinham condições financeiras pagavam alguém para ensinar, apesar de todas as dificuldades, encontravam maneiras de disciplinar e educar os filhos.

A Memória, portanto, já não pode mais nos dias de hoje ser associada metaforicamente a um “espaço inerte” no qual se depositam lembranças, devendo ser antes compreendida como “território”, como espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante. (BARROS,2009, p. 37).

Memórias essas que contribuem diretamente para a construção de nossa história, que por vezes são silenciadas juntamente com seus donos, cabendo aos pesquisadores a busca pela verdade nas memórias vivas.



## 4.1 Quando e por quem a escola foi fundada e como eram essas escolas?

É importante conhecermos os fundadores de uma escola e quais eram seus objetivos, para assim compreendermos melhor como se deu esse início do processo educacional no município, por esta razão se fez a seguinte pergunta: Você sabe quando a escola foi fundada e por quem? Qual era o objetivo de quem a fundou em Grajaú? (Tabela 2).

|      |  |
|------|--|
| Mr 1 | “Pelos frades Capuchinhos em 1922, seus objetivos eram que os alunos aprendessem aqui e saíssem para estudar fora, adquirir mais conhecimento”.  |
| Mr 2 | “Não, só sei que foram os padres que trouxeram a primeira escola particular para Grajaú e que o Urbano Santos foi o primeiro público”.   |
| Mr 3 | “Não sei fala porque eu morava na fazenda e quando eu vim a Grajaú as escolas já existiam, tanto a particular quanto a pública”.   |
| Mr 4 | “Sei que foram os padres que fundaram a primeira, mas não estudei na mesma, já fui estudar na pública, mas todos queriam que nos saíssemos bem e fizessemos faculdades em outras cidades”. |

Tabela 2: Fundadores da primeira escola de Grajaú – MA.

Percebe-se que apenas a memória do Mr 1 lembra do ano em que a escola foi fundada em Grajaú, os demais têm

lembranças vagas, pois estavam em meio a esse processo, porém não estudaram na mesma, onde somente a memória Mr 1 estudou na mesma.

“Os estudos eram difíceis para quem não tinha dinheiro. Nos bairros Centro e Trizidela haviam as aulas particulares, nas próprias casas dos professores, não emitiam certificados, mas ensinavam a ler e as quatro operações” (Mr 4).

A memória é rica em suas infinitas dimensões, cabendo aos historiadores buscarem sua veracidade dentro da história, uma história que poderá se divergir dependendo do meio ao qual está inserida.

Conhecer as raízes educacionais de um município através da primeira escola é fundamental para se compreender o presente, compreender como era essas primeiras escolas e seus sistema de ensino para uma melhor compreensão da história e das escolas atuais, por esta razão se fez a seguinte pergunta: Como era a escola?

“Era tudo separado, masculino e feminino, depois se dividia por serie. As meninas que vinham de outros lugares ficavam internas, só retornavam para suas casas de quinze a trinta dias (que normalmente eram filhas/filhos de fazendeiros), as freiras tomavam conta delas” (Mr 1).

“Apesar de eu não ter tido contato com as referidas escolas, o ensino em si da época era rígido em todos os ambientes, meus pais falavam dessas escolas e como eram rigorosas, muita disciplina por parte de todos” (Mr2).

“Era uma escola enorme, todos queriam estudar lá, mas somente quem tinha dinheiro poderia estudar, os demais tiveram que esperar pelas públicas” (Mr3).

“Era uma escola bonita e desejada por todos, diziam que a disciplina de lá era seguida à risca, não estudei lá, mas

conheci muitos que lá estudaram e contavam de como eram bom e aprendiam mesmo” (Mr4).

Percebe-se que mesmos os que não estudaram nessa primeira escola sabem contar um pouco de seu sistema de ensino, porque moravam no município e todos comentavam como funcionavam a mesma.

Assim, Santos (2007. P.81) diz que: “São muitas as tentativas de historiadores, em diversos campos do saber histórico, de delimitar fronteiras, aproximações e entrecruzamentos entre as concepções de história e memória que na atualidade têm definido essas formas de interpelação e usos do passado”.

Saber entrelaçar as memórias individuais com as coletivas é importante na hora da escrita de uma determinada pesquisa, toda história tem mais de uma versão, tudo dependerá dos meios pelos quais a mesma está sendo buscada, cabendo ao historiador ser imparcial.

## **4.2 Quem poderia estudar nas escolas e como alunos e professores se portavam em sala de aula?**

A busca por resposta está presente em todos os momentos da pesquisa, questionamentos que gritam por elucidação, que estão escondidas em memórias e que precisam ser conhecidas e escritas, assim se perguntou: Quem poderia estudar na escola? Alunos de outras regiões eram atendidos na referida escola? (Tabela 3).

|      |   |
|------|---|
| Mr 1 | “Quem pudesse pagar, os de outra região ficavam internos, as mulheres no convento, vinha gente dos arredores buscar mais aprendizados na escola dos padres”.  |
| Mr 2 | “Todos os fazendeiros ricos colocavam seus filhos, ou seja, quem tinha dinheiro estudava, atendia a todos que tivesse as condições para pagar e ficar interno”.   |
| Mr 3 | “Os ricos estudavam na escola dos padres e os pobres tiveram que esperar a pública chegar”.   |
| Mr 4 | “Minha família não pôde me colocar na escola dos padres, então eu aprendi a ler em casa e depois que chegou a escola pública eu fui estudar lá, sendo bem dividido, a escola dos ricos e a dos pobres, era assim que eu e muitos sentia”. |

Tabela 3: Quem poderia estudar na escola.

Percebendo assim que a primeira escola veio para ensinar, porém, somente os ricos poderiam dispor de seu rigoroso sistema de ensino, muitos almejavam adentrar suas portas e adquirir um conhecimento de qualidade. Percebeu-se que suas memórias pareciam se aflorar conforme relatavam sobre o ensino da época, pareciam está vivendo aqueles momentos históricos. Identificando assim a importância da busca pelas memórias vivas de uma sociedade, conversar com uma memória viva e registrar, é resgatar nossa própria história como indivíduos de uma sociedade coletiva.

A disciplina e o respeito pairavam sobre alunos e professores, as regras deveriam ser seguidas à risca, assim, a seguinte pergunta foi dirigida aos entrevistados: Como os alunos se portavam em sala de aula? Como eram os professores?

“O comportamento ia para o boletim, os professores eram muito rígidos e não dispensavam nada, o comportamento e exigência vinham desde a vestimenta” (Mr 1).

“Quando me tornei professora nunca cheguei a castigar um aluno, os alunos eram bem diferentes, educados, se portavam muito bem, professores eram rígidos e ensinavam tudo. Os alunos chegavam, sentavam e faziam suas atividades” (Mr 2).

“Era tranquilo, um comportamento adequado, todos tinham medo do castigo. Os professores eram gente boa, tratavam todos bem, mas tinham que respeitar e seguir na linha, sem fazer danoção ou ia para o castigo” (Mr 3).

“Os alunos depois que chegavam na sala só saiam para ir ao banheiro e se o professor mandasse fazer algo, todos se empenhavam em fazer as tarefas o mais perfeito possível, assim não seriam punidos. Os professores eram bons, mas muito rígidos” (Mr 4).

Percebendo assim que todos queriam aprender, respeitavam os professores e realmente estudavam para passar de ano, todos já sabiam dos castigos e como os professores não perdoavam mal comportamento, por isso todos cumpriam seriamente suas obrigações.

Em relação a essa disciplina diante do ensino, Souza (2008, p.38) diz que: “A ela foi dada a missão de formar crianças imbuídas de “valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito pelos superiores, apreço pela pontualidade, pela ordem e asseio”.

Atribuindo assim a importância da escola e dos professores na formação pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da época, um processo de ensino rigoroso e linha dura.

### 4.3 Como era o sistema de ensino empregado na referida escola e para onde os alunos iam depois do colegial?

Estudar era o sonho de muitos jovens antes e depois da chegada da primeira escola em Grajaú, porém, nem todos puderam estudar nela, por seus pais não terem condições financeiras. Desse modo, se fez o seguinte questionamento a quem estudou na mesma e quem estava no município na época de sua implantação: Como era o ensino? Quais disciplinas eram ensinadas? Até qual série os alunos poderiam estudar em Grajaú? (Tabela 4)

|      |  |
|------|--|
| Mr 1 | “Ensino regular, até a 5ª série, eram ensinados: Português, Matemática, Geografia, História, noções de Ciências, Religião, Civilidade e para as mulheres tinham de como ser uma boa dona de casa, disciplina específica para ensinar os afazeres de casa”. |
| Mr 2 | “Ensino rígido e eficaz, ensinavam: alfabetização, português, matemática, precisamente as quatro operações, até a quarta série. O ginásio já veio a partir de 1950, Gomes de Sousa, o dos padres, mas eu já tinha aprendido tudo na fazenda”.              |

|      |  |
|------|--|
| Mr 3 | “As principais matérias eram: Português, Matemática, Ciências para estudar o corpo humano, Geografia, História, até a 5ª série. O ensino era rígido e todos tinham que obedecer sem questionar o professor, o professor era a lei máxima”. |
| Mr 4 | “Na fazenda só víamos Português e Matemática, depois que fui estudar na cidade é que pude estudar as outras disciplinas. Meus professores eram rígidos, mas o ensino era de qualidade e todos aprendiam com facilidade”.                   |

Tabela 4: Sistema de ensino e as disciplinas ensinadas na época.

Percebe-se que basicamente sete disciplinas eram ensinadas, onde os alunos estudavam o dia todo, então cada uma tinha seu rigor próprio.

“Para cada disciplina, cada prova tinha duas etapas, uma escrita e a outra oral, tinha que estudar bastante para defender para os professores, que formavam uma banca com três professores para avaliar cada aluno” (Mr 1).

Para Sanfelice & Siquelli (2016, p.29), A educação é um agente transformador seja qual for a época em que esteja empregada, “ao mesmo tempo, um dos problemas sociais enfrentados numa sociedade de classes, expressando, tal qual nas outras esferas da vida, a desigualdade social, mas que, na busca pela superação dos problemas e dilemas da sociedade, [...]”

Quando terminava os estudos em Grajaú muitos alunos paravam por ali e iam ajudar seus pais na lida do campo, mas quem tinha mais condições ia em busca de aperfeiçoar seus estudos e se tornar “doutor”, como diziam os mais velhos, por

isso, se perguntou: Terminando o colegial, para onde os alunos se destinavam em busca da continuação de seus estudos? Você saiu de Grajaú para continuar os estudos? Para onde?

“Principalmente para São Luís, só estudei em Grajaú mesmo. O ginásio chegou aqui em 50, estudei e terminei em 1955”. (Mr 1)

“Eu não saí, mas quem saía, ia principalmente para São Luís, São Paulo e Goiânia. Os mais ricos e grandes fazendeiros mandavam seus filhos para estudar no exterior”. (Mr 2).

“Geralmente para São Luís e outras capitais, saí para Goiânia em 1970, comecei a estudar letras, mas não terminei o curso” (Mr 3).

“Muitos saíam para a capital do Estado e outras maiores, mas eu não tive a oportunidade de sair daqui, até porque meus pais eram pequenos agricultores e não tinham condições de me manter em uma capital” (Mr 4).

Percebeu-se que a capital do estado era bastante requisitada, assim como outras grandes capitais, mas, um sonho que só era real para os ricos, sendo a maioria fazendeiros. Os grandes fazendeiros, mandavam seus filhos para estudar no exterior.

Rosa et al (2015, p.164), fala dos direitos diante da educação, “Os direitos, portanto, não são naturais, mas surgem das demandas dos sujeitos em suas relações sociais, de modo que é a configuração da sociedade em aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que determinam as necessidades de proteção aos indivíduos”.

Diretos esse que na época era configurado de acordo com o poder aquisitivo, ainda percebemos isso nos dias atuais, mas são mais sutis. “A educação da época era baseada no poder aquisitivo, a escola não fornecia nada, os alunos deveriam levar todo o seu material necessário ao estudo” (Mr 2).



## 4.5 Antes das primeiras escolas, como os pais faziam para seus filhos estudarem?

Estudar e aprender é o que almejava muitos jovens da época, seus pais mais ainda, “apesar que os pais colocavam mais seus filhos homens para estudar, quando colocavam as filhas era mais para aprenderem a ser uma boa dona de casa e arrumar um bom casamento” (Mr 4).

Estudar também era uma forma da família mostrar seu poder aquisitivo aos demais, buscavam deixar seus filhos mais cultos, por isso, se fez a seguinte pergunta: Antes dessas primeiras escolas chegarem em Grajaú, como os pais faziam para que seus filhos estudassem?

|      |   |
|------|---|
| Mr 1 | “Não tinham, eram pobres. Antes da chegada dos fazendeiros na região não tinha qualquer tipo de educação, todos leigos e sem conhecimento de letras”. |
| Mr 2 | “Contratavam professores particulares para suas fazendas e alfabetizavam todos da região, quem pagava”.   |
| Mr 3 | “Conversavam com uma professora e pagavam, tinham que comprar todo o material de estudo”.   |
| Mr 4 | “Os fazendeiros se reuniam e contratavam uma professora particular, que ficava alojada em uma fazenda e atendia a todos da região”.                   |

Tabela 5: Como eram os estudos antes das primeiras escolas.

Percebe-se que a Mr1 relatou sua lembrança de antes da povoação do município, antes dos fazendeiros trazerem mais desenvolvimento para o município e os primeiros vestígios de ensino começasse a surgir nas redondezas. “Os fazendeiros foram que começaram a trazer professores de outras localidades para ficar em suas fazendas e ensinar seus filhos e de quem pudesse pagar, depois foi que começou a surgir as aulas particulares na cidade, os professores alfabetizavam em suas casas” (Mr 1).

“O que chamamos hoje de reforço escolar, na época eram os professores que alfabetizavam em suas residências, eles não emitiam certificados, somente alfabetizavam e ensinavam as quatro operações” (Mr 4).

“A partir de 1970 eu pude fazer os boletins, transferências, certificados de conclusão dos alunos, eu tinha minha firma registrada em cartório e por isso poderia emitir a documentação escolar” (Mr 2).

A diversidade de informações é grandiosa e percebe-se que cada um tem suas memórias particulares e de vivência, e que vão surgindo no decorrer das conversas, às vezes sem está no questionário, a conversa vai fluindo e as lembranças vão surgindo naturalmente, engrandecendo ainda mais a história ainda não escrita.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar a história da fundação da primeira escola de Grajaú – MA foi gratificante e os resultados foram gratificantes para a proporção que o trabalho almejou, que foi contar a história através dos fatos e memórias daqueles que fizeram

parte e estiveram presentes na jornada inicial, percebeu-se que os registros são poucos e escassos, que muito ainda falta para que a história dessas primeiras escolas, seja de fato escrita e possa de fato ficar para sempre na história.

Na pesquisa buscou-se responder aos três questionamentos iniciais, sendo eles: Conhecer a trajetória educacional da primeira escola construída no município de Grajaú; percebendo que no decorrer do trabalho tanto de registro escrito como das memórias vivas, que a primeira escola foi particular, ou seja, o ensino seguia o ritmo da época, onde os ricos estudavam nas melhores escolas e lugares e os pobres ficavam com os restos, quando sobrava os restos.

Conhecer os pioneiros da educação básica da cidade analisada; onde os pioneiros foram os padres, que não só contribuíram diretamente com o desenvolvimento educacional do município e seus arredores como dominavam tudo, seus professores eram linha dura e todos os professores eram padres e freiras que estudaram no exterior e trouxeram um ensino de qualidade a Grajaú, onde a disciplina e a ordem eram seguidas à risca.

Como a educação tradicional e os costumes populares influenciavam no período da fundação da escola e seus reflexos no ensino atual; o ensino tradicional era adotado na época por todos os sistemas de ensino (escolas), professores carrascos que não perdoavam uma vírgula fora do lugar, mas, os alunos desse período falam da alegria em ter estudado com esses professores, porque realmente aprendiam e todos tinham interesse em aprender, muito diferente dos dias atuais.

Uma tristeza marcou a finalização desta pesquisa: nos depararmos com o fechamento da escola. Percebendo a grandiosidade que foi esta escola para o município, que apesar de

ser particular, seu ensino tinha qualidade e contribuiu diretamente com o desenvolvimento educacional do município, deixando um legado de ensino e qualidade, ter tido suas atividades encerradas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. A. M. História da Educação – uma introdução. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Biblioteca Digital, 2012.

AQUINO, M. J. F. de M. Organização e imprensa estudantil no Col[égio de São Luiz e Liceu Maranhense: processo de formação de uma elite letrada (1949-1958). Dissertação (Educação: História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016.

BARBOSA, J. C. “PELA HORA DA MORTE”: Os efeitos da Segunda Guerra Mundial no custo de vida em São Luís. **São Luís, 2005. Monografia (Bacharelado) – Departamento de História e Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), 2005.**

BARROS, J. D’ A. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. 2009.

BICA, A. C. A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: caminhos, etapas e escolhas no trabalho do historiador. 2012.

CASTRO, C. A. A legislação como fonte para a História da Instrução Primária Maranhense. Cadernos de História da Educação, v.16, n.1, p.30-44, 2017.

COSENTINO, M. C. A memória coletiva e a construção da identidade em famílias da Sociedade Israelita de Ribeirão Preto (Dissertação, Mestre em Psicologia), Ribeirão Preto – SP, 2013.

DA SILVA, K. M. A. Obstáculos no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia na escola municipal Raimundo Nonato Bogéa Ribeiro/ Grajaú -MA. Monografia (Ciências Humanas Geografia) Universidade Federal do Maranhão, Campus Grajaú. 2016.

DE TOLEDO, C. de A. A.; BARBOZA, M. A. A missão dos Franciscanos da Província de Santos António do Brasil no Maranhão e Grão-Pará em meados do século XVII. *Rev. bras. hist. Educ.* v. 17, n. 3, p. 56-84, 2017.

DEGLINOMINI, L de S. O uso da memória como meio de preservação da história e da cultura social (Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação á Distancia em Gestão em Arquivos da Universidade Federal de Santa Maria), Santa Maria – RS, 2014.

DELGADO, L de A. N; FERREIRA, M de M. História do tempo presente e ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 19-34, 2013.

FERREIRA, L. S. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. 2009.

FONTOURA, Y.; ALFAIA, L.; FERNANDES, A. A PESQUISA HISTÓRICA EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS NO BRASIL: uma análise paradigmática e novas perspectivas. 2013.

GUEDES JUNIOR, A. F. C. Entre o tempo e o espaço: cidade e memória social. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo*. 2011.

MAGALHÃES, L. D. R. Educação, história e memória: uma aproximação do estudo geracional. *Revista HISTEDBR Online*, n.28, p.99 –105, 2007.

MARINHO, M dos S. Memória e envelhecimento: uma breve reflexão sobre a função da memória na velhice. 2016.

- MERLO, F.; KONRAD, G. V. R. Documento, história e memória: a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação. 2015.
- MONTEIRO, A.; PAJAÚ, R. BARROSO, T. As leis como fonte para a história da educação na primeira República Maranhense. Revista Bibliomar, v. 15, n. 1/2, 2016.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. 1984.
- OLIVEIRA, P de S. Sobre memória e sociedade, Revista USP, n. 98, p. 87-94, 2013.
- OTTO, Clarícia. Memória e patrimônio no ensino da história local para os anos iniciais da educação. 2015.
- PADILHA, L. M. de L; NASCIMENTO, M. I. M. A pesquisa histórica e a história da educação, Revista HISTEDBR On-line, nº 66, p. 123-134, 2015.
- QUEIRÓS, W. P de. [et al]. Tendências das pesquisas em história e filosofia da ciência e ensino de ciências: o que o enpec e o epef nos revelam? 2009.
- RODRIGUES, G. G; MACHADO, N. T. G. A importância da memória para uma cidade. Revista Destaques Acadêmicos, v.2, n. 2, 2010.
- ROSA, C de M; et al. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. 2015.
- RUBIM, S. R.F; OLIVEIRA, T. A imagem como fonte e objeto de pesquisa em história da educação. 2010.
- SANTIAGO JUNIOR, F das C. F. Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência e transformação da problemática dos lugares. 2015.
- SANFELICE, JOSÉ LUÍS; SIQUELLI, S. A. Desafios à democratização da educação no Brasil Contemporâneo, 1ª edição eletrônica. 2016.

SANTOS, M. P dos. História e memória: desafios de uma relação teórica. 2007.

SILVA, E. A; SANTOS, F. L; DENIPOTI, C. Métodos e Técnicas de Pesquisa em História, Ponta Grossa. 2011.

SILVA, F. A da. O ensino de história em perspectiva: a aprendizagem histórica no século XXI, 2018.



10

# O COLONIALISMO E AS NAVEGAÇÕES CONTRIBUINDO PARA A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ NO ESTADO DO MARANHÃO

WELLITON SÁ ARAÚJO  
PAULO SERGIO CASTRO PEREIRA



## 1 INTRODUÇÃO

Grajaú está estabelecida no centro-sul do estado do Maranhão, foi fundada pelo navegador e alferes Antônio Francisco dos Reis, em 29 de abril de 1811, à margem leste do Rio Grajaú, no local denominado Fazenda Chapada, que era de propriedade de Manoel Valentim Fernandes. O local também era conhecido como Porto da Chapada. A margem oeste, à época, era habitada pelos índios Timbiras e Piocobjés. Esses índios, no ano de 1814, promoveram uma chacina contra os habitantes da povoação fundada por Antônio Francisco dos Reis, que já contava com quarenta pessoas, das quais escaparam apenas seis, que se encontravam ausentes no momento da chacina. (IBGE, 2002)

Já em meados de 1930, este rio, que tanto beneficiou a cidade, começava a dar indícios do desfalcimento da sua navegação. Todavia a população de Grajaú mantinha a esperança de um futuro promissor, agora embalada no sonho do progresso econômico pela exploração de suas riquezas minerais e pesqueiras, além da agricultura (REIS, 1912).

Localizado na região Centro Maranhense, Grajaú integra com os municípios de Arame, Barra do Corda, Joselândia, Sítio Novo e Tuntum a microrregião do Alto Mearim e Grajaú. Possui uma área de 8 863 quilômetros quadrados, sendo este o terceiro município em área territorial do Maranhão. Distante de São Luís, a capital do estado, 418 quilômetros, ligada a esta pela BR-226 e a MA-006. O município é um dos vinte mais populosos do Maranhão. (PAXECO, 1923)

Nesse âmbito, a história maranhense até muito recentemente, em que pese a sua contribuição, manteve-se centrada em torno de uma visão arquivista de temas como as Invasões

francesa/holandesa, história político-administrativa, a Companhia do Comércio do Maranhão e Grão-Pará e outros temas correlatos, mas todos vinculados à frente colonizadora vinda pelo litoral, como registram os trabalhos clássicos de Carlos Lima, João Francisco Lisboa e Mário Meireles. Esses historiadores procuraram construir a identidade histórica do Maranhão tomando como sua gênese apenas os colonizadores que ocuparam o litoral e, a partir do mesmo, homogeneizaram uma visão da história maranhense, cujo discurso historiográfico buscou tão somente uniformizar os diferentes espaços historicamente constituídos (LISBOA, 1866).

O nome Grajaú originou-se de Guajararas, tribo que ocupava a margem do rio que banha a cidade. Formada das duas primeiras sílabas da palavra Guajararas, acrescido da vogal “u” que na linguagem daqueles silvícolas significava dizer “muitos”. Portanto Graja muitos, significa que eram muitos componentes naquela tribo. Depois, por eufonia, passou a ser chamado Grajaú, nome até hoje conservado. Outro significado aceito é de que Grajaú teria sido derivação de Grajahú, que era uma rede de palha usada para a captura de aves ribeiras (tipos Guarás - muito usada pelas tribos de outrora, daí teria saído a corruptela Grajahú que se firmou com o nome da cidade, mantendo o “H” até meados dos anos 50 (facilmente comprovado em documentos antigos) (IBGE,1959).

Pela Lei Provincial Sete, de 29 de abril de 1835, Pedro da Costa Ferreira, então presidente da província, elevou a povoação São Paulo do Norte à categoria de vila, passando esta a chamar-se Vila da Chapada. Durante os anos seguintes, mais precisamente no ano de 1856, a situação da Vila da Chapada foi das mais promissoras. A vila compunha-se de

79 casas, das quais seis eram cobertas de telhas. Era habitada por 341 pessoas, na margem direita e, na margem esquerda do rio, havia onze casas com 79 pessoas (MEIRELES, 1980).

Militão Bandeira Barros, filho bastardo do capitão-mor Antônio Bandeira, como juiz de paz. Tratava-se de um homem de grande cultura intelectual, além de gostar de literatura. Imortalizou-se com a criação da Roda de Amigos, iniciativa que ensejou a formação de uma sociedade, ganhando foro de cultura e permanecendo assim por muitos anos. Neste grupo, destacaram-se Cláudio Saraiva Chaves, Miguel Olímpio de Carvalho, Liberalino Tavares Bastos, Manoel Mariano Bandeira da Gama, Bernardo Costa, Raimundo Junqueira, Gustavo Tavares, Francisco de Araújo Costa e Sabino Alves Lima.

Em 1869, foi criado o plano de incorporação de uma companhia a vapor no Rio Grajaú, a qual surgiu através de Antônio Luis Soares. Essa navegação teve início dois anos depois da incorporação. Surgiu, assim, o centro comercial da cidade, tendo, como ponto principal, a Rua do Porto Grande, atual Rua 7 de Setembro 9 (NETTO COELHO, 1979). O objetivo deste trabalho é realizar uma análise das representações e práticas de um período da colonização maranhense, sendo assim tendo como epicentro as origens e o desenvolvimento da cidade de Grajaú baseada nas navegações pelo Vale do rio Grajaú, Com isso descrevendo a economia atual.

A pergunta que envolve esse trabalho está relacionada a falta de informação relacionada tanto a colonização quanto as navegações através do rio Grajaú. O trabalho foi sintetizado num primeiro momento com leituras de trabalhos renomados como o de Alan Kardec. Varando mundo: navegação no vale do rio Grajaú. Outro autor inspirador para constru-

ção desse trabalho foi Edmilson Rosa Bezerra, cujo trabalho é *O grão e o Casco: representações e práticas da colonização no sul do Maranhão na primeira metade do século XIX*.

O envolvimento com o tema surgiu há vários anos (1994) quando se pesquisou o papel das correntes migratórias na ocupação e povoamento do Sul do Estado, para uma monografia da graduação. Datam desta época as várias trilhas que a pesquisa relacionou com o processo de colonização da região. Por outra, acredita-se ser este um momento oportuno para passar a limpo o que vem se arrastando ora de maneira velada, como estratégia, ora explosiva (a luta pela Independência 1822, a guerra civil da Balaiada, 1838-1841) ao que se apresenta atualmente na forma de uma política institucionalizada. Indagar as razões de ordem relacional que já se arrastam por dois séculos e tamanhos desconfortos para o que a historiografia chama de “frente litorânea” e “frente pastoril”, nos parece ser – a pesquisa – um instrumento de aprofundamento histórico do debate separatista. (BEZERRA, 2010)

Sendo assim, esse trabalho percorre um primeiro momento discorrendo sobre o tema colonização. Logo após temos uma breve descrição da navegação. Com isso temos uma breve história dos vereiros, concluindo com atual economia na cidade de Grajaú.

## 2 A COLONIZAÇÃO E SEUS EFEITOS EM GRAJAÚ

Em seus primórdios, o processo de colonização do Maranhão teve início no litoral, o que de maneira geral se iguala ao da colonização de todas as Províncias litorâneas, uma vez que o mar se constituiu como o grande caminho por onde chegaram, em terras brasileiras, os colonizadores europeus. A conquista do continente foi sempre muito limitada por dificuldades de diversas ordens: a resistência do homem autóc-

tone, o desconhecimento da geografia e a falta de estrutura para a abertura de caminhos e para o transporte de pessoas e de cargas (BEZERRA, 2010).

Os caminhos que conduziam ao interior do continente eram os rios que faziam foz no oceano, nem sempre de fácil navegação. Assim, as terras continentais, por muito tempo, foram tidas na conta do mistério, e o processo colonizatório, estendeu-se devagar até alcançar as Aldeias Altas, terras reconhecidas hodiernamente como o município de Caxias, ainda no Norte, mas já fazendo fronteira com o Bioma Cerrado o que o habitante do Sul do Estado denomina de sertão (ARRUDA 1980).

No entanto, o Sul não ficou imune à colonização, mas diferente do Norte, não foi colonizado pelo homem litorâneo, mas sua povoação teve início com os prepostos da Casa da Torre de Garcia d'Avila, ou seja, por baianos e pernambucanos que tocavam o gado em busca de alimento rumo ao interior do Brasil, até atravessarem o rio Parnaíba e alcançaram o Sul do Maranhão nos denominados Pastos Bons (COUTINHO, 2006).

Quanto à colonização do Sul do Maranhão, bem como de toda a fronteira ocidental do Nordeste, que teve por ocupação a expansão da pecuária, é marcadamente região de pouca atenção em estudos, tanto da historiografia maranhense quanto da historiografia brasileira. O foco dos estudos ao longo do tempo tem se voltado e, de certa forma, privilegiado o imenso litoral por ser região agroexportadora, ficando a região interiorana negligenciada por ser parte de uma economia voltada para o mercado externo. Este sentimento foi registrado por Passos Guimarães (1981), o qual diz que “a importância da pecuária para o crescimento econômico

de nosso país é geralmente subestimada por muitos historiadores atentos a outros acontecimentos”. Lá pelos anos de 1887, pouco antes de Guimarães, o historiador, Capistrano de Abreu (1982) comenta numa carta a Rio Branco que “ainda gosto muito dele” se referindo ao século XVI e acrescenta, “mas, agora o que me seduz mais é o século XVII” e justifica “Vejo nele tantas questões e sobretudo tanta obscuridade”. Na mesma carta, conclui Abreu (1982) o que lhe aflige:

Na obra de Varnhagen, tirado o que diz respeito às guerras espanholas e holandesas, quase nada há para representar este século. Preencher estas lacunas é, portanto, o interesse principal desta pesquisa. Para o Estado do Maranhão, o problema não é difícil; mas para o resto, sem crônicas e apenas com documentos oficiais, parece tarefa árdua. (ABREU, 1980).

No entanto, o Sul não ficou imune à colonização, mas diferente do Norte, não foi colonizado pelo homem litorâneo, mas sua povoação teve início com os prepostos da Casa da Torre de Garcia d’Avila, ou seja, por baianos e pernambucanos que tocavam o gado em busca de alimento rumo ao interior do Brasil, até atravessarem o rio Parnaíba e alcançaram o Sul do Maranhão nos denominados Pastos Bons.

Esses nordestinos, embora estranhos ao lugar, foram se aclimatando até construírem povoações e se tornarem maranhenses, em quase tudo, idênticos aos maranhenses do Norte, exceto pelo fato dos segundos se dedicarem à pecuária e os últimos, com maior força, reduziram a pecuária e passaram às atividades agrícolas e em maior escala ao comércio após 1755. Significa dizer que os maranhenses das duas frentes eram idênticos, e se alguma coisa os diferenciava, eram as atividades a que cada região se dedicava de um certo tempo em diante. Se estavam separados, não era exatamente por cultu-

ras específicas, mas por condições geográficas limitadoras do tráfego de pessoas de uma região para outra e pelo desnível nas relações de poder (BEZERRA, 2010).

O Norte então, em maior contato com a Metrópole, ganhou, além de alguma riqueza material, alguns laivos de civilização europeia e passou a construir um discurso, no qual a população do Sul aparecia como mais primitiva, mais grosseira, como diferente. Tal discurso perdura ainda na atualidade e conduz a concluir que o fator que diferenciou historicamente as duas regiões, encontra-se mais na dimensão semântica do que na construção de identidades diferentes.

Em síntese, quando o Maranhão alcançou a primeira metade do século XIX, esse era o posicionamento das elites. Novas representações e novas práticas são construídas, elaboradas e reelaboradas, ressignificando os antigos imaginários do sertão caracterizado como uma região violenta e sanguinária, sociedade menos civilizada, sertanejo ambicioso e rude. Ou mesmo o esforço de representar o Sul como culturalmente distinto do Norte – a gênese do seu esforço separatista – tem historicamente como placenta, o período de lutas pela Independência até a Balaiada. Resultou disso, a coesão do grão, mas também o esfacelamento do casco (BEZERRA, 2010).

O Maranhão possui uma das maiores bacias hidrográficas do Brasil. Partindo da compreensão do rio como centro irradiador da dinâmica ocupacional e comercial, a cidade de Grajaú é analisada como o lugar para onde convergiam as ações dos trabalhadores do rio. Sendo assim, há o destaque privilegiado pela circulação dos indivíduos pelo rio e pela cidade, enfatizando-se a memória dos agentes conquistadores do sertão, a atuação do governo providencial na defesa do território e exploração do rio, a dinâmica comercial do rio e

da cidade e a memória dos trabalhadores do rio, denominados vereiros (MAGALHÃES. 1989 )

Neste sentido, o rio exerceu um papel fulcral no desenvolvimento das atividades socioeconômicas da região do Alto Grajaú. A intensa navegação entre o rio Mearim, na cidade de Vitória, e o rio Grajaú promoveu a circulação de produtos no sul do Maranhão, no atual Estado do Tocantins e no sul do Pará. Assim, a cidade de Grajaú passou a ser o centro receptor e distribuidor de importantes produtos, principalmente sal, remédios, tecidos, pólvoras, facas, chumbo e outros produtos, estes, vindo de São Luiz, capital.

Observando assim, as águas do rio Grajaú não transportam somente produtos. Como agente de ligação, o rio carregou um dos principais personagens dessa circulação, os vareiros. Esses trabalhadores do rio, além de empurrarem embarcações com varas, cheias de mercadorias, ora a favor ora contra a correnteza, compartilharam experiências em dois ambientes bastante distintos: o litoral e o sertão. Passaram condições de sol escaldante ou chuvas severas ou, em raras noites de luas, o labor extenuante desses trabalhadores somente era entrecortado por gemidos produzidos pelos esforços empreendidos no empurrar embarcações, pelo impacto das varas na água a cada movimento. Esses indivíduos foram Guardiões da memória do rio, levaram uma vida ritmada pela navegação. Os vareiros foram o gás que impulsionou as embarcações e protagonistas de uma história esquecida agora trazida a público sob a forma de fragmentos de memórias (PACHECO FILHO, 2011).

O papel exercido pela navegação no desenvolvimento das regiões do sertão maranhense, durante uma época em que o rio a principal via de ligação entre o norte e o sul do Es-



tado. A crescente importância da navegação incrementou as atividades comerciais e modo de vida de parcelas da sociedade sertaneja. A dinâmica fluvial no centro-sul do Maranhão fica ainda mais evidente quando se discute o projeto a respeito da transposição das águas do rio Farinha para o rio Grajaú como uma alternativa para tornar o rio navegável por grandes embarcações, com isso, ampliando as atividades econômicas comerciais que se estendem da cidade de Grajaú a Goiás, ao sul do Pará e a toda a região sertaneja (BOGÉA, 1950).

Os trabalhadores do rio são identificados por vários nomes, dentre eles, a denominações vareiras feitas por Thomaz Garcez Paranhos Montenegro (1875). No Brasil, esses trabalhadores sempre foram considerados pessoas de categoria social inferior, eram negros, mestiços etc. No rio Grajaú os trabalhadores eram predominantemente de índios.

Os vareiros índios trabalhadores do rio viviam sob tensão, sem saber, eram torturados psicológica e fisicamente. Navegavam sem nenhuma técnica ou conhecimento prévio de onde deveriam pernoitar, nem tinham conhecimento de quando chegariam ao destino. Era comum serem surpreendidos com a morte de algum companheiro, dentre as causas havia a tuberculose, malária ou até espetados na ponta de uma vara, esse último sendo o instrumento de trabalho. O espaço físico, onde desenvolviam o trabalho era mínimo, dentro das canoas. Essa constituída por duas ou três canoas ligadas entre si por paus e amarrados a este por meio de tiras ou cordas de couro cru. Por cima das canoas havia um estrado de tábuas que serve ao transporte de cargas e animais, sobrando somente os espaços laterais, chamados de coxias, da embarcação livres para o trabalho dos tripulantes (NEVES 1998, FRÉMONT, 1980).

Atualmente as técnicas de navegação, sem dúvida, evoluíram, porém a segurança das embarcações utilizadas nessas viagens não se tornou mais confiáveis ou mais cômodas. Se as viagens no início do século XIX pelo rio Grajaú significaram a expansão da conquista, no final da mesma época, já em meados do século XX o rio já transformado em caminho, possibilitando condições para aqueles que buscam riquezas materiais ou da própria sobrevivência se estabeleceram em seu entorno. Os trabalhadores hoje são denominados caboclos, apesar de o mesmo termo ser usado, na baixada maranhense para identificar qualquer pessoa do sexo masculino.

Muito tempo depois, foram utilizadas canoas mais bem elaboradas, construídas em estaleiros localizados em povoados vizinhos à cidade de Grajaú. Itaipava e Curupati foram dois centros menores de fabricação dessas embarcações. A construção de uma embarcação é uma atividade bastante complexa, ainda mais quando não obedeciam a nenhum desenho ou projeto prévio. O tamanho do barco era medido em palmos e determinada a capacidade de quantas toneladas ele podia transportar. Um dos mais importantes carpinteiros navais de todo município de Grajaú foi Mestre Silvino Arruda.

A navegação no rio Grajaú com fins mercantis teve início em 1811, quando Antonio Francisco dos Reis fabricou pequenas e toscas canoas ali mesmo em suas margens e, com alguns índios e colonos, desceu o rio. Essa aventura teve início no porto da Chapada, e terminou em São Luís, capital da Província. Grajaú foi construída e conquistada com o objetivo puramente lucrativo, ou seja, econômico, sendo assim toda a sua história está intensamente ligada a sua produção econômica (MAGALHÃES 1989).

Quando descoberta a navegação do Rio Grajaú e consequentemente, a ligação do sertão com a metrópole, várias sesmarias foram compradas e logo começou a povoação daquelas paragens, implantando-se fazendas para a pastagem dos rebanhos de gado e cavalo, atividade esta que se tornaria a principal fonte geradora de economia do Porto da Chapada, sendo que até hoje tem papel importante na economia, gerando empregos e movimentando recursos.

Era visível a importância daquele Porto no contexto socioeconômico no Sul do Maranhão, sendo que fora destinado para este porto fluvial, diante de sua privilegiada posição geográfica, o empório comercial dos nossos e de outros sertões.

Grajaú era a cidade que abastecia todo o sul maranhense, entre outros estados, sendo que sua economia e suas famílias giravam em torno das benesses do rio e do gado, tendo como meio de transporte canoas e lanchas (batelões). No inverno, usavam-se os batelões que traziam sacas de produtos para estes sertões, o sal sendo o maior produto comercializado neste entreposto, pois necessário para o consumo humano e do gado e vendido em saca de quarenta kg, por quinhentos réis cada, como também o açúcar o café, a farinha, o querosene, a bolacha e o arroz, entre outros, recebendo anualmente mais de duzentos contos de réis em fazendas secas e molhadas, tudo demorando mais ou menos três ou quatro meses para chegar, sendo que os produtos eram encomendados com um ano de antecedência. Já no verão, quem fazia este trabalho eram os vareiros, que, em canoas, subiam e desciam o rio, demorando normalmente de quinze a vinte dias, fazendo, assim, o tráfego dos produtos (MEIRELHES 1980).

Nos portos, os batelões e canoas eram puxados por manilhas, aportando em um tipo de rampa, onde estas são

rebocadas para o desembarque e embarque de mercadorias, sendo transferidas para os armazéns ora pela submissão do animal equino e ora pela força humana, onde cada saca carregada do produto era negociada a um tostão.

Por muito tempo, tanto a navegação do Rio Grajaú como o gado foram os principais fatores econômicos da região, fazendo com que a cidade de mesmo nome que se formava figurasse como uma das mais promissoras da região.

Já em meados de 1930, este rio, que tanto beneficiou a cidade, começava a dar indícios do desfalecimento da sua navegação. Todavia a população de Grajaú mantinha a esperança de um futuro promissor, agora embalada no sonho do progresso econômico pela exploração de suas riquezas minerais e pesqueiras, além da agricultura.

Em 1856, o comendador Antônio da Cruz Machado, afirmou ser, aquela região, a mais rica do estado em “minerais de toda sorte” entre eles, grafite, chumbo e gipsita. Depois, um engenheiro da província declarou ter descoberto, à margem do Rio Grajaú, alguns pedaços de cobre, em “pequena quantidade, mas de qualidade superior”. Já em 1890, José Lourenço da Silva Milanês, delegado de polícia de Grajaú, informou a existência de pedras decorativas à semelhança de quartzo nas redondezas da Cachoeira do Viriato.

Marcio Coutinho, em “Grajaú: um Estudo de sua História”, nos diz que “Grajaú era o ponto de armazenagem para o abastecimento de Pastos Bons e mais da metade do sertão maranhense, alcançando ainda o norte de Goiás e sul do Pará, passando pela região do Tocantins e do Araguaia. Essa extensa área do comércio, abastecida a partir do rio, foi garantindo ao longo dos anos o rápido desenvolvimento (...). Já em meados de 1900, tem-se a implantação de marcantes

indústrias, destacando-se as sete usinas de algodão, as duas usinas de beneficiamento de arroz e uma de torrefação de café (REIS, 1812).

Já na Agricultura, pode-se destacar o arroz, a soja, o milho entre outros, onde hoje em Grajaú são produzidas 24 mil toneladas de arroz e 9 mil de soja (safra 2009), sendo que existem três indústrias de beneficiamento de arroz, que produzem trezentos fardos por hora e 25 mil sacas por mês, fornecendo trabalho e gerando renda. Ainda no agronegócio, destacam-se a uva, que, neste ano de 2009, já passou a ser comercializada nacionalmente e a pecuária bovina, pois o município conta hoje com 130 mil cabeças de gado, sendo que, todo ano, acontece uma exposição agropecuária.

Durante a Exposição Agropecuária de Grajaú, evento realizado anualmente há mais de trinta anos, animais e máquinas agrícolas são comercializadas com produtores de toda a região central e sul do Maranhão. O evento é sempre realizado na última semana completa do mês de julho (PNUD, IPEA, FJP 2013).

Construída e conquistada com o objetivo puramente econômico, Grajaú tem uma história intensamente ligada a produção econômica. Sendo assim, considerada uma das cidades que mais cresce economicamente no Maranhão, ela faz parte da mais nova fronteira agrícola do mundo, o Matopiba. Seu PIB, em 2012, chegou a mais de 500 milhões de reais, segundo dados do IBGE.

Atualmente a vocação do município é a produção de grãos, com destaque para a soja, pecuária de corte e leite, extração de gipsita, produção de gesso e comércio varejista. Com relação à estatística empresarial, segundo dados do IBGE e Empresômetro da MPE, o município possui atu-

almente 2.844 empresas ativas, destas 2.744 são MPes, o que corresponde a 95% das empresas atuantes na cidade. Do total de empresas ativas, 1.540 tem seus negócios ligados ao comércio.

Todo esse potencial econômico tem sido alvo de atuação do Sebrae, que possui um escritório regional em Grajaú e através dos projetos Atendimento Territorial e Comércio Varejista, tem desenvolvido diversas ações em prol do fortalecimento dos pequenos negócios locais. Em 2017, o salário médio mensal era de 1.9 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 9.3%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 49 de 217 e 21 de 217, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 2403 de 5570 e 3639 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 48.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 186 de 217 dentre as cidades do estado e na posição 1639 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Na Piscicultura, temos um grande sortimento e diferenciado de peixes, como é o caso do: mandubé, mandi, surubim, piau, cumaru, sardinha, Curimatá, corvina, piranha, corró, cari e variadas piabas. Tão importante é essa cultura para Grajaú, que, antigamente existia um lugar com o nome de Rua da Tarrafa, em homenagem aos pescadores que ali moravam e de toda a cidade, lugar este chamado hoje de Rua Patrocínio Jorge.

Antes da cheia do rio, ocorre a piracema, época de proteção e reprodução dos peixes. A proibição da pesca nesse período tem o objetivo de, após o fim da cheia, o rio ficar bastan-

te abastecido de peixes. Existe, há oito anos, uma colônia de pescadores que congrega as pessoas que vivem deste comércio grajauense, produzindo, todo mês, 2 mil kg de peixe.

Do rio para os criatórios, o peixe passou a incrementar a economia do setor primário, como atividade profissionalizada. No projeto Boa Vista, oitenta famílias estão dedicadas à criação de peixes. Em duzentos tanques, são produzidas trezentas toneladas a cada mês. Na comunidade do Baixão, os produtores já chegam na casa de dez toneladas por safra. Além desses projetos comunitários, muitos empresários e produtores individuais exploram essa atividade.

O peixe mais comum nos lagos artificiais construídos para a criação de peixes é o tambaqui (*Colossoma macropomum*), cuja distribuição geográfica constitui-se, principalmente, na Bacia Amazônica. Os kits de piscicultura em tanque rede e as capacitações fazem parte das ações previstas no Programa 'Mais Produção' para a cadeia produtiva da aquicultura. Para o secretário da Sagrima, Márcio Honaiser, o projeto leva mais oportunidade e renda para pequenos produtores. "Não temos dúvida de que, com conhecimento e as condições adequadas, nossos agricultores alcançarão excelentes resultados de produção, que vão se transformar em renda, qualidade de vida e melhoria na economia dessas regiões", disse.

A piscicultura em tanques-rede possibilita ao produtor iniciar a sua operação com pequeno capital, ampliando modularmente o seu investimento. O treinamento contempla aspectos como biometria de peixes para adequação de ração, povoamento, repicagem e armazenamento de ração.

Os tanques desses municípios e de Estreito, Pastos Bons, Tuntum e Joselândia já estão em funcionamento,

num total de 90 tanques. Em Pindaré, por exemplo, foram implantados 24, na Lagoa do Grajaú. “Uma ótima iniciativa, estamos muito empolgados. Aqui somos 15 pessoas que começaram o trabalho agora. Já colocamos os alevinos de tilápia e estamos trabalhando cada vez mais”, disse Edvan de Souza, presidente da cooperativa do município. Os municípios de Pindaré-Mirim e Magalhães de Almeida devem ser os próximos a terem piscicultores capacitados pelo projeto ‘Piscicultura Familiar em Tanques Rede’, implantado pela Secretaria de Agricultura, Pecuária e Pesca (Sagrma) desde 2016.

O município de Grajaú é considerado, atualmente, o segundo maior polo de produção de soja do Maranhão, atraindo produtores de outras partes do país para esta região. Apresenta além da soja, uma variedade de produtos agrícolas como o arroz, mandioca, milho, fava, inhame, macaxeira, abóbora, batata doce, algodão herbáceo, algodão arbóreo, feijão, banana, melancia e tomate.

Apesar da diversidade agrícola no município, a soja é a que mais apresenta desenvolvimento. Devido à importância adquirida por este produto no Brasil a partir dos anos 40, os agricultores perceberam o potencial que algumas regiões do país poderiam ter para o cultivo da soja. Nas décadas de 80 e 90 houve um grande aumento em sua produção no Estado do Maranhão, graças a vários fatores tais como: maior demanda pela gordura vegetal, incentivos fiscais dados aos produtores para construção de grandes armazéns, facilidades para aquisição de máquinas agrícolas e as condições ideais do solo na região sul do Maranhão. Graças ao cultivo da soja, hoje há uma revolução socioeconômica em toda a região, evidenciando-se pelo aumento da cidade e maior poder de



compra da população. Uma das maiores atrações turísticas é o Rio Grajaú e suas cachoeiras ao longo de seu percurso pelo Estado do Maranhão.

Os rios são recursos naturais utilizados pelo homem para benefício próprio, assim a construção de cidade quase sempre ocorre nas margens de rios por oferecer recursos aquáticos bem como beleza a zona urbana, porém devido à má utilização deste as ações antrópicas acabam causando uma degradação neste ambiente.

A história da cidade e do rio Grajaú é muito recentemente, em que pese a sua contribuição, manteve-se centrada em torno de uma visão arquivista de temas como as Invasões francesa/holandesa, história político-administrativa, a Companhia do Comércio do Maranhão e Grão-Pará e outros temas correlatos, mas todos vinculados à frente colonizadora vinda pelo litoral.

A navegação no rio Grajaú reflete-se sobre a importância para a circulação de pessoas e mercadorias no Maranhão a partir de fragmentos de memória dos vareiros.

O rio Grajaú, sendo um dos principais afluentes do rio Mearim, uniu duas fronteiras históricas (centro-sul e o norte maranhense). Tinha como principais agentes da integração os Vareiros, cujo trabalho consistia em empurrar canoas com longas e pesadas varas apoiadas no peito.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cândido Mendes de. A Carolina ou a definitiva fixação de limites entre as Províncias de Maranhão e de Goiás. Imperatriz: AIL, 2007.

ABREU, J. Capistrano de. Capítulos da história colonial. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

ARRUDA, José Jobson de A. O Brasil no comércio colonial. São Paulo: Ática, 1980.

BEZERRA, Edimilson Rosa, O GRÃO E O CASCO: representações e práticas da colonização no sul do Maranhão na primeira metade do século XIX. Goiânia, GO: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

COUTINHO, Márcio Augusto Vasconcelos. Grajaú: um estudo de sua história. São Luís: Edigraf, 2006.

FRÉMONT, Arman. A região, espaço vivido. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

GUIMARÃES, Alberto Passos. Quatro séculos de latifúndio. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

IBGE (2002). «Área territorial oficial». Resolução da Presidência do IBGE de nº 5 (R.PR-5/02). Consultado em 07 de dezembro de 2019.

IBGE (1959). «Histórico». Resolução da Presidência do IBGE de nº 5 (R.PR-5/02). Consultado em 07 de dezembro de 2019.

LISBOA, João Francisco. Obras de João Francisco Lisboa, tomo 3, pp. 174-176. 1866.

MAGALHÃES, Domingos José Gonçalves de. Memória histórica e documentada da revolução da província do Maranhão desde 1839 até 1840. São Paulo: Novos Estudos CEBRAP, n.23, 1989.

MEIRELES, Mario Martins. História do Maranhão. ed. Fundação de Cultura do Maranhão: São Luis, 1980

NETTO COELHO, Eloy, História do sul do Maranhão. Terra vida, homens e acontecimentos, Belo Horizonte: São Vincente, 1979.

NEVES, Zanon. Navegantes da integração: os remeiros do rio São Francisco. Belo Horizonte: Editora São Vicente, 2003.



11

# APONTAMENTOS HISTÓRICOS AMBIENTAIS DA NAVEGAÇÃO DO RIO GRAJAÚ ENTRE OS SÉCULOS XVIII E XXI

GECI DOS SANTOS SILVA  
MARIZE HELENA DE CAMPOS

## 1 INTRODUÇÃO

O tema ora apresentado nasceu quando vi pela primeira vez o rio Grajaú e me questionei como teria sido no passado, quando suas águas ainda eram navegáveis e o quanto foi (e é) fundamental para a manutenção da vida das pessoas que vivem em regiões por onde ele passa. E quanto mais eu conhecia sua importância, mais a minha inquietação crescia. Foram muitos os dias em frente o seu correr e ouvindo o seu murmúrio, quase como um lamento, em que fiquei pensando o quanto exercia (e exerce) função determinante na paisagem natural e cultural da cidade e como pode chegar a estar assim, violentado pela poluição, assoreado e com limitadas possibilidades de navegação.

Nesse sentido, este capítulo, derivado da monografia apresentada para a conclusão do Curso de História – PARFOR – UFMA – Grajaú, apresenta a desafiadora perspectiva de “recontar” aspectos da história deste emblemático e importante rio para a cidade de Grajaú, por diversas vozes e vestígios.

O corpo documental deste trabalho foi composto por entrevistas, registros fotográficos e mapas do rio Grajaú. Tais fontes permitiram perceber a gravidade do depósito inadequado de lixo às margens do rio, bem como o assoreamento estimulado pela retirada da vegetação nativa.

Metodologicamente a pesquisa estruturou-se em bibliografia sobre o tema, em visitas in loco em pontos do rio Grajaú, análises de fotografias e entrevistas com membros da Associação de Pescadores da Colônia de Pesca Rio Grajaú localizado no Setor Central da cidade com pessoas da região ribeirinha do referido rio campo de estudo. De modo particular, as entrevistas, possibilitaram o conhecimento de

aspectos da vida dos moradores ribeirinhos a partir de seus “olhares” e lembranças sobre o rio, suas mudanças com a ação do homem e suas realidades históricas.

Partindo do pressuposto que o estudo da História é, em larga medida, a investigação dos acontecimentos e trajetórias da humanidade acredito que, quando se quer entender as dinâmicas de criação de uma cidade torna-se imprescindível o exercício de “olhar ao redor”, estudar suas origens buscando alcançar o percurso de desenvolvimento de sua economia e cultura em um diálogo entre o passado e presente. Trata-se então, e como dito acima, de um estudo que elege como protagonista o rio Grajaú em seu percurso de vida e quase morte.

Espero enfim que estas páginas e seus conteúdos possam estimular ações de revalorização da paisagem que emoldura a cidade de Grajaú, a partir da reintegração do rio que também leva seu nome à vida da população grajauense.

## **2 HISTÓRIA AMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FUNDAMENTOS DE ANÁLISES HISTÓRICA E GEOGRÁFICA DO RIO GRAJAÚ**

Acredito que toda gestão pública, quer seja em âmbito municipal, estadual ou federal deve ter por princípio administrar os recursos públicos de forma segura e responsável. No caso dos recursos hídricos chega a ser primordial a competência e honestidade.

“A gestão de recursos hídricos no Brasil representa um problema crítico, devido à falta de mecanismos, tecnologias e, sobretudo, de recursos humanos suficientes para gerir de forma adequada as bacias hidrográficas do país”. (ALISSON,

2013). O que se sabe é que a degradação dos rios é um problema sério e, ligado a fatores como miséria, desemprego, falta de educação ambiental, falta de ações de fiscalização e ações reparadoras do poder público.

Estudar história ambiental é assumir compromisso em entender como as estruturas sociais se formarem torno dos recursos naturais mais básico, como é o caso do rio Grajaú que, por fornecer água em abundância se faz o principal meio de sobrevivência para as pessoas que criam suas comunidades nas suas proximidades, como foi o caso do Povoado Porto da Chapada que viria a forma a cidade de Grajaú - MA.

O rio Grajaú nasce na Serra da Cinta no extremo Sudoeste-Nordeste da cidade vizinha Formosa da Serra Negra que é uma região de serras e, deságua na foz do Rio Meirim antes de chegar a Capital São Luís, sendo de suma importância para a região Centro Sul do Maranhão, tanto do ponto de vista histórico ajudando na criação das cidades nas proximidades de seu curso, quanto no desenvolvimento das atividades agropecuária e no ecoturismo decorrente de suas belezas naturais.

Este rio tem suas características preservadas ao longo do tempo, contudo o grande diferencial que o fez deixar de ser navegável foi a redução de suas águas ao longo do período compreendido pelo surgimento das cidades nas proximidades de suas margens. Como pode ser observado dentro da cidade de Grajaú.

Inicialmente, a ação do homem sobre o rio Grajaú era praticamente inofensiva por se tratar de aldeias indígenas que tinham, por sua cultura um estilo de vida ecológico, em que a natureza é preservada por servir de sustento para os povos originários, ou seja, o extrativismo é um estilo de vida bené-

fico para a natureza em termos de preservação dos recursos naturais. Todavia, com as frentes colonizadoras sertaneja e litorânea o “homem branco” passou a dominar o destino do rio Grajaú causando mudanças no seu volume e na qualidade de sua água através de atividades agropecuária com uso de agrotóxicos e de dejetos urbanos lançados por seus córregos.

Hoje, ao andarmos pelas ruas e entornos de Grajaú, muitas vezes nos deparamos com cenas desoladoras, como a que presenciamos recentemente na rua Salomão Barros, centro da cidade, onde há um esgoto que passa pelo fundo do Hospital São Francisco de Assis e vai para o rio Grajaú passando por debaixo da referida rua aumentando o agravamento de sua poluição deste rio e prejudicando a fauna aquática em especial no período da piracema quando os peixes viajam para realizar sua desova e manter via sua espécie.

As transformações ambientais decorrentes da degradação do rio Grajaú são visíveis, principalmente quanto ao desmatamento indiscriminado, o acúmulo de lixo nas suas encostas, águas e leito bem como a destruição das matas ciliares e dos riachos seus afluentes

Como resultado desse processo, o que se vê é uma triste realidade de pouco volume de água em que as lajes de pedras se fazem visíveis no meio deste rio.

### **3 NAVEGANDO PELA HISTÓRIA DO RIO GRAJAÚ**

Sendo o Rio Grajaú muito caudaloso em meados do século XVIII quando houveram grandes colonizações do Sul do Estado Maranhense, este sempre foi navegável por pequenas embarcações dos indígenas e, depois do “homem branco”, mas em se tratando de navegação comercial isto somen-

te passou a ser uma realidade com a criação da Companhia Fluvial Maranhense.

A ligação da região Sul do Estado com o Norte foi, nesse período uma questão de sobrevivência e de crescimento econômico sustentável, de surgimento das cidades e de mais dinamismo nas viagens do Centro Sul do Estado para a capital São Luís ainda no Período Imperial.

Navegar este rio era quase uma questão de honra, de controle político e de lucros financeiros com a venda da carne bovina em *vacum* e com a compra de materiais de construção, de confecção e outros artigos num intercâmbio econômico com a capital.

Como é retratado pelo historiador Pacheco Filho, mesmo na segunda metade do século XIX a política na capital São Luís era precária em termos de atendimento as demandas locais e isso não facilitava a criação de modal de transporte hidroviário para interligar a região Norte com a região Sul do Estado, mesmo parecendo certa a necessidade econômica deste feito através do rio Grajaú. Todavia, era questão de tempo para empresários começarem a se organizar para o explorar o potencial do transporte hidroviário do rio Grajaú, a par do perfil produtivo das fazendas de gado da região Centro sul do Maranhão, já que à medida que a população crescia, também crescia a demanda por alimentos, como a carne bovina e, isso viria a ser considerável elemento motivador e impulsionador da exploração comercial do rio Grajaú.

Assim, a segunda metade do século XIX do Estado do Maranhão ficou marcada pela criação de uma companhia de navegação fluvial pelo rio Grajaú ligando a capital com boa parte da região sul do Estado.



O que é relatado por Pacheco é que a descoberta das rotas fluviais comerciais do rio Grajaú que viriam a ser usadas pelas embarcações a vapor não foi trabalho fácil. Eram muitas as dificuldades em cumprir esta missão. Por exemplo, quando havia cachoeira era preciso desembarcar com os pertences, descer a canoa pelas corredeiras e depois voltar a embarcar para seguir viagem. E, em certos casos, os viajantes precisavam carregar as Canoas Motorizadas nos ombros.

Embora existam divergências entre relatos históricos sobre as primeiras viagens realizadas partindo da capital São Luís, há a concordância de que aquelas embarcações tenham seguido a rota que passava por povoados como o Porto da Chapada (atualmente Grajaú) mapeando as passagens seguras, com maior volume de água e inaugurando a rota fluvial que ligaria o norte ao sul do Estado.

Após aquela “conquista”, os relatos animaram os grupos empresariais da capital que passaram a investir em exames mais detalhados e confiáveis para garantir o sucesso da navegação comercial em suas grandes embarcações trazidas da Inglaterra.

Deste modo, surgiu uma empresa de navegação fluvial como proposta de desenvolvimento mais acelerado para os já muitos povoados existentes da região Centro Sul do Estado formados de criadores de gado em suas fazendas e seus empregados vaqueiros, bem como visando o crescimento de todo o Maranhão.

A Empresa de Navegação Fluvial Moreira da Silva & Cia., criada na década de 70 do século XIX, possuía 143 acionistas e tinha como presidente o Visconde de Itaqui do Norte. A sua fundação foi uma iniciativa do próprio visconde e de comerciantes da capital descontentes com o monopólio concedido pelo governo

do Estado à Companhia criado por Teixeira Mendes. Inicialmente a empresa de Navegação Fluvial possuía apenas um vapor, o Vesúvio. Com os lucros obtidos, outras embarcações foram sendo compradas e incorporadas à companhia. Os vapores receberam os seguintes nomes: Gonçalves Dias; Carolina; e Nhô-Nhô. As barcas de sua propriedade eram: Aurá; Cariongo; Guannaré; Manajós; Icatu; Jundiai; Graxixá; Macapá; Pirapemas e Ipixuna. A empresa possuía ainda dois batelões de carga (PACHECO FILHO, 2016, p. 327-328).

E, foi assim que se criaram, por meio de concessões do governo da época, rotas fluviais pelos rios mais navegáveis do Maranhão, como os rios Mearim, Pindaré e Itapecuru, que se mostravam como as melhores rotas do ponto de vista de volume de água e importância de transporte de cargas e de pessoas para povoados já bem desenvolvidos poderem estabelecer intercâmbio social e comercial.

A história da navegabilidade do rio Grajaú com embarcações de grande porte à vapor tem, ainda, este capítulo, ou seja, como é relatado por Pachêco Filho, que o Governo Imperial da Província São Luís havia dado uma concessão de exploração da navegação fluvial pelo rio Grajaú e outros como o Mearim.

Consta ter sido sob pressão de grupos empresariais da capital que o Governo da Província através de seu Vice-presidente Barão de Grajaú concedeu, pela Lei Provincial nº 1.315 de 14 de abril de 1884 uma concessão de funcionamento. Estas duas concessões cedidas a empresa de navegação fluvial pelos rios do Maranhão promoveram um período de desenvolvimento social, político, religioso, cultural e econômico com a ligação por rios da capital São Luís com as cidades que iam sendo formadas de povoados na região Centro Sul do Estado como Grajaú e Barra do Corda.

Assim o primeiro impacto gerado com o surgimento da navegação fluvial a vapor parece, de fato, ter sido esta conexão da capital aos povoados ribeirinhos do rio Grajaú, que, até então, viviam sob a égide de uma economia de subsistência, ou seja, uma mudança para os cidadãos sertanejos vistos e lidos por muitos como “selvagens”, distantes e isolados de uma suposta “civilização”.

A perda da importância da navegabilidade do rio Grajaú, a par ao desenvolvimento da região Centro Sul do Estado, foi intensificada com as atividades agropecuária e o crescimento das cidades gerando redução significativa do volume de água deste rio e tornando-o inavegável por grandes embarcações.

Por volta do ano de 1960, o dito progresso social, político e econômico da cidade de Grajaú e de tantas outras cidades vizinhas passou a ter como principal meio de transporte o modal rodoviário. Especificamente a Rodovia Belém-Brasília, obra do Governo Militar durante a Ditadura Brasileira, marcou um novo tempo e forma de interligação das cidades da região Centro Sul do Estado do Maranhão, pois o transporte de passageiros e de mercadorias se fazia de modo mais dinâmico e ininterrupto ao longo 360 dias do ano.

Assistia-se o amargo e silencioso fim de futuros investimentos que objetivassem o refazer das rotas fluviais ligando o norte ao Sul deste Estado.

## 4 HISTÓRIA ATUAL DO RIO GRAJAÚ PELAS VOZES DE MORADORES LOCAIS

Perceber o rio Grajaú, mergulhar simbolicamente em sua história demandou ir além dos livros. Nesse sentido, algumas pessoas foram entrevistadas, entre as datas 02 e 10 do

mês de setembro do ano de 2019, por serem agentes sociais formadores de opiniões acerca da história do rio Grajaú, por trabalharem cuidando da natureza ou por viverem da pesca profissional ou como pescadores tradicionais moradores ribeirinhos.

A primeira entrevista deu-se com o **Secretário Municipal de Meio Ambiente** Sr. Roberto Cleiton Nascimento Silva, realizada nas dependências de sua casa no dia 09.09.2019.

Como se pode constatar abaixo, sua fala é marcada por importantes informações técnicas sobre educação e preservação ambiental possíveis e passíveis de serem realizadas em favor da recuperação do rio Grajaú. Por exemplo.

4.1.1 De acordo com seus conhecimentos históricos, quais foram os principais de degradação do rio Grajaú no trecho desta cidade?

Entrevistado: *O rio Grajaú ele vem passando por sérias transformações no que diz respeito ao seu curso e a degradação ambiental. O primeiro sintoma que o rio Grajaú vem passando com questões ambientais é a questão da perda de vazão de água devido à morte de seus afluentes, seus riachos que formam o rio Grajaú, e aqui na zona urbana da cidade o que mais maltrata, mais degrada o rio Grajaú é a questão dos esgotos que são lançados no rio Grajaú e também o desmatamento de suas matas ciliar.*

4.1.2. Por sua concepção da importância da preservação do rio Grajaú, como está a situação deste rio em dias atuais?

Entrevistado: *A situação atual do rio Grajaú é uma situação complicada porque o rio Grajaú vem a anos sofrendo com a degradação ambiental, com desmatamento nos arredores de seus afluentes, que são seus riachos e também desmatamento e queima das vegetações de nascentes menores. Outro problema*

*sério também que eu já vinha falando a pouco tempo atrás é a questão dos afluentes de esgotos que são jogados no rio Grajaú, são jogados vários esgotos, principalmente aqui do Centro da cidade de Grajaú.*

4.1.3 Já quanto à questão de educação ambiental e investimentos governamentais na recuperação deste rio, como está a situação?

Entrevistado: *A questão é a seguinte, a Secretaria Municipal do Meio Ambiente por meio da gestão municipal, realiza toda uma limpeza no rio Grajaú, realiza trabalho de conscientização de educação ambiental nas escolas próximo ao rio Grajaú faz trabalho de conscientização também para ribeirinhos e também estamos recuperando nascentes de afluentes e também tentando plantar alguns milhares de mudas na sua nascente do rio Grajaú que fica na cidade de São Pedro dos Crente.*

Na entrevista com membros integrantes da **Colônia dos Pescadores do rio Grajaú** a primeira pergunta buscou entender o que pensam os membros da Colônia dos Pescadores do rio Grajaú a respeito de como se encontra a situação deste rio em dias atuais.

4.2.1 Do seu ponto de vista como se encontra a situação deste rio Grajaú?

Entrevistado 1: *De primeiro tinha muita água onde havia lanchas eu passava até dois meses para chegar em Vitória, onde a Caxiense e até São Luís, e a Aldeia e até Vitória onde eu tinha menos potência. (Joaquim Gomes de Araújo).*

Entrevistado 2: *O Rio Grajaú no passado tinha muita água, era navegável. Canoa do trabalhador vaqueiro. Tinha lancha, muito peixe surubim – pintado – pescada – piau – curi-*

*matã- mandi – mandubé e muito mais. Rio Grajaú no presente muita erosão, esgoto cai no rio e, se não tomar providência vai acabar tudo, os peixes. O rio a cada ano vai diminuindo.* (João Alves do Nascimento).

Cada um dos dois entrevistados respondeu a primeira pergunta de acordo com o que quis dizer. Os dois últimos tiveram mais foco na pergunta e, o primeiro respondeu fugindo um pouco da primeira pergunta. Mas, foram todas respostas verdadeiras como é o plano nas entrevistas.

4.2.2 De acordo com relatos dos pescadores mais antigos, como se encontra o volume de peixes pescados em dias atuais?

Entrevistado 1: *Na época existia muitos peixes, onde nunca fui empregado, criava minha família com o sustento do peixe, na época não tinha gelo, só retalhava os peixes e vendia, depois de algum tempo comprei um freezer aí passei a congelar e vender para tirar o sustento.* (Joaquim Gomes de Araújo).

Entrevistado 2: *No passado o volume de água do rio Grajaú era grande, tinha riacho brejo descia par ao rio. Hoje volume de água caiu 50%. Muito mergulhador que não tem consciência mata peixe grande e pequeno, se não tomar as providências cabidas vamos ficar sem peixe.* (João Alves do Nascimento)

Cada um dos dois pescadores entrevistados concorda que a redução da quantidade de peixe do rio é algo relativo à questão da degradação deste mesmo rio Grajaú ao longo deste século.

Buscando-se entrevistar em suas próprias residências, estes pescadores retrataram de forma muito objetiva seus pensamentos em cada uma das respostas. Sendo que o Sr. João Alves Nascimento foi fotografado ao lado de sua esposa

que também tem um histórico de pescadora no referido rio Grajaú. Ou seja, fica evidenciado se tratar de uma família com tradição em pesca natural.

4.2.3 Você tem notícia de alguma política pública eficiente em andamento para recuperar este rio e aumentar o volume de peixes?

Entrevistado 1: *Vejo só falar, mas, não tenho nem um conhecimento de alguém trabalhar na melhoria desse rio. Com isso as poucas nascentes estão morrendo.* (Joaquim Gomes de Araújo).

Entrevistado 2: *Sim, já ouvi falar, falar só que nunca acontece. Nem tanque nem no rio.* (João Alves do Nascimento)

Os dois entrevistados cumpriram com sua parte da entrevista sendo muito gentis e prestativos, expressando o que pensavam de acordo com suas experiências de vida de pescadores. A escolha de entrevistar esses moradores pescadores ribeirinhos mais velhos se deu pela importância de saber o que estes pensam sobre a questão de degradação da natureza, como o rio Grajaú. Buscando-se, dessa forma, um aprendizado prático de muita importância como complemento ao aprendizado teórico previamente alcançado nas investigações literárias e virtuais deste trabalho.

4.3.1 De acordo com sua visão da importância de preservação da natureza, o que lhe vem a sua mente quando vê esse rio degradado?

Entrevistado 1: *É a maior tristeza, pois, quem conheceu o rio Grajaú como eu, desse a infância, atualmente é uma verdadeira catástrofe é uma calamidade pública, as gerações futuras talvez irão ver somente o leito.* (Raimundo de Assunção Cunha)

Entrevistado 2: *Disseram-se que tem um limite da marinha de cada lado das margens do rio, que ninguém pode deprender, o limite de 50 m; não respeitaram mais esse limite. Estão derrubando as árvores até na beirinha do rio. Destruindo as gameleiras, as muxibas, ingerimos, juá e muitas outras que formam o bioma natural contribuindo assim para a diminuição das águas do rio.* (Mariano Alves Pessoa)

Entrevistado 3: Vem uma tristeza porque eu já tinha passado minha infância nadando e brincando neste rio, era mais limpo e, a pescaria era muito mais fácil para todos. Ao contrário do que acontece agora. (Edvaldo da Silva Oliveira)

4.3.2 O que seus pais ou avós diziam sobre a beleza e fartura que este rio Grajaú era para suas vidas?

Entrevistado 1: *Meus pais e avós falavam com orgulho das cheias do rio Grajaú, da fartura de peixes de várias espécies tanto no inverno e verão, suas margens frondosas pelas gameleiras e hoje só devastação.* (Raimundo de Assunção Cunha)

Entrevistado 2: *Pelo eu contaram, o nosso rio Grajaú era tão belo quanto o Pantanal do Mato Grosso, animais e aves das mesmas espécies de lá – cigarras, mutum, jacus e animais onça-pintada, lontras, capivaras, antas e muitos outras espécies, na época subiam cardumes de peixes desde as pequenas piabas até o grande surubim e mandi pintado, o rio sim caudaloso era o caminho que transportava certas mercadorias, até mil novecentos e cinquenta tudo era transportado por ele.* (Mariano Alves Pessoa).

Entrevistado 3: No que eu lembro eram coisas boas que eu escutava quanto à questão de fatura d peixes, mas, também já havia poluição em menor quantidade do que acontece nos dias atuais. (Edivaldo da Silva Oliveira)



4.3.3 Você tem esperança de que algum dia este rio possa voltar a ser belo e limpo como já foi no passado?

Entrevistado 1: *Não acredito que nosso rio volte a ser o passado de águas cristalinas, se perdesse uma agulha na água a mesma era encontrada, atualmente até esgotos de casas residenciais são colocados para dentro do rio, são tantas porcarias que é a causa do seu desaparecimento.* (Raimundo de Assunção Cunha)

Entrevistado 2: *Esse rio foi o caminho da fundação e do progresso da Vila da Chapada que deu origem a cidade de Grajaú, merece todo respeito e zelo, gostaria eu governo e o povo em geral contribuíssem com a limpeza e a não depredação, não jogando esgoto e sujeiras em suas águas, este rio é nosso patrimônio histórico.* (Mariano Alves Pessoa).

A resposta do Sr. Mariano evidencia sua consciência histórica, política e ambiental, além de uma boa e detalhada memória de tempos passados.

Entrevistado 3: *Esperança de igual ao que foi no passado eu não tenho, mas, acredito que é possível cuidar melhor dele para ser melhorada a qualidade de sua água.* (Edivaldo da Silva Oliveira). Sua resposta, concisa e objetiva, reflete bem sua compreensão da (triste) realidade atual do Grajaú.

Vale ressaltar que todo este trabalho de campo foi devidamente documentado, sendo as entrevistas gravadas e posteriormente a autorização dos seus autores, transcritas neste trabalho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre inúmeras possibilidades, a escolha deste tema reveste-se de significativa relevância pois, é pelo passado que

podemos entender o presente e entrever o futuro. Não obstante, estudar o passado, a partir de um rio, é se identificar enquanto ser social que pertence a um lugar e nele encontra uma identidade, é ter responsabilidade sobre a história da cidade e sobre o meio ambiente e as pessoas que nele vivem.

No decorrer da criação deste trabalho buscou-se ainda cumprir com os objetivos de investigação, a aprendizagem teórica e prática com documentação das fontes pesquisadas para cumprir com o critério de cientificidade na construção deste trabalho de natureza ambiental e histórica.

Estamos certas que tudo o que foi visto e que agora passa ao conhecimento público, pode suscitar a criação de projetos educativos no campo da História, nomeadamente da história da cidade de Grajaú e do seu rio, com vistas a preservação dos recursos naturais tão importantes para a manutenção da vida de todos.

## REFERÊNCIAS

ALISSON, E. Manejo de água no país é crítico, a firmam pesquisadores. Fundação de amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/18019> estudo virtual feito em: 02 / 09 / 2019.

BARBOSA, Francisco Benedito da Costa. Instituto Socioambiental do Médio Mearim-ISAM. **Proposta para recomposição da mata ciliar do rio Mearim.** Pedreiras. 2014.

COSTA, Floriano Rodrigues. **Trajetória de um grajauense.** São Luís: Gráfica Rápida, 2013.

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Art. 2º.** Disponível em: <https://mma.gov.br/educa->

cao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental estudo virtual  
feito em: 02 / 09 / 2019.

PACHECO FILHO, Alan Kardec Gomes. **Varando mundos: navegação no vale do rio Grajaú**. São Luís: EDUEMA, 2016.

**Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9795/1999, Art 1º**. Disponível em: <https://mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental>. estudo virtual feito em: 02 / 09 / 2019.

SANTOS, Eder carvalho dos. *Sustentabilidade ambiental em cidades médias maranhense: caso de Grajaú*. Universidade Federal do Maranhão, São Luís – MA, 2008.



12

## A INSERÇÃO DOS INDÍGENAS DA ETNIA GUAJAJARA NA UFMA/ GRAJAÚ/MARANHÃO - ENTRE OS ANOS DE 2010 E 2019

GEIZA TAINA DE SOUSA SILVA  
MARIZE HELENA DE CAMPOS

## 1 INTRODUÇÃO

Foi pensando na importância da educação de nível superior para os indígenas que tive a ideia de escolher este tema de trabalho e com ele aprender um pouco mais sobre as realidades que estes alunos vivem em na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, campus da cidade de Grajaú e sobre a importância da educação superior para os indígenas da etnia Guajajara como forma de promover justiça social e esse povo, uma vez que o ensino de qualidade é um direito que todo ser humano tem, porém esse ensino exclui os “pobres” os marginalizados como aqueles que um dia tiveram tudo a seu alcance, a natureza para lhe ensinar e que lhe dava o que precisavam para sobreviver.

A intenção é abordar o processo de democratização do ensino superior na cidade de Grajaú e a abrangência em seu quadro de alunos indígenas que buscam se promover como cidadãos e como profissionais em diferentes áreas da economia local e regional. A título de exemplo, nas aldeias deste município existe a necessidade de promover inserção de professores indígenas que falam a língua tupi para preservação dos costumes e tradições dos indígenas. Daí, o curso acadêmico de licenciatura em Pedagogia, por exemplo, busca cumprir com sua função sócio cultural preparando professores indígenas para a educação indígena em suas aldeias.

Tudo isso parte do princípio de que no Brasil a cidadania e educação é direito de todos e dever da sociedade, do Estado e a educação pública busca promover o cumprimento das leis do sistema de ensino brasileiro para todos.

Então, promover educação de nível superior para o indígena é, ainda, questão de justiça social a favor da cultura

indígena, pois, o indígena é cidadão brasileiro como qualquer outro e, precisa estudar e se formar para viver com mais cidadania e consciência da importância de sua cultura como parte da identidade cultural de todo o povo brasileiro.

Assim, estudar sobre a inserção de alunos indígenas nas universidades é estudar sobre a necessidade de promover inclusão cultural aos povos indígenas ensinando e preparando estes para valorização de sua própria cultura dentro e fora de suas terras indígenas. Ou seja, o papel de educação e formação acadêmica a favor da preservação da cultura indígena e respeito aos direitos cívicos desses povos.

No Brasil as etnias indígenas sempre foram postas às margens da sociedade, todavia os primeiros habitantes nas terras brasileiras são indígenas e o respeito às suas realidades de injustiças sofridas no processo colonizatório e nas muitas disputas por terra quando etnias inteiras eram massacradas pelos conquistadores.

A responsabilidade em poder ofertar vagas por cotas para alunos indígenas nas universidades brasileiras como na cidade de Grajaú – MA é questão de justiça, de tentativa de reparar as muitas e variadas formas de prejuízos que os indígenas já enfrentaram e, ainda enfrentam vivendo às margens da sociedade grajauense.

## **2 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL, DA ESCOLA À FACULDADE**

Existe para os indígenas, em especial, a educação empírica que acontece com o aprendizado através das experiências de vida no meio ambiente e o acúmulo de informações alcançadas de forma assistemática. Tais saberes foram (e são)

partilhados entre os pares e passados de pai para filho através do tempo, favorecendo a melhoria da qualidade de vida.

Entretanto, quando os indígenas foram dominados por colonizadores aqueles passaram a precisar de novos conhecimentos para se adaptar às novas realidades e aprenderem a se proteger, a garantir, à medida do possível, sua existência e seus direitos, como o controle da terra em que sempre viveram. Ainda assim, muitos indígenas concebem a educação do homem branco como algo bom por “facilitar” a vida deles, como por exemplo, o interesse pela educação formal por parte de indígenas.

Observando como o homem branco vive e desenvolve suas potencialidades os indígenas, ou parte deles, passa a considerar adquirir outras informações e conhecimentos para além daqueles que compõe o seu universo cultural e de saberes. Para tanto, é preciso ter uma representatividade, um ponto de referência para defesa dos próprios interesses, como defende Ferreira (2007, p. 64):

Usurpados de seus territórios, muitos povos foram massacrados com intensificação do processo colonial. Em 1908, na Convenção de Viena, o governo brasileiro foi duramente criticado pelo seu tratamento dispensado aos povos indígenas. Para responder a essas críticas e encontrar uma solução para a questão indígena, em junho de 1910, o Estado Brasileiro procurou formular, pela primeira vez, “uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século”.

Ferreira fala da importância da Convenção de Viena para a defesa dos direitos dos povos indígenas no Brasil já no início do Período Republicano. E, foi dessa forma que muitas leis de proteção aos indígenas passaram a vigorar para todas as etnias brasileiras.

Com o passar do tempo, já em meados do século XX, muitos indígenas que já se encontravam morando nas cidades, dividindo oportunidades de estudo em escolas regulares e partilhando de trabalhos com o homem branco, passaram a se dedicar ao estudo mais do que para simplesmente serem alfabetizados, eles acreditaram que poderiam chegar à universidade para se posicionar melhor profissionalmente. Envoltos em suas singularidades étnicas, estes alunos indígenas passaram a adentrar e ocupar um espaço até então não comum às suas realidades e cotidianos. Como ressalta Novak, “Os indígenas têm um perfil muito próprio, diferente dos acadêmicos que as universidades públicas estão acostumadas a receber” (NOVAK, 2007, p. 132).

Os indígenas nas escolas formais sempre foram um “caso à parte”, pois muitas vezes os professores precisavam assumir o papel de valorizador de sua cultura, lhes conferir mais atenção, dadas as distâncias e barreiras seculares que lhes impuseram entre suas culturas e aquelas apresentadas nas Escolas, assegurando-lhes satisfação em estudar, bem como os orientar para ir “até o fim”, ou seja, chegar à universidade. Como de fato vem acontecendo bastante ao longo de todo o século XXI.

Para falar do início da educação indígena nos Estados brasileiros, é preciso lembrar, inicialmente que, os indígenas passam por um longo período de injustiças sofrendo com a perda de suas terras, com a cabanagem com invasores e com enfermidades trazidas pelo homem branco, que reduziu significativamente o número de indígenas em todo o território brasileiro.

Mas, algumas organizações filantrópicas internacionais se sensibilizaram com as atrocidades e se organizaram na



forma de conferências para promover debates, denúncias e criação de leis de proteção aos povos indígenas e negros nos países colonizados. Exemplo disso, o Serviço de Proteção aos Indígenas (SPI) foi criado em 1910 pelo Marechal Cândido Rondon. Esse foi um ponto de partida para o Estado Brasileiro passar a enxergar a importância de ofertar educação escolar para os indígenas, além da já tradicional educação religiosa que os padres da Ordem dos Jesuítas já conferiam aos indígenas para os catequisar, alfabetizar, ensinar cantos e orações. Logo, a própria promulgação da constituição do ano de 1934 passou a conferir à União a competência e o poder para regulamentar sobre as questões indígenas, demarcações de terras e outros direitos para tentar reparar as injustiças do passado. Nesse sentido, a promulgação da Constituição do ano de 1934 é vista como ponto de partida para as mudanças em favor dos indígenas brasileiros.

Assim, a educação escolar passou a ser vista como parte da responsabilidade tutelar do Serviço de Proteção ao Índio SPI para favorecer os indígenas que não conseguiam gerenciar a própria vida vivendo em meio aos homens brancos “civilizados”.

O processo de investimentos na educação dos indígenas em todo o território brasileiro passou por fases históricas e legais, mas foi na década de 1960, mais precisamente em 5 de dezembro de 1967 que foi criada uma das principais organizações de defesa dos direitos indígenas, nomeadamente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Duas décadas depois, já em meados do ano de 1990 a responsabilidade em gerir educação indígena nas aldeias se fez a cargo do Ministério da Educação (MEC) e a FUNAI passou ter suas ações direcionadas às indicações profissionais da educação nas al-

deias e fiscalização do andamento dos trabalhos pedagógicos da parte de professores indígenas bilíngues.

O MEC passava assim a exercer o controle, a criação e as formas de funcionamento com nomeações de professores indígenas para as escolas dentro das aldeias brasileiras, como no caso da Aldeia Mangueira, localizada na zona rural do município de Grajaú - MA. A partir de então, as escolas passaram a conferir uma educação indígena alinhada a responsabilidades e as ações pedagógicas, pautadas no respeito aos costumes, a língua tupi e as tradições indígenas como forma de preservação da cultura aldeante.

Esta década de 1990 foi um tempo de significativas mudanças positivas em termos de aumento de investimentos nas áreas sociais como assistência social, saúde e educação pública. Nesse contexto, foram criadas leis específicas para a educação indígena que viria a ser parte da promulgação da Constituição Federal do ano de 1988.

Aprovada pelo Congresso Nacional em dezembro de 1996, e promulgada pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecia as normas para todo o sistema educacional brasileiro e garantia em seu texto uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas.

### **3 O DIREITO DE INSERÇÃO DOS ÍNDIGENAS GUAJAJARA EM UNIVERSIDADES DE GRAJAÚ - MA**

A realidade de inserção de indígenas na Universidade Federal do Maranhão, incluindo o Campus Grajaú – MA, é assegurada pelo sistema de cotas, seguindo assim as diretrizes da política

nacional no campo da assistência educacional a povos indígenas através de iniciativas do Ministério da Educação (MEC).

Em todo o território brasileiro os povos indígenas vêm, ano a ano ganhando mais e mais espaços dentro das universidades para alcançar enriquecimento cognitivo, cultural e social, além de serem mais bem preparados numa formação política e profissional por meio dos cursos de nível superior.

Configurando uma política mais sólida no campo da assistência estudantil, direcionadas aos estudantes que ingressam nas universidades por meio das ações afirmativas, o ministério da Educação (MEC) instituiu, em 2013 o Programa de Bolsas Permanência, para viabilizar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, entre os quais indígenas. Desde então os estudantes indígenas passaram a ter direito a uma bolsa diferenciada, sendo o dobro do valor da bolsa dos demais estudantes, o que se justifica em “decorrência das especificidades desses estudantes e com relação à organização social de suas comunidades pela Constituição Federal” (BRASIL, MEC. 2013, p. 12).

Além disso, depois que o Ministério da Educação (MEC) instituiu em 2013 o Programa de Bolsa Permanência para tornar possível o ingresso de alunos indígenas nas universidades brasileiras, o número de indígenas da etnia Guajajara das aldeias dentro do município de Grajaú aumentou significativamente.

As políticas educacionais no Brasil sempre foram criadas de acordo com as demandas de educação para promoção de ensino de melhor qualidade e acessibilidade ao ensino escolar ou superior para pessoas em situação de risco social por discriminações ou injustiçados, como é o caso dos indígenas brasileiros através de cotas visando-se dessa forma, promover educação superior em cursos de licenciatura em Pedagogia ou História voltada às melhorias da educação escolar indígena pela profissionalização de seus professores bilíngues.

Como afirma Amaral (2010):

O ingresso de indígenas no ensino superior público atualmente tem se dado como maior impacto através de dois vieses de experiências: cursos específicos e diferenciados, como mencionamos anteriormente, e vagas especiais ou suplementares em cursos regulares, objeto desse estudo. Antes da promulgação da Lei Federal 12.711/2012, cerca de 50 IES desenvolviam ações voltadas à política de ingresso de estudantes indígenas, por meio de vagas reservadas ou suplementares, ou ainda licenciaturas interculturais, o que em boa parte das situações garantiu o ingresso efetivo deste público nas universidades.

E é dessa forma que a universidade, por meio de sua política de cotas para ingressar indígenas em seu quadro de alunos consegue, por meio de suas ações educativas e de valorização de culturas diferentes fazer valer a justiça social.

A Universidade Federal do Maranhão – UFMA, vem cumprindo as determinações do MEC, procurando estimular o ingresso e dar todo suporte educacional aos indígenas Guajajara nos cursos de licenciatura de seu Campus Universitário localizado no Bairro Extrema desta cidade.

Especialmente por meio do Programa de Formação de Professores para Educação Básica (*Parfor/Profebpar*), a Universidade Federal do Maranhão vem desenvolvendo uma ampla política de formação de professores com vistas a promover qualificação profissional a todos seus discentes acadêmicos.

## **4 A UNIVERSIDADE PELOS OLHARES E FALAS DOS PROFESSORES E INDÍGENAS**

### **Entrevistas com duas professoras universitárias de alunos indígenas**

Foram realizadas duas entrevistas com professoras universitárias que já ministraram aulas para estudantes indígenas, respectivamente as Professoras Mônica Ribeiro de Moraes e a Professora Cristina Torres Ferreira.

### **Entrevista a Profa. Dra. Mônica Ribeiro de Moraes.**

A primeira entrevista foi feita com a Professora da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Dr.<sup>a</sup> Mônica Ribeiro de Moraes.

Sobre quanto tempo trabalha como professora universitária, respondeu que há nove anos. Já quanto à questão de disciplinas de sua competência a resposta foi Introdução à Antropologia, Cultura, Identidade e Diversidade.

Sobre quanto tempo leciona para alunos indígenas sua resposta foi dez anos. E, se lhe ocorre que alunos indígenas são “diferentes” de alunos “brancos”, sua resposta foi que: *Sim, como membros de outra sociedade apresentam outras características próprias desta. Povos indígenas tendem a partilhar de um sistema simbólico e diferente assim, tendem a não se encaixar nos parâmetros próprios das instituições não indígenas. Além disso, muitas vezes estão ligados às suas ideias participando de atividades importantes que lá se desenvolver, estas constituem processos pedagógicos tão importantes quanto aqueles desenvolvidos na Universidade.*

Sobre se o sistema de cotas para indígenas nas universidades é algo justo e por que, ela respondeu que: *Sim, o Estado à demanda indígena pela educação, desse modo, deve garantir continuidade e acesso a todos os níveis de ensino.*

Ao ser perguntada se a Universidade Federal do Maranhão - UFMA vem cumprindo com sua função educativa, política e cultural lecionando para alunos indígenas, a Prof.<sup>a</sup>

Mônica Ribeiro respondeu que: *Apesar de a UFMA garantir o acesso por meio de cotas e, recentemente ter instaurado uma comissão para evitar fraude no acesso à mesma, deixa a desejar o apoio e suporte ao aluno indígena quando este entra na universidade.*

Como se pode ver, em suas respostas, a Professora Mônica ressalta como a UFMA, mesmo se preocupando em vedar riscos de fraude no ingresso de alunos indígenas por cotas, ainda vê-se frente mais investimentos na assistência desta categoria a acadêmicos indígenas, especialmente na preparação individualizada para que estes possam ser mais produtivos em termos de aprendizagem, pois quando os indígenas chegam à universidade se deparam com um “novo mundo”, de muitas instruções técnicas e cobranças em uma lógica diferente do seus sistemas de saberes e transmissão de conhecimentos e, neste caso é preciso um ensino especializado para atender às suas necessidades de adaptação. E, é aí onde percebe-se um vácuo de investimento.

Já na resposta para a pergunta sobre o que pode estar faltando para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos da etnia Guajajara, na UFMA – Grajaú, sua resposta foi: *Um olhar diferenciado por parte dos professores, o entendimento de que não são segmentos da sociedade não indígenas, mas parte de outra sociedade. Falta o interesse em conhecê-los enquanto povo, com histórias, memórias, conhecimentos, línguas, cosmologias diferentes da sociedade envolvente.*

Por sua resposta, a Professora Mônica afirma a necessidade de uma visão mais ampla e interessada na realidade dos alunos com cultura diferentes valorizando suas histórias e aspectos culturais.

Na última pergunta se os alunos indígenas têm as mesmas condições de estudo que os alunos brancos, e, se existe

alguma observação a ser feita, a professora entrevistada respondeu: *Não sei se entendi a pergunta, mas acho eu respondi em questões anteriores. Partindo do princípio de que não são grupos diferenciados, não apresentam as mesmas condições.*

### **Entrevista com a Professora Cristina Torres Ferreira**

A entrevista com a Professora Cristina Torres gerou uma grande contribuição para este trabalho de pesquisa, especialmente no que se refere às realidades de alunos acadêmicos indígenas da etnia Guajajara na UFMA – Grajaú.

Ao ser perguntada sobre há quanto tempo está trabalhando como professora universitária, sua resposta foi nove anos. Já na sua resposta sobre as disciplinas que leciona, sua resposta foi: Fundamentos da Educação; Didática; Currículo, Estágio e outras afins. Na pergunta sobre há quanto tempo está lecionando para alunos indígenas em cursos acadêmicos, ela respondeu que desde 2010. Perguntada se lhe ocorre que os alunos indígenas possam ser diferentes dos alunos brancos e como, sua resposta foi: *Todos são iguais, no entanto, é preciso o professor ter um olhar especial, não somente aos alunos indígenas, pois cada aluno tem sua particularidade e tempo de aprendizagem distinto. O professor precisa ter um olhar especial considerando sua cultura, suas crenças e assim planejar sua metodologia de ensino a partir da realidade.*

Fica evidenciado que, por sua resposta acima, a Professora Cristina entende que o mais importante não é considerar que os alunos indígenas sejam diferentes dos alunos brancos, mas sim que se trata, na verdade, de um olhar mais amplo por parte dos professores para que ajustem suas metodologias de ensino às realidades dos acadêmicos indígenas.

Na pergunta se em sua concepção enquanto Professora, o sistema de cotas para indígenas nas universidades é justo e por quê, sua resposta foi,

*Sim. O acesso ao ensino superior que era apenas para uma minoria e dessa minoria o aluno indígena ainda era pouco assistido, com as cotas está sendo possível esse acesso, dando a condição para todos.*

Esta resposta foi seguramente democrática, um posicionamento de quem sabe da importância da universidade brasileira ser um espaço do saber comprometido com a criação de condições de formação superior para todos os cidadãos, uma vez que, a educação formal tem como pilares sociais exercer um papel reparador de injustiças sociais como meta para alunos das mais diversas formações culturais.

Na pergunta se a UFMA vem cumprindo com sua função educativa de formação social, política e cultural lecionando para alunos indígenas favorecendo justiça social, sua resposta foi: *A UFMA tem um compromisso humano e social da inclusão de todos. Aqui no Campus de Grajaú tenho colegas que desenvolvem pesquisas de extensão nas comunidades indígenas. Tem também o PARFOR que atende na formação superior dos professores que atuam na educação básica e o contingente de indígenas é bem significativo.*

Esta foi uma resposta objetiva e esclarecedora sobre a função democrática do saber acadêmico e da UFMA trabalhar em favor da categoria de alunos indígenas da etnia Guajajara que vem sendo admitidos em cursos universitários no Polo de Grajaú – MA.

Já quando perguntada sobre o que lhe é possível ver no aumento do número de alunos em universidades na cidade de Grajaú, a Professora Cristina Torres respondeu: *Com a*



*acessibilidade dos alunos indígenas nas universidades públicas e privadas em Grajaú é possível que os mesmos estejam desmistificando o conceito pré-conceito de alguns acharem que índio só quer ter benefício do governo, pois estão trabalhando em espaços antes não ocupados, por mérito e conhecimento, isso se dá através da educação formal que têm buscado.*

Interpretando sua resposta acima, a Professora Cristina esclarece que o aumento do número de alunos indígenas da etnia Guajajara nas universidades da cidade de Grajaú reflete a luta desse povo por igualdade social, que as demandas por curso de nível superior dos indígenas demonstram a força de vontade deles. Ou seja, que a educação superior para os indígenas pode promover uma sociedade mais justa e igualitária e que os indígenas universitários estão se esforçando para se qualificar profissionalmente, mesmo trabalhado como professores em escolas indígenas localizadas em suas próprias aldeias.

Desta forma a UFMA vem cumprindo com sua função educacional e de formação política, profissional e civismo a favor de sua comunidade de alunos sem discriminação.

Ao ser indagada sobre seu ponto de vista profissional para o que possa estar faltando para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos indígenas na UFMA – Grajaú, respondeu: *Como só trabalho na UFMA com o Ensino Superior, posso dizer a partir das nossas experiências que a falta do hábito da leitura ainda é um dos entres da educação, porém deixo claro que esse entreve não é somente dos alunos indígenas e sim da maioria dos alunos.*

Esta resposta foi direta e profunda por desvendar o problema do pouco hábito de leitura que ocorre caso dos acadêmicos em geral, não sendo um problema específico de acadêmicos indígenas.

Por fim, na última pergunta sobre se os alunos indígenas têm as mesmas condições de estudo que os alunos brancos, e, se existe alguma observação a ser feita de sua parte, a Professora Cristina respondeu: *Não como deveria. O acesso ao ensino superior dos alunos indígenas foi uma grande conquista com as quotas e a bolsa permanência também, mas observo que se os projetos tanto da esfera governamental e institucional desenvolvidos com eles fossem aplicados na comunidade deles, teriam maior êxito, reitero que alguns são, porém, muito ainda precisa ser feito.*

Sendo muito precisa em sua resposta a professora entrevistada respondeu esta última pergunta com maestria pois, somente os alunos indígenas poderiam ter as mesmas condições de estudo que os alunos brancos se existissem nas suas escolas de Ensino Fundamental e Médio uma adequada preparação para o ingresso à universidade.

Em outras palavras, tem faltado da parte do Ministério da Educação uma ação efetiva para melhorar a qualidade da educação conferida nas escolas indígenas de modo a melhor prepará-los para chegarem à universidade e assim agregar todas as informações possíveis resultando assim em um desenvolvimento social mais efetivo.

Ressaltando mais uma vez que, a Professora Cristina Torres tocou num ponto crucial em termos de condições de estudo universitário para alunos indígenas da etnia Guajajara na UFMA – Grajaú, pois, partindo de sua experiência dentro da UFMA têm faltado mais investimentos na educação escolar indígena de base com foco em leitura interpretativa e capacidade de contextualização de textos complexos para favorecer a ampla aprendizagem de classe e extraclasse dos acadêmicos indígenas nos seus cursos universitários.

## Entrevistas com alunos acadêmicos da etnia Guajajara em Grajaú – MA

Na série de entrevistas com alunos acadêmicos indígenas na Universidade Federal do Maranhão – UFMA – Polo Grajaú foram realizadas três entrevistas, no início do mês de dezembro de 2019, sendo entrevistados respectivamente: Edilson Ribeiro Guajajara (curso de Licenciatura em História) – Taywan Moraes Tenente Guajajara (curso de Licenciatura em História) – Suzana Carlos Gregório Guajajara. (Curso de licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Geografia).

O aluno Edilson Ribeiro Guajajara foi muito prestativo em concordar com a entrevista, respondendo todas as perguntas de forma objetiva. Em suas respostas iniciais este acadêmico indígena afirmou ter 50 anos de idade.

Já o a aluna indígena entrevistada Suzana Carlos Gregório Guajajara afirmou ter 20 anos de idade. E, o último acadêmico indígena entrevistado, Taywan Tenente Moraes Guajajara afirmou ter 26 anos de idade.

Você concorda com as cotas? Por quê? *Sim. As cotas são direitos adquiridos de movimentos frutos de muitas discussões, sou a favor das cotas sim, a cota tem em seu propósito reparar as diversas violações de direitos, ou seja, é uma reparação da vida histórica que a sociedade brasileira tem com essa parcela da população. (Edilson).*

*Sim, pois, muitos de nós chegamos à universidade através dela. (Suzana)*

*Sim, muitos entram na universidade vêm de escolas com educação melhor, e alguns vêm até mesmo de escolas particulares, é quase que impossível competir com quem vem de um ambiente muito mais preparado. (Taywan).*

Em cada resposta foi verificado que as cotas para aluno indígena na UFMA é algo defendido e com argumentos lógicos. Observando que a resposta do acadêmico indígena Taywan faz lembrar o posicionamento da Professora Cristina Torres Ferreira, ou seja, a educação indígena que ocorre nas escolas dentro de aldeias é inferior ao que acontece com a educação de alunos brancos e, isso é sim fator de justificativa para a existência de cotas para indígenas.

Você se considera pior que os outros acadêmicos por entrar através de cotas? Por quê? *Não me considero pior, eu aprendo os conteúdos abordados talvez não iguais aos outros, mais do meu modo de entender e faço todas as atividades propostas pelos professores tendo êxito nas notas, então não me considero pior que os outros alunos. (Edilson).*

*Não, pois muitos de nós não temos os mesmos direitos. (Suzana).*

*Não. Não me sinto pior, entrar pelas cotas é uma oportunidade para quem teve pouca oportunidade, mas dentro da Universidade você pode mostrar sua capacidade. (Taywan).*

É unânime o entendimento de que não haja sentimento de inferioridade por entrar na universidade através de cotas para indígenas. O que é bom de verificar nas respostas dos três entrevistados que demarcam a consciência de que são lutadores e que estão cursando um curso de nível superior dentro da lei e de seus direitos como indígenas, lutando por oportunidade profissional para ser parte da reparação das injustiças do passado.

Como você imaginava a Universidade? Como foi depois que entrou?

*Eu imaginava que através da universidade poderia adquirir conhecimentos, depois que entrei tive a oportunidade de entender melhor sobre a história da humanidade depois terminar o curso, tenho certeza de que em termos de conhecimentos que adquiri durante o curso farão de mim uma pessoa melhor, como professor que sou e, o conhecimento adquirido vai me proporcionar um melhor desempenho do meu trabalho em sala de aula com meus colegas. Não diria que está faltando para aprender no meu caso com falante da minha língua materna, a maior dificuldade é exatamente a compreensão da minha segunda língua que no caso é o Português. (Edilson).*

*Achava que nunca iria conseguir entrar nela, hoje vejo que não é fácil, cheio de desafios. (Suzana).*

*Não imaginava a Universidade como um campo bem democrático, mas dentro da mesma participamos de debates onde várias opiniões são ouvidas. (Taywan).*

As respostas dos três acadêmicos indígenas da UFMA se assemelharam no quesito dificuldade em aprender o que lhes era ensinado, por ser tudo ensinado em Português, e haver muitas nomenclaturas desconhecidas pelos universitários indígenas.

Em outras palavras, para eles na condição de alunos indígenas as aulas são mais difíceis, requerendo mais esforço para aprender o que era ensinado em sala de aula como nas pesquisas extraclasse.

Como foi recebido por todos na Universidade? Como ficou com o tempo?

Fui recebido igual aos outros, e com o tempo continuou do mesmo jeito, sem diferença comigo, não tenho nada a reclamar em relação a isso. (Edilson).

Como uma pessoa que conseguiu se superar através de desafios na universidade. Com esperança de concluir. (Suzana).

Recebido como alguém que conquistou o seu espaço, e ainda contínuo como tal. (Taywan).

A cada resposta fica demonstrado que todos se sentiram acolhidos e se prepararam para superar os desafios enfrentados nos estudos, em especial.

Quais foram suas maiores dificuldades antes e depois da Universidade?

*Não diria dificuldade, pois, consegui honra em todas as atividades propostos pelo professor. Saio depois do curso e estou convicto de que depois do curso sou uma pessoa melhor enquanto profissional da área da educação, o curso de história vai me proporcionar um melhor desempenho do meu trabalho em sala de aula com meus alunos. (Edilson).*

*Comunicação, e por me acharem superior, além de não ter transporte, mas sempre encontrava um jeito e vinha. E na adaptação com o campus e as pessoas. (Suzana).*

*A maior dificuldade foi à adaptação e a compreensão da linguagem científica, isso depois que entrei. Antes disso a dificuldade foi à preparação para vestibular por mim mesmo. (Taywan).*

Nota-se que Edilson se mostrou mais confiante nesta resposta, sendo mais positivo. Já Suzana afirmou ter tido como maior dificuldade antes ou depois de entrar na universidade a adaptação e a comunicação e Taywan ressaltou que entrou por mérito próprio, mas que teve alguma dificuldade com a linguagem científica durante seu curso.

Você acredita que depois de terminar o curso universitário sua vida será melhor? Como?

*Acredito que depois que concluir o curso vai melhorar o meu trabalho na sala de aula com meus alunos. (Edilson).*

*Sim, pois levarei meus conhecimentos adquiridos aos demais. (Suzana).*

*Sim creio que será melhor apesar de que diploma não é garantia de emprego, mas como conhecimentos adquiridos creio que as oportunidades serão melhores. (Taywan).*

Em termos de confiança no retorno do investimento em educação superior, cada um dos acadêmicos entrevistados respondeu a esta questão de forma confiante, sugerindo inclusive que não se trata apenas de diploma, mas sim de conhecimentos que poderão abrir as portas no mercado de trabalho.

O que tem faltado para vocês alunos Guajajara para poderem aprender mais e melhor o que é ensinado nas disciplinas do curso?

*O que eu acho é que está faltando interesse por parte desses jovens, uma vez que as oportunidades estão aí para todos. (Edilson).*

*Bom, não falta nada, pois tem tudo que precisamos. Nem tudo, mas tem. Falta professor Guajajara nas áreas. (Suzana).*

*Em minha opinião o currículo acadêmico é em rico, tratando de gestões indígenas, não sei ainda o que deve melhorar. (Taywan).*

O entrevistado mais otimista foi Edilson enquanto Suzana chamou a atenção para à questão de possibilidade de haver professor universitário indígena para melhorar a comunicação com os alunos acadêmicos indígenas.

O que você acredita que mais está faltando para muitos outros indígenas que terminam o Ensino Médio possam se

ingressar em cursos universitários na cidade de Grajaú? E por quê?

*É um pouco difícil falar por outros, mas, penso que interesse deles mesmos. (Edilson).*

*Minicursos, pré-vestibular nas aldeias. (Suzana).*

*Creio que o que mais falta é um curso preparatório pré-vestibular com professores que sejam bilíngues. (Taywan).*

A despeito desta última pergunta sobre o que eles pensam que mais falta para que muitos outros indígenas possam se ingressar em universidades na cidade de Grajaú, cada um dos acadêmicos indígenas aqui entrevistado concorda que o que mais é preciso é interesse pela educação. Mas, os últimos dois indígenas disseram que faltam cursos preparatórios para o vestibular dentro das aldeias.

O que é bonito de se ouvir pois, mostram-se fortalecidos socialmente e psicologicamente. Quem sabe, em algum tempo futuro, isso possa acontecer e muitos outros indígenas possam entrar na universidade sem precisar se preocupar com a realidade de cotas, como foi o caso do indígena entrevistado Taywan que prestou vestibular e passou.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta uma breve história da educação indígena no Brasil por suas políticas de ação afirmativa ressaltando aspectos da realidade dos alunos indígenas da escola à faculdade, como modo de apontar informações importantes do que os indígenas vivem historicamente ao se interessar pela educação escolar do branco. Nesse conjunto bus-



cou-se alcançar as mudanças de apoio à educação formal dos indígenas brasileiros, por meio de leis de inclusão educacional como a criação de escolas nas aldeias e de cotas para o ingresso à universidade estendendo-se a uma reflexão da realidade de indígenas na universidade, especialmente na cidade de Grajaú – MA e suas lutas e perseveranças para poderem concluir um curso de nível superior que lhes possa favorecer na educação, formação social, política e para o mercado de trabalho.

Cumpra aqui reafirmar que, quando uma Universidade como a UFMA cumpre com sua obrigação de inserir indígenas em seus cursos de licenciatura em Pedagogia ou História pelo PARFOR, esta está favorecendo a melhoria da qualidade do ensino nas escolas indígenas dentro das aldeias.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese Doutorado. Setor de Educação, Universidade federal do Paraná. Curitiba/PR, 2010.
- BANIWA, Gersen dos Santos Luciano; HOFFMANN, Maria Barroso; OLIVEIRA, João Cardoso de. **Olhares indígenas contemporâneos**. Brasília, DF: Centro Indígena de Pesquisas, 2010.
- BONIN, Lara Tiana. **Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor**. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). Povos indígenas e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL. **Constituição Federal. Diário Oficial da União**, 1988.
- FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Tutela e residência indígena**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

**FUNAI.** <http://www.funai.gov.br/index.php/a-funai>

JARA, Iaci da Costa. **Sobrecarga dos trabalhadores da educação através do PARFOR/UFMA.** São Luís, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccil\\_03/leis/L9394](http://www.planalto.gov.br/ccil_03/leis/L9394) estudo virtual feito no dia 5 de outubro de 2019.

IMA, Antônio Carlos de Souza. **Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam?** In: Opinião N. Rio de Janeiro, setembro de 2012. Disponível em: [http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf) estudo virtual feito no dia 5 de outubro de 2019.

LUCIANO, Gerssem dos Santos. **Educação para manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real.** Tese de doutorado em Antropologia Social da Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

Ministério da Educação. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: MEC/SECAD, 2007. [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6695/1/2013\\_JoaoVitorDeFariasFurtadoEFreire.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/6695/1/2013_JoaoVitorDeFariasFurtadoEFreire.pdf) Estudo virtual feito no dia 5 de outubro de 2019.

PALATINO, Mariana. **Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior.** In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). *Estudantes indígenas no Ensino Superior, uma abordagem a partir da experiência na UFRGS.* Porto Alegre – RS, Ed UFRGS, 2013.

PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Política de acaso e permanência de estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT).** Dissertação de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2011.



13

## A IMPLANTAÇÃO DO PRIMEIRO CURSO ACADÊMICO DE HISTÓRIA DA UFMA NA CIDADE DE GRAJAÚ - MA (2015)

ISMAEL DE OLIVEIRA COSTA  
MARIZE HELENA DE CAMPOS

## 1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Maranhão - UFMA tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís. Embora inicialmente sua mantenedora fosse aquela Fundação, por força da Lei Estadual n.º 1.976 de 31/12/1959 dela se desligou e, posteriormente, passou a integrar a Sociedade Maranhense de Cultura Superior- SOMACS, que fora criada em 29/01/1956 com a finalidade de promover o desenvolvimento da cultura do Estado, inclusive criar uma Universidade Católica.

Posteriormente, o então Arcebispo de São Luís e Chanceler da Universidade, acolhendo sugestão do Ministério da Educação e Cultura, propôs ao Governo Federal a criação de uma Fundação oficial que passasse a manter a Universidade do Maranhão, agregando ainda a Faculdade de Direito (1945), a Escola de Farmácia e Odontologia (1945) - instituições isoladas federais e a Faculdade de Ciências Econômicas (1965) - instituição isolada particular.

Assim foi instituída, pelo Governo Federal, nos termos da Lei n.º 5.152, de 21/10/1966 (alterada pelo Decreto Lei n.º 921, de 10/10/1969 e pela Lei n.º 5.928, de 29/10/1973) a Fundação Universidade do Maranhão – FUM, com a finalidade de implantar progressivamente a Universidade do Maranhão. Em 14 de novembro de 1972, na gestão do Reitor Cônego José de Ribamar Carvalho, foi inaugurada a primeira unidade do Campus do Bacanga, o prédio “Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco”, a partir daí a mudança da Universidade para o seu campus tornou-se irre-

versível. O Campus do Bacanga, inaugurado em 1972 com a construção do prédio Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, é o principal espaço de relações da Universidade Federal do Maranhão, onde se concentram: a maior densidade de pessoas e as maiores intensidades fluxos que caracterizam o sistema universitário que neste ano de 2020 completou 54 anos

## 2 O CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

O Curso de História e Geografia foi criado no final do ano de 1952, tendo suas atividades acadêmicas iniciadas no primeiro semestre letivo de 1953.

Tal acontecimento foi um resultado do movimento pela expansão de cursos universitários orientados para a formação de docentes habilitados para o ensino na educação básica, sobretudo no nível médio. Esse movimento se estruturou e ganhou corpo sob o influxo da criação de instituições de nível superior voltadas para essa finalidade: a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na Universidade de São Paulo, e sua congênere na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

Ao ser intitulado “Curso de História e Geografia”, quando do seu surgimento, consagrava-se uma visão que admitia essas duas áreas do conhecimento como irmãs-gêmeas, tal como professavam seus instituidores. Desse modo, a finalidade maior do curso era formar professores de História e de Geografia, no chamado esquema três mais um. Ou seja, ao ingressar no curso, o discente devia cursar as disciplinas típicas do bacharelado em três anos letivos, podendo, com

mais um ano de cumprimento das obrigações curriculares de natureza pedagógica, ser contemplado com o diploma de Bacharel e Licenciado em História e Geografia.

A partir de 1963, começaram a serem projetadas mudanças importantes na estrutura curricular vigente. Esse processo culminou, em 1966, com a separação dos dois cursos. Atualmente, o curso de Graduação em História, pela Universidade Federal do Maranhão, é especificamente dedicado à Licenciatura, de modo a buscar fornecer para seus alunos subsídios teóricos e metodológicos para que estes possam exercer a carreira de professor de História.

No ano de 2003, uma grande comemoração foi feita em homenagem aos 50 anos do Curso de História. O evento foi noticiado pelo jornal O Estado do Maranhão e divulgado no site Imirante<sup>11</sup>. No ano de 2018, um grande acontecimento marcaria o Curso de História da UFMA. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) graduava, de forma inédita, 62 novos profissionais, em um só momento. Para Manoel de Jesus Barros, então Coordenador do curso, aquele foi um momento importante na trajetória da formação, em que muitas histórias se cruzaram. *“Esta turma reúne pessoas completamente diferentes. Cada uma com sua peculiaridade e seu valor. Alunos que deixam como principal legado aos demais o estímulo de concluir esta jornada e a responsabilidade que possuem para com a sociedade”*, observou.<sup>12</sup>

Em 2019, uma significativa conquista foi alcançada pelo Departamento de História da Universidade Federal do Maranhão. O Comitê Gestor e a Coordenação Aca-

---

11 <https://imirante.com/sao-luis/noticias/2003/06/03/curso-de-historia-da-ufma-comemora-50-anos-com-jornada.shtml>

12 <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=52706>

dêmica Nacional do Mestrado Profissional de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aprovaram no dia 2 de maio, o Mestrado Profissional em Ensino de História vinculado à Rede Nacional PROFHISTÓRIA da UFRJ.

Com isso, a UFMA ofertará, anualmente, 17 vagas para o curso de Mestrado Profissional em Ensino de História. O curso, coordenado pela professora do departamento de História da UFMA, Antônia da Silva Mota, é voltado para as Licenciaturas reconhecidas pelo Ministério da Educação, com atuação na Educação Básica, na disciplina de História.

### 3 O CURSO DE HISTÓRIA PARFOR UFMA - GRAJAÚ

Em 2007, crescia o anseio da população grajauense em ter consolidada a Universidade Federal do Maranhão, conta o governador Flávio Dino, que, na época, ocupava o cargo de Deputado Federal. Ele lembra que, em época de campanha para elegê-lo à Deputado Federal, realizou uma visita na cidade de Grajaú, onde recebeu diversos estudantes com um abaixo assinado de mais de 22 mil assinaturas, dizendo que o apoiariam se ele trouxesse a UFMA para Grajaú. No dia 13 de junho de 2008 a história de Grajaú no âmbito educacional era uma vez mais incentivada, com a assinatura do Termo de Cooperação Técnica nº 16305 celebrado entre o Ministério da Educação – MEC e o município de Grajaú/MA, pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad e o então prefeito Mercial Lima de Arruda (BRASIL, 2007). Este evento marcou o início de uma parceria entre governos da Federação. Estaduais e do referido município em prover a educação superior a uma gama de alunos que esperavam

ociosamente pela oportunidade de adquirir formação acadêmica pela UFMA.

Dois anos mais tarde, novas e positivas mudanças ocorreriam, agora com o aumento de vagas para formação acadêmica em licenciatura. Além disso, com a RESOLUÇÃO Nº 140-CONSUN, de 25 de maio de 2010 era criado o Campus de Grajaú como Unidade Administrativa da Universidade Federal do Maranhão e em 6 de agosto daquele ano acontecia a aula inaugural dos Cursos de Educação Física 2ª Licenciatura e Pedagogia 1ª Licenciatura, sendo 2 turmas de Pedagogia, com 103 alunos, e 1 turma de Educação Física, com 20 alunos.

O Campus iniciou suas atividades em espaço provisório, cedido pelo município e contou com 2 cursos regulares e 3 Cursos do Programa de Formação de Professores da Educação Básica–PROFEBPAR, atendendo a demanda de universitários do município e dos municípios vizinhos, além de abrigar alunos de outros estados. No ano de 2015, um novo, grande e significativo passo no avanço das políticas educacionais foi dado na cidade de Grajaú quando, no mês de setembro, o reitor Natalino Salgado, o governador Flávio Dino e a diretora do Campus Grajaú, Sandra Barros, acompanhados de autoridades federal, estadual e municipal inauguraram o Campus de Grajaú que passou a funcionar nas instalações construídas para tal finalidade a margem esquerda da BR 226, Avenida Aurila Maria dos Santos Barros Sousa, 2010, Loteamento Frei Alberto Beretta, CEP: 65940-000, Grajaú – MA, sentido Grajaú-Porto Franco. Naquela ocasião, além da criação do Campus da UFMA - Grajaú, houve também criação de novos cursos de licenciatura, como o de Licenciatura em História.



O Curso de Licenciatura em História do PROFEBPAR foi, desde o início uma proposta que alinhada com o compromisso social junto à sociedade maranhense, contribuindo assim para suprir as carências do ensino básico no estado do Maranhão.

Com duração de três anos e meio e integralização em 42 meses, suas finalidades, objetivos e metas foram definidas para: cumprir o que determina a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 de 20/12/1996 e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica da rede pública do estado do Maranhão; formar professores capazes de exercer atividade de docência, com competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, criatividade e responsabilidade para atuar na Educação Básica da rede pública dos Municípios do estado do Maranhão; contribuir para o processo de formação do professor da educação básica instrumentalizando-o frente as questões do ensino e da aprendizagem, fortalecendo seu compromisso social com o seu município, a região e o estado do Maranhão; atender de forma sistemática as demandas previstas no Plano de Ações Articuladas do Estado do Maranhão – PAC; contribuir para o papel social desta IFES com o compromisso de assegurar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor da escola da rede pública do estado do Maranhão; formar licenciados em História, com graduação plena, para o exercício da docência na educação básica.<sup>13</sup>

Seu PPP deixa claro esse compromisso e seu conteúdo integral encontra-se disponibilizado para consulta na internet.

---

13 [https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt\\_BR&id=15595542](https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=15595542)

## 4 HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA PRIMEIRA TURMA DE HISTÓRIA PARFOR GRAJAÚ - MA (2015 - 2019)

Ao revisitarmos a história da implantação do primeiro curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Maranhão na cidade de Grajaú – MA iniciado no ano de 2015, entendeu-se que muitas informações deste percurso seriam enriquecidas a partir das falas de pessoas que participaram do Curso.

Com base em um roteiro de questões previamente elaborado, foram feitas entrevistas na cidade de Grajaú entre os dias 12 e 16 do mês de agosto do ano de 2019, com a Coordenadora do Curso de Licenciatura em história da UFA de Grajaú – MA; a Professora Doutora Ana Paula Verde, Professora do PARFOR – HISTÓRIA – UFMA - GRAJAÚ; 05 alunos do curso de Licenciatura em História PARFOR – HISTÓRIA – UFMA - GRAJAÚ. Sendo os entrevistados relacionados como: (Coordenador); (Professora); (aluno 1) (aluno 2) (aluno 3) (aluno 4) e (aluno 5); respectivamente na parte final de suas respostas escritas.

### ✓ **Questões direcionadas ao Coordenador (a)**

Prezado coordenador (a), fale um pouco das dificuldades e particularidades da UFMA ao implantar o curso de Licenciatura em História nesta cidade de Grajaú.

*Tanto o curso de Licenciatura em história, quanto aos demais advindo do Programa do Governo Federal PARFOR, instituído em 2009, denominado na UFMA por PROFEBPAR. Não houve dificuldade na solicitação, uma vez que ao município compete apresentar a demanda de professores aptos pra tais*

*disciplinas e assim, o município foi contemplado com a demanda de vagas para o curso de História. (Coordenadora).*

Já quanto a representação deste referido curso para seus acadêmicos e para esta cidade, do seu ponto de vista isto foi...

Um avanço na formação superior dos professores da Educação Básica, tendo em vista que muitos deles têm aptidão por ensinar História e não tinham condições de fazer um curso superior, estando concretizando este desejo com a turma atual. (Coordenadora).

Do ponto de vista educacional, o investimento da UFMA foi justificável? Por que? *O investimento do Governo Federal através do PARFOR é justificável, bem como o curso está sendo ofertado pela UFMA, com uma magnitude de compromisso com a inclusão social, saindo do “espaço físico” e abrangendo os mais distantes municípios, nesse caso específico o município de Grajaú. (Coordenadora).*

### **✓ Questões direcionadas a uma professora de História da UFMA no ano de 2015**

Prezado professor, lhe é possível lembrar um pouco das dificuldades e particularidades em participar do primeiro curso de licenciatura em História na cidade de Grajaú no ano de 2015?

*Com relação as disciplinas ministradas que foram História e Educação e dos Direitos humanos, Patrimônio e História e América Moderna as dificuldades foram sentidas no aspecto do acompanhamento dos alunos, haja vista os mesmo em sua maioria estarem tentando conciliar o curso com a profissão, a formação em serviço, ou seja, o retorno desses profissionais que já*

*atuam nas escolas com outras disciplinas ou tem apenas o ensino normal. O aligeiramento também do curso aos fins de semana característica da política neoliberal adotada em nossa educação superior dificulta bastante o sentido político do curso havendo uma necessidade de reflexividade por parte do professor para que tente alcançar os alunos através de uma didática diferenciada singular do contexto do aluno. Particularidades ter em uma turma de PARFOR Grajaú etnia indígena que contribui para a relevância do trabalho e crescimento profissional. Com relação a estrutura física das instalações felizmente são as melhores possíveis, diferente do polo de Jenipapo dos Vieiras. (Professora).*

Quais foram suas dúvidas, ou anseios ou esperanças nesse processo?

Anseios de poder contribuir para a formação de um professor polido e compromissado com a educação, e esperança de ter contribuído para determinar essa situação e duvida de estar fazendo a coisa certa diante das peculiaridades dos alunos e de uma política educacional de cunho neoliberal que limita a diversidade social. (Professora).

Como teria sido a participação e consciência de seus alunos naquele tempo?

*Acredito que a consciência histórica dos alunos dependeu da sua participação e empenho durante todo o curso. (Professora).*

Com esta resposta a Professora Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde interliga a consciência histórica dos alunos à questão da assiduidade com os estudos, ou seja, uma resposta muito importante quanto a sua reflexão e criticidade.

E quanto aos recursos didáticos e métodos de ensino empregados, como foi isso?

*Recursos didáticos que não imitem o tradicional conforme nos apontam a historiografia recente direcionada ao ensino de Histórias, uma didática voltada para a pesquisa, como oportunizamos na Aldeia Arymy e no Centro Histórico de São Luís.* (Professora).

Houve assiduidade dos alunos nas aulas, dificuldades e necessidade de implementos pedagógicos?

*Na medida do possível e conforme suas necessidades pessoais. Acredito que as questões pedagógicas são fundamentais para perceber o aluno como um sujeito ontológico e não apenas passível de uma racionalidade técnica conteudista.* (Professora).

Quanto ao rendimento de aprendizagem técnica em História e formação sócio-política dos alunos, o que lhe é possível lembrar?

Acredito que os professores do PARFOR efetivos e contratados são conscientes de seu compromisso político diante de sua didática docente, mas cabe ao aluno buscar o conhecimento pois somos apenas uma das possibilidades de construção de perspectivas melhores para a educação básica.

### **✓ Questões direcionadas aos alunos do curso de Licenciatura em História da UFMA na cidade de Grajaú – MA no ano de 2015**

Qual foi sua expectativa no ano de 2015 quando você se ingressou no curso de Licenciatura em História da UFMA desta cidade de Grajaú – MA?

*Me lembro que estive bem e tranquila porque estava ansiosa, mas ciente do que queria estudar (aluno 1).*

*Era uma expectativa de melhorar minha capacidade de dar aulas de História, pois, eu já trabalhava em sala de aula a alguns anos e, sentia que precisava ter formação superior nesta disciplina humana. (Aluno 2).*

*Lembro que estive com muita expectativa, mas, sem saber muito bem como seria no futuro, mas, hoje sei que todo o aprendizado vem sendo de suma importância para minha vida profissional. (Aluno 3).*

*Foi a de que estávamos passando por mudanças muito importante na cidade, que a educação seria mais bem assistida e o profissionalismo em sala de aula seria apenas uma questão de tempo para melhorar a vida dos alunos, que a educação de boa qualidade poderia sim ser uma realidade nas escolas públicas de Grajaú. Mas, hoje penso um pouco diferente, menos otimista porque o número de alunos matriculados é muito pequeno em vista do que é preciso para alavancar a qualidade da educação escolar com a disciplina História. (Aluno 4).*

É um pouco difícil falar disto, mas, me lembro que eram expectativas muito boas em termos de crescimento profissional porque a formação continuada do professor é o que lhe faz ser mais eficiente na arte de ensinar e, propicia educação de melhor qualidade para os alunos. (aluno 5).

Por seu entendimento em sala de aula foi o que esperava?

*Eu fui uma aluna esforçada nos estudos, mas, de início me assustei um pouco com o grande volume de informações importantes que eram transmitidos para toda a classe, era metodologia científica que eu nunca antes havia estudado, sociologia e outras informações de disciplinas da grade curricular do curso. Acredi-*

*to que não considerando este detalhe era sim o que eu esperava. (aluno 1).*

*Foi sim e, muito, porque eu já havia investigado as disciplinas do curso e lido um pouco sobre cada uma delas para facilitar a aprendizagem nas aulas. (aluno 2).*

*Acredito que todo índio deve gostar de história e, por isso é bom estudar sobre as coisas mais importantes acontecidas no passado de todo mundo. Então era sim o que eu esperava ter que estudar. (aluno 3).*

*Prendo que sim que foi o que eu esperava em termos de aprendizagens importantes. (aluno 4).*

*Ainda estou avaliando todo o curso de História por tudo que foi apresentado nas disciplinas curriculares do mesmo e, sim, está sendo o que eu esperava de bom. (aluno 5).*

E quanto a qualidade das aulas?

*Foi como o esperado, os professores são bem formados e muito objetivos em suas explicações. A forma de ensinar é eficiente facilitando a aprendizagem dos alunos. (aluno 1).*

*Boa qualidade do início ao fim do curso (aluno 2).*

*Este fator não preocupa porque a Universidade Federal do Maranhão tem fama de ter os melhores professores e, foi assim durante o decorrer do curso de História. (aluno 3).*

*Como é falado entre os alunos, as aulas eram muito positivas em termos de qualidade porque o método de ensino era dinâmico para os alunos. (aluno 4).*

*Pelo que me lembro, as aulas de História sempre foram muito boas, os professores eram educados e sabiam ensinar muito bem, mesmo tendo grande volume de informações foi possível ter bom rendimento no curso de História. (aluno 5).*

Por que você escolheu o curso de História? Foi o que esperava?

*Eu já era professora antes de entrar para a faculdade, e ensinava História para o Ensino Básico em escola daqui da cidade de Grajaú, daí, quis adquirir formação superior nesta disciplina que já estava dominando um tanto. (aluno 1).*

*Acredito que esta disciplina nas escolas sempre foi de maior importância entre as principais como Português e matemática e é por isso que quis tanto me formar em História. (aluno 2).*

*Para trabalhar em escola na Aldeia Bacurizinho dando aulas de Histórias para os alunos eu precisava ter formação de universidade como me foi aconselhado por mais velhos da minha família. Então eu quis fazer a coisa certa e estudar esta disciplina na UFMA (aluno 3).*

*Foi sim o que eu esperava e, escolhi de forma muito tranquila porque era o que eu queria estudar para me formar como professor. (aluno 4).*

*Ainda hoje penso sobre isso, e, tenho dúvida se seria ou melhor estudar Pedagogia, mas, não posso dizer que me arrependo porque o curso foi ótimo para melhorar minhas capacidades de dar aulas com mais segurança. (aluno 5).*

Do seu ponto de vista lhe foi possível aprender muito e, coisas importantes como métodos de ensino desta disciplina História? Como isso lhe vem sendo útil para sua vida profissional em dias atuais?

*O curso de História é uma oportunidade de aprender a ser professor de verdade, saber organizar planos de aula, e fazer pesquisas por conta própria para alcançar o auto aprendizado, mas, o aprendizado é muito complexo para falar em poucas palavras, e, uma coisa que gostei foi do Estágio Curricular Supervisionado*



*para aprender sobre as rotinas de atuação de professores e colocar em prática didáticas de ensino. (aluno 1).*

*Aprendi sim bastante sobre métodos de ensino pedagógico para atuar com alunos nas escolas, e, isso significa para mim um ponto importante na minha profissionalização. (aluno2).*

*O curso de História é muito bom para aprender como dar aulas com alunos brancos ou índios, não importando se a escola é na aldeia ou na cidade. Então foi tudo bom sim. (aluno3).*

*Foi sim possível aprender muito e coisas importantes para minha formação de professor, estou bem melhor preparado para trabalhar em qualquer escola. (aluno 4).*

*Todo que aprendi durante o curso me vem sendo de muita importância para as atividades de pedagogia na escola que trabalho. (aluno 5).*

Como se pode notar, os relatos apresentam um panorama geral de várias questões vivenciadas ao longo do curso, entre alegrias, angústias e esperanças. Em momentos coincidem memórias e em outros elas se distanciam. Conclui-se que, A história da Universidade, dos cursos e seus participantes precisa ser contada, ela é a história de sujeitos atuantes na construção de um mundo melhor e mais justo. A Universidade é uma via para chegarmos a este mundo almejado e ser Professor é contribuir para encontrar os caminhos para lá chegarmos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou traçar, ainda que de forma sintetizada, as principais informações sobre a implantação do primeiro curso de Licenciatura em História pela UFMA na

cidade de Grajaú no ano de 2015. A intenção foi alcançar aspectos do Curso, tanto nos dados levantados quanto, e principalmente, nas falas dos entrevistados. Foram mudanças e conquistas em um processo iniciado em 1918 e que chega até as nossas vivências nesta conclusão do Curso de História – PARFOR – GRAJAÚ. Mudanças e conquistas nem sempre fáceis, derivadas de lutas diárias e muitas vezes pessoais, mas que provocaram mudanças, transformaram, entre tantos outros, nosso modo de ver a sala de aula e o conhecimento, levando-nos a enxergá-los como um grande e positivo instrumento de ação social.

Como se pôde constatar, o Programa em questão, representa uma grande conquista educacional para muitos de nós, se não todos nós que agora chegamos ao término deste Curso, pois além de consolidar uma formação qualitativa e reconhecida por uma grande Instituição que é a UFMA, também contribuiu para a renovação de metodologias e conteúdos o que alterará a “outra ponta”, ou seja, a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, resta dizer que, no todo aqui apresentado reside em última instância uma homenagem a UFMA e aos Programas de Interiorização, mas acima de tudo uma homenagem específica ao PARFOR e a sua importância nas vidas de tantos que tivemos com essa grande oportunidade de formação.

O curso de HISTÓRIA – PARFOR – GRAJAÚ – UFMA foi um divisor de águas, nele aprendemos que se pode acertar, mas também errar, aprendemos a olhar o “outro” com outros olhos, mas o principal foi aprender que um futuro promissor é possível e que o exercício da docência é fundamental em uma sociedade que se pretenda justa e digna para todos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, princípios e programas*. Brasília – DF, MEC, 2007. Disponível em: <http://www.slideshare.net/solangesoares/cfakepathanfope-1998>

FERREIRA, Cristina Torres da Silva. **Concepção e implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR no Estado do Maranhão**. I ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – SEÇÃO MARANHÃO (APAE-MA), 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/123cristina/concepo-e-implementao-do-plano-do-maranho>

MARINHO, Raimunda. **POLÍTICA PÚBLICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESAFIOS DO PARFOR NA UFMA**. 1998. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br//jornadas/joinpp2013/Jornadaeixoxo2013/anais-eixo15-impasseosedesafiosdaspoliticasededucacao/politicapublicadeformacaocontinuadaprofessoresedesafiosdoparforaufma.pdf>

Ministério da Educação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB Coordenação Geral de Docentes da Educação Básica – CGDOC Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06 – 4º andar.

<https://www.aedi.ufpa.br/parfor/aruquivos/legislacao/MANUALOPERATIVO.PDF>).

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE**

**FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA.** Coordenadoria do curso de História. São Luís, 2014. Disponível em:

<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Q3ppkb971a-c4pcC.pdf>

**SEMED. Relatório dos cursos presenciais do PROFE-BPAR/UFMA em Grajaú - MA.** Secretaria de Educação do Município de Grajaú – Maranhão, 2016.

**VASCONCELOS, C. A. O Projeto Educativo como plano global da instituição.** São Paulo: Libertad, 2006. Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/historico.jsf>



**14**

## **HISTÓRIAS DA ALDEIA INDÍGENA MORRO BRANCO NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ/MA (de 1970 aos dias atuais)**

JOÃO BENTO RIBEIRO FILHO  
MARIZE HELENA DE CAMPOS

## 1 INTRODUÇÃO

No Maranhão há mais de dez Terras Indígenas (TI's) habitadas por etnias Guajajara/Tenetejar e asseguradas pela Constituição Federal Brasileira de 1988, especificamente no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73) que consagram o princípio de que os povos indígenas são os primeiros e naturais senhores da terra. De especial importância são os Artigos 131 e 132, que tratam da demarcação de Terras Indígenas (TI's).

Se comparada às demais Terras Indígenas, a do Morro Branco é a menor Terra Indígena demarcada, ocupando apenas com 49 hectares, de acordo com os dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) do ano de 2000.

Algumas aldeias, como as que compõe a Terra Indígena Bacurizinho, no município de Grajaú – MA localizam-se às margens do Rio Mearim: a aldeia Bacurizinho; subindo as margens do rio, tem-se a aldeia Cocal Grande, Canto do rio e Cocalinho; descendo a margem do rio Mearim tem-se, as aldeias Ipu, Tamarindo e Arymy e outras. Há também algumas aldeias pelas quais não passam o rio Mearim e ainda na Terra Indígena Bacurizinho algumas aldeias foram fundadas às margens de riachos, como as que foram fundadas na região do Bananal, como as Aldeia Nova, Papagaio, Buritizal, Gameleira, Buritirana, Apertado, Bananal e outras.

Deve-se ressaltar que na Terra Indígena Bacurizinho, o rio Mearim e o riacho, mencionados acima tem o papel importante pois, os dois rios estabelecem os limites da Terra Indígena a do não-Indígena o que leva a crer que os indígenas da etnia Guajajara escolheram especialmente as margens do rio, por ter costume e hábito de tomar banho e pescar, coletar frutas e caçar, pois, o rio é uma fonte muito importante

e de vida para os Tenetehar, não somente os Guajajaras da Terra Indígena Bacurizinho, mas também de outras Terras Indígenas.

Há também aldeias que se localizam afastadas dos rios, onde o acesso a água é difícil, assim os indígenas escolhem essas regiões movidos pelo tamanho das áreas para cultivo de agricultura do milho, mandioca, feijão, arroz e outros, para criação de gado, cabra, porco, galinha assim como para praticar caçadas de animais silvestre para a subsistência.

A aldeia Indígena Morro Branco, que em Tupi significa = *Tenetehar Weko Haw Ywytyr Yting*, da etnia Guajajara, falante da língua Tupi, está localizada no município de Grajaú, no centro do estado Maranhense. Essa aldeia fica a 200 metros da margem da BR-226, no relevo situado na cidade de Grajaú, ao seu redor se apresentam alguns bairros e aspectos naturais: a Vila Militar, que se limita ao lado direito com a rua principal para a subida na aldeia, bairro Ipem, e ao lado esquerdo com a rodovia Estadual MA-006, sentido na região Formosa da Serra e, ao fundo, com a antiga chácara dos pais e alguns sítios particulares.

## 2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALDEIA MORRO BRANCO

Não se sabe com precisão a data de fundação da aldeia Morro Branco, mas a demarcação da Terra indígena tem servido de referência. Certo é que, com a demarcação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), em 1983 foram homologados 49 hectares de terra, oficialmente reconhecidas como Terra Indígena, com acesso restrito a pessoas estranhas e área protegida pelo governo Federal.

Com o passar dos anos, alguns indígenas de outras regiões ali se instalaram e fizeram suas casas, mas segundo relatos dos indígenas mais velhos, quando o rio Grajaú era trafegável, já existiam indígenas na aldeia Indígena Morro Branco, alguns dos quais trabalhavam como vareiros, como Virgulino Guajajara, Agripino Guajajara, Damião Guajajara

Cabe ressaltar que a aldeia Indígena Morro Branco é a sede da Terra Indígena Morro Branco, e conta com um aglomerado de outras aldeias situadas ao seu redor, como: aldeia Morro Branco/SEDE, aldeia Morro Velho, Macaúba, Bela Vista, Pedra Jacaré, Escondido, aldeia Xiápira, aldeia Kumu-ru, Piçarra, Piquizinho, Japão, Poço Velho, Piaçaba, Bonito, Buritizinho, Davi Mendes, Faveira, Areinha, Formigueiro e Boa Esperança, e embora esta última não se localize na Terra Indígena Morro Branco, por estar situada no outro lado da MA-006 próximo ao condomínio Joana Batista, mesmo assim esta aldeia tem vínculo com a T.I Morro Branco. Todas estas aldeias têm suas próprias representatividades por seus caciques e lideranças.

O fato da aldeia Indígena Morro Branco da T.I Morro Branco ser centralizada na Zona Urbana de Grajaú torna seus membros mais expostos a mudanças culturais, pelo contato constante com o não-índio e elementos culturais diferentes como Carnaval, Festas Juninas e outras festas não indígenas, mas “por incrível que pareça” a comunidade ainda conserva a cultura milenar como a língua nativa a do Tupi-Guarani, o hábito primitivo a de pescar, caçar e coletar frutas, a de realizar festa da menina moça ou moqueado e festa dos rapazes. Além disso, os Guajaras do Morro Branco ainda acreditam muito na medicina e religião tradicional, a cura através medicamentos naturais e através dos pajés, a importância da



cantoria, os resguardos dos pais após nascimento da criança e a representatividade da pintura dos Tenetehar veremos de forma mais detalhada mais adiante.

A vida na Aldeia Morro Branco é composta por vários elementos que garantem a identidade étnica dos seus moradores e neste esquadrinhar vamos principiar por um elemento fundamental: a saúde. A assistência à saúde na comunidade da Terra Indígena Morro Branco é feita pela Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI). Segundo o site oficial do Ministério da Saúde (2020), a SESAI é responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do Subsistema de Atenção À Saúde Indígenas (SasiSUS) no Sistema Único de Saúde (SUS). Na sede da Aldeia Morro Branco há uma Unidade Básica de Saúde (UBS), que atende os indígenas da referida aldeia e os indígenas que residem na cidade e de outras regiões, como da localidade da aldeia Ponta d'água, sentido na cidade de Arame. O **Posto de Saúde Indígena Morro Branco** é um estabelecimento de saúde tipo **Unidade de Atenção à Saúde Indígena** que executa serviços de saúde na localidade do bairro da cidade Grajaú – MA e conta com técnico de enfermagem, médico, enfermeira, agente indígena de saúde (AIS) e o agente indígena de saneamento (AISAN).

Além dos seus serviços específicos, estes profissionais realizam palestras de prevenção, fazem campanha de vacinação, acompanhamento dos pacientes hospitalares, de idosos e de crianças desnutridas, marcam exames e pré-natal. Também há equipe odontológica que cuida dos sorrisos da comunidade da aldeia. A Unidade Básica de Saúde da Aldeia Morro Branco conta também com a equipe dos motoristas

que deslocam os pacientes para os hospitais e buscam os de outras aldeias. Há também lideranças e alguns conselheiros da saúde eleitos pela comunidade para reivindicar a melhoria da saúde indígena, estes participam dos encontros e fóruns, realizados pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI).

A par da existência da UBS, a religião tradicional do povo Guajajara/Tenetehara da T.I Morro Branco, como a de outras regiões pertencentes a mesma etnia, tem crença milenar e acredita em rituais de pajelança que tem por fundamentos e funções curar doenças causadas por espírito da natureza, como a de donos das caças, das plantas e peixes, levando a criança, jovens e adultos indígena em mal-estar e até mesmo a morte, se não for curado imediatamente pelo Pajé. A pajelança ainda existe e muitas vezes é a cura das nossas crianças e os adultos.

Na dinâmica de vida e morte o ritual de morte na aldeia Morro Branco atualmente segue uma mistura da religião tradicional, com as religiões católica e protestantes. Antes na comunidade, quando falecia um indígena, a morte deste mobilizavam todo da aldeia e o respeito ao falecido e seus familiares. Na morte de um indígena importante, por exemplo, no caso do Cacique, lideranças e pessoas que contribuíram para o povo Guajajara, a mobilização é ainda maior, não somente da aldeia mas também de outras aldeias, e as comunidades acabam se deslocando no local do velório, prestando seus últimos homenagens, este que podem ser realizado em cantoria indígena e canto de louvor.

Voltemos ao princípio, o ritual do início da vida. Até pouco tempo atrás, o nascimento das crianças indígenas era mais comum acontecer na aldeia e a maioria das mães tinha um parto normal, com a ajuda das parteiras indíge-

nas e quantidades de filhos em número maior. Isso devido, também, a uma alimentação menos prejudicial à saúde, com base em carne de caça, pescados, frutas, farinha de mandioca e arroz. Atualmente, muitas gestantes indígenas dão à luz em hospitais, onde fazem o pré-natal desde o início até o último dia de gestação. Com atendimento hospitalar e da equipe de saúde indígena, as mulheres gestantes passaram a ter mais o acompanhamento médico e preventiva na saúde da criança e da própria mãe, durante gravidez.

Com isso, o papel de parteiras foi perdendo espaço, embora não tenham deixado de existir na nossa comunidade, que ainda tem parteira e curandeira, e assim, quando a gestante sente dores, antes de dar à luz ao bebê, procura a parteira e curandeira para passar mão na barriga, e verificar se a criança se encontra em mal posicionada e a colocar na posição correta. Certo é que muitas mulheres indígenas passaram a ter o “parto cesariano” com mais frequência do que parto normal. Outra realidade é o casamento com a idade menor de dezoito anos, o que leva a indígena a engravidar bem antes e ao consequente “parto cesariano”, muito embora tenha sido frequente muitos casos, de indígenas de maior idade preferirem o parto cesariano ao que parto normal.

O início da fase adulta da então menina para moça é motivo de grande festa na aldeia. A festa da menina moça ou a festa do Moqueado é uma tradição realizada pelo povo indígena Guajajara/Tenetechar e surgiu através da mitologia da Mã'ira.

Os Guajajara da terra indígena Morro Branco realizam a festa da menina moça e a do Moqueado com a chegada da primeira menstruação da indígena, anunciada por ela para mãe, irmã ou avó e em seguida a mãe anuncia para o pai da

menina que anuncia para a comunidade com fogos de artifício. Enquanto o pai providencia os alimentos para a menina, a mãe juntamente com outras mulheres da família prepara a filha em um quarto, pintando-o com a tinta de jenipapo, cortando a “frange” e a ornamentando com colar feita de missanga e medalhinha no pescoço.

O local é proibido para os homens sendo exclusivamente permitido para mulheres. A jovem indígena fica durante uma semana na tocaia, como nós Tenetehara chamamos o quarto que ela ficará durante o período de preparação. Ali ela fica sem ter muito contato com outras mulheres indígenas, sendo também proibido conversar muito e dar gargalhada para, segundo a tradição, no futuro não se tornar uma “mulher corriqueira”, e para não ficar parada a mãe lhe uma atividade de fiar a linha de algodão.

A alimentação da jovem obedece uma rigorosa dieta e não pode comer carne de animais silvestre como tatu, catitu, paca, jacu, cutia, veado, anta e outros como peixe surubim, piaui, carne de porco, alimentação. A menina moça pode se alimentar de frutas como maçã, banana, laranja e de carne de frango, carne de gado e peixe como mandi, tapiaca e piaba, por serem considerado não “remorsos”. Como já foi mencionado, a menina moça fica durante uma semana de resguarda em um quarto, por exemplo, se a jovem menstruar em uma segunda-feira entra na tocaia no mesmo dia e sai na outra segunda-feira às 03:00 horas da manhã. A saída da menina moça depende da família, mas, o mais certo e adequado, sem fugir da cultura, é através da cantoria que inicia às 20:00 horas, com intervalo para alimentação dos cantores e participantes da festa. Em seguida, a cantoria prossegue até a saída da menina.

Faltando poucos minutos para três horas da manhã, a mãe da menina e um membro da família segura a mão da jovem preparando – a para o banho: um recipiente com água e folha de macaxeira é deixado a uma distância de aproximadamente 50 metros e anunciado com toque de foguete a menina moça sai da tocaia correndo e um participante correndo atrás até o ponto de banho, onde é banhada pela avó, a tia ou pessoas da família, após o banho a jovem retorna novamente correndo e entra na casa. Uma observação importante é que, durante esse percurso de corrida na saída, ela não pode cair, senão podem ocorrer graves consequências, como contam os mais velhos. Após a saída da tocaia, a menina moça sai com um pano na cabeça, para que o resfriamento não entre na cabeça, e com colar feito de missangas no pescoço. Ressalta-se que, além desse processo ela não pode comer carne de animais silvestres até quando a conclusão da festa do moqueado, a última etapa.

Na etapa para organização da festa do Moqueado, o pai da menina moça juntamente com outros pais e comunidade, marcam reunião para decidir o dia e o mês que será realizado a festa, fazendo levantamentos sobre a quantidade de meninas moças que dançarão. A partir de então, marcam a data para os caçadores entrarem na mata.

Toda essa prévia é para que não ocorram imprevistos, pois para a realização da festa como um todo, há gastos financeiros sendo, por isso, importante um planejamento antes de tudo, dentre os quais a compra de material para as meninas como tecido para confecção das vestidas, missangas para colares, fitas e confecção de shorts para os cantores para ficarem no padrão, embora isso não seja obrigatório, mas também a compra de alimentos para servir no dia da festa

para os participantes e convidados de outras aldeias que deslocam de sua região para a festa.

Um dia antes de entrarem no mato, os caçadores, à noite, passam por um ritual no qual se pintam de jenipapo, e entoam cantorias com cantigas de animais que irá compor o moqueado e pedindo permissão ao “Miar`zar” quer dizer “dono da caça”. O ritual representa o momento de pedir proteção aos caçadores e que nada de mal aconteçam com eles durante a caçada. Como a terra indígena Morro Branco só tem somente 49 hectares e está localizada dentro da zona urbana, os caçadores são obrigados a se deslocarem a outra terra indígena como a de Bacurizinho, para então caçarem. Quando da chegada do moqueado, as meninas moças, se pintam de jenipapo, com pintura de pegadas das patas de animais no corpo e com foguete e tiros de espingarda para cima os caçadores anunciam que o moqueado está chegando e num determinado lugar os caçadores aguardam a chegada das meninas moças para irem junto caminhando até o local da festa. Um dia antes da realização da festa do moqueado, há o momento cantigas indígenas, como como se fosse um ensaio para a festa principal no dia seguinte. No dia da festa, pela manhã, as meninas entram numa casa ou tocaia feita pela comunidade onde permanecem até o horário do início da festa.

Na maioria das vezes, a ornamentação das meninas moças ou rainha, inicia-se às 16:00 da tarde, com ajuda das mães, avó e tia que as pinta com jenipapo em todo corpo, com corte de cabelo e posta uma venda feita de pássaro que cobre a frente dos olhos. Além de jenipapo, é passado no corpo um produto natural, como se fosse gel para colar pena e este pode ser passado com ajuda de um homem ou com a

ajuda de uma mulher. Após a conclusão de ornamentação das rainhas, elas são levadas ao ambiente aberto, para dar o início da festa. Pela cultura dos Guajajaras/Tenetejar a festa do moqueado tem início às 16:00 da tarde, com o início da cantoria e a dança. Os cantores podem ter uma ou duas meninas nos lados dos braços para dançarem com ela durante a festa do moqueado. Depois da meia noite as meninas são levadas para a tocaia ou casa de palha para dormirem um pouco, para depois retornarem e finalizarem à festa pela manhã. Quando elas retornam, por volta de três da manhã, elas já vêm com “vestidas” de cor diferente, assim também os cantores que trocam os “shorts” por outros de outra cor.

Seguindo a festa, esta segue até umas sete ou oito horas da manhã, finalizando a dança com o movimento circular e após este os moqueado são pilados num pilão para fazer bolinhos feitos de farinha e carne de moqueado. Em cestinhas feitas de palha são colocados os bolinhos de moqueado onde as meninas que dançaram distribuem para os convidados e para aqueles presentes na festa e assim é finalizada a festa.

No moqueado de lambu, a carne dessa ave é passada nas juntas das meninas nos braços, nos joelhos e cotovelos e assim elas estão aptas a comerem outras carnes de caças, que antes que estavam proibidas, podendo agora se alimentar dela, porque já concluíram o ritual, e lembrando que elas se tornaram mulheres a ter responsabilidade e também arranjar futuramente o marido para formar uma família.

Há também uma festa para os rapazes, mas a festa dos rapazes embora seja uma cultura dos Guajajara, não é realizada com frequência na aldeia Morro Branco, e também em outras aldeias. Essa festa como o próprio o nome diz é designada aos jovens indígenas em fase de puberdade. Para o

seu acontecimento os pais reúnem-se com o demais das comunidades e marcam o dia e o mês para a realização da festa, frequentemente o mês de setembro, embora a data varie de uma região para outra, convidam os cantores e cantoras de outras aldeias que sabem como é realizado essa festa e que passaram também por esse processo.

A festa dos rapazes dos Guajajaras é diferente da festa da menina moça/ moqueado, pelo fato de não ter o moqueado na festa. Durante uma ou duas semanas antes da festa, há a preparação dos jovens que com o auxílio de cantor organizador aprendem a manejar o maracá e aprendem uma música em especial, a de uma espécie de pássaro que cada um vai cantar durante a festa, não podendo ser repetida pelos outros jovens.

No dia da festa pela manhã, em uma casa de palha isolada e tampada com lona preto, os rapazes reunidos são pintados com tinta de jenipapo no corpo pela mãe, tia, avó ou por outras indígenas, desde que esta já tenha concluída a festa do moqueado. É restrita a entrada de outras pessoas e os participantes vestem-se com trajes típicos dos Guajajaras, como uso de saio, cocar e pintada de jenipapo. Em cada pedaço de toco de madeira, é desenhado um diferente tipo de pássaro que será cantado pelo rapaz e o mesmo servindo-lhe para sentar. Durante período da manhã é dedicado a momento de organização, ornamentação, e a recepção dos convidados.

Após a conclusão de ornamentação dos rapazes, ainda na casa de palha, com o barulho dos maracás os cantores dão início a festa e na porta duas pessoas seguram a portinha feita de palha. Em seguida, os organizadores estendem esteiras feita de palhas de babaçu na parte externa da casa, em forma de caminho, ligando a outro ambiente fechado, no caso a



da festa realizado no Morro Branco, foi na escola indígena Djalma Marizê Filho.

Com a autorização dos organizadores os porteiros abrem a portinha e em linha de frente os cantores e cantoras, seguidos dos rapazes com punho de algodão nos antebraços, sua parceira segura pelos punhos por trás os rapazes seguram o bastão enfeitado com a mão direita fazendo movimentos verticais de direita e esquerda, como se estivessem abrindo um caminho. Esta ação serve para afastar o mau olhar e abrir a sua visão na vida adulta, também estes não podem sobressair da esteira durante o trajeto no ambiente interno da escola, acompanhado de música e dança.

Chegando no ambiente interno da escola entram os brincantes da festa, não sendo permitida a entrada de pessoas que não estejam com trajes e vestimenta indígenas e novamente um ou dois indígenas auxiliam a entrada e saída de pessoas. Enquanto os brincantes se divertem os demais, que estão no lado externo, ficam assistindo o evento.

Ao sair da escola, os integrantes da festa repetem o mesmo processo de entrada com linha de frente, de cantores e cantoras seguidos de rapazes e companheiras e os demais participantes passando por cima de esteiras. Terminado o percurso, o toco de madeira detalhado com desenho de pássaros é colocado em fileira onde os rapazes permanecem sentados até o momento de chamada para cantar a música de um pássaro, para a finalização da festa. Após a festa os rapazes já estão graduados para cantarem e dançarem com as moças na festa do moqueado.

Falando em escola, educação e vida da comunidade, é importante assinalar que comunidade indígena da aldeia Morro Branco têm a relação com a educação tradicional,

considerada de suma importância para Guajajaras/Tenetehar. Desde crianças os pais ensinam os filhos a falar na língua materna, levam nas pescarias no rio Grajaú, ou no Mearim e na adolescência os rapazes aprendem a caçar enquanto as moças aprendem a fabricar artesanato, fazer rede, cocar, colares, brincos e as tarefas de casa. Uma outra realidade é a língua tupi dos Guajajaras do Morro Branco, considerada muito resistente e a criança quando nasce, pelos menos a metade da língua materna vai aprendendo, que não totalmente deixa de aprender a língua tupi, fazemos parte de área de riscos e o importante é mantermos a nossa língua e cultura.

A pintura dos Guajajaras merece um apontamento especial, pois é representada de forma variadas. Existem pinturas que são feitas no corpo dos caçadores, as pinturas nas meninas moça, as pinturas feitas nos rapazes e ainda a pintura nas crianças para tirar olhares negativos.

Esta é educação indígena: conhecimento repassado de geração e geração, aprendendo os valores Guajajara/Tenetehara, valorizando a língua materna, a crença, cultura e modo de vida.

Quanto a educação formal há o Centro de Ensino Indígena Djalma Marizê Filho, um prédio construído pelo Secretaria de Educação do Estado Maranhão (SEDUC-MA), com quatro (04) salas, dois banheiros (02), um masculino e outro feminino, (01) uma cantina, (01) uma secretaria e (01) uma biblioteca. Atualmente a escola funciona nos turnos matutino e vespertino e noturno. No turno matutino funcionam de 1º ao 4º ano do ensino fundamental dos anos iniciais, no turno vespertino, 2º ao 5º ano do ensino fundamental dos anos iniciais e no turno noturno uma turma da educação de jovens e adultos (EJA) etapa I.

O prédio atende duas turmas de educação Infantil I e II, educação Infantil I pelo turno matutino e o Infantil II no turno vespertino. Os professores que lecionam no ensino fundamental dos anos iniciais são todos indígenas e também moradores da própria aldeia Morro Branco, alguns deles já tem formação no magistério indígena e outros em busca do sonho pelo diploma universitário, como os que ingressaram na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no ano de 2016 e outros no ano de 2019 pela mesma universidade, campus em Grajaú – MA.

Na comunidade da Terra Indígena Morro Branco, todos tem uma proximidade de parentescos e o diálogo entre as aldeias se dá por meio de um encontro entre todos, como o momento de tratar dos assuntos relacionados as comunidades, especialmente os problemas que afetam a aldeia, como constantes entradas de pessoas estranhas, pois alguns que entram na área indígena se infiltram com más intenções. Assim, esse é o momento em que a comunidade se reúne e combate esse tipo de problemas, nos fortalecendo ainda mais, porque nós somos indígena e somos irmãos. Nesse âmbito, a política na aldeia se tornou uma das obrigatoriedades principalmente para os caciques e lideranças desta aldeia, pois sua participação é imprescindível, a representatividade engloba na área da saúde, educação e social.

Para tratarem de um determinado assunto os caciques e lideranças são convocados para uma reunião de onde sairá uma decisão como melhor forma de resolver os problemas entendendo-se que a participação da comunidade em geral é absolutamente necessária. Hoje na aldeia há cacicas mulheres, antigamente a função do cacique era apenas do homem, mas, como o nosso país é democrático, a política nas aldeias

se tornou mais presente. A escolha dos caciques ou cacicas se dá pela maioria da comunidade escolhendo estes ou estas representantes para guiar os seus representados no sentido de reivindicar e garantir seus direitos e cumprir deveres.

Outro papel dos caciques é solucionar alguns problemas que porventura ocorram em sua aldeia, mas nem todos os problemas apresentados aos caciques serão resolvidos por eles, já que a família que tem grande número de pessoas geralmente escolhe uma pessoa de família para ser os caciques, motivos estes que aconselhará eles.

As famílias da Aldeia Morro Branco moram em casas organizadas aos modos das aldeias dos colonizadores europeus, ou seja, enfileiradas “de lado em lado”. Com a falta de matérias primas, como palhas e madeiras de qualidade para construir uma boa casa, por a Terra indígena Morro Branco estar inserida dentro do perímetro urbano, os moradores são obrigados comprar matérias, como telhas e tijolos, fabricadas por não-indígenas e a maioria tem construído casas de tijolos por falta de matérias primas, poucos que ainda tem esse tipo de construção. Algumas árvores frutíferas são plantadas ao redor das casas dos moradores desta aldeia, como pé de banana, manga, macaxeira, goiaba, mamão e outras, garantindo a presença deste gênero na alimentação de sua comunidade.

No dia a dia dos seus habitantes, uma das fontes de renda dos Guajajara da Aldeia Morro Branco é obtida através da comercialização dos artesanatos indígenas feitos na aldeia e que são vendidos para os turistas que a visitam ou que são encomendadas para serem vendidas em outras cidades. Outros que não tem renda trabalham para os brancos na cidade ou nas fazendas e muitas vezes seus ganhos não são suficientes para sustentar a família, há ainda os que dependem do

dinheiro do programa social do governo federal como bolsa família, do seguro defeso da pescaria artesanal e auxílio maternidade. Outra realidade de alguns indígenas para assegurar a alimentação à sua família vem da oferta de carne doada pelo matadouro do município de Grajaú.

A área da Terra Indígena Morro Branco além de ser pequena, em termos de hectares tem o nível de terreno em altos e baixos, apresentando uma área desnivelada e composto de pedras, por outro lado, o rio Grajaú é muito importante para a população de Grajaú e também para os indígenas Guajajaras do Morro Branco, pois durante e depois da cheia há uma fonte de subsistência e de renda para algumas das comunidades já que, após piracema o rio oferece mais variados tipos de peixe como pintado, surubim, piau, mandi e outros. Durante esse período de fartura dos peixes os indígenas reúnem a famílias e as levam às margens do rio Grajaú, ou acima das cabeceiras, num lugar chamado Cachoeira do Viriato, para uma bela pescaria compartilhando esse momento com não indígenas.

Voltando a falar do artesanato, esta é uma atividade que nunca foi deixada de lado. A feitura do artesanato é essencial, tanto para o reconhecimento do trabalho dos artesãos quanto para divulgar os trabalhos e cultura indígena e são as mulheres da aldeia que fazem as belas redes de algodão, colares, tipoiás, esteiras e outros enquanto os homens fazem arco e flecha e bordunas. Estes artesanatos quando são vendidos fazem com que o dinheiro recebido sirva para comprar ou suprir algumas necessidades da família.

### 3 HISTÓRIAS DA ALDEIA MORRO BRANCO CONTADA POR MORADORES E EX-MORADORES.

Neste tópico o leitor terá a oportunidade de conhecer o rico conteúdo das entrevistas realizadas por mim na aldeia Morro Branco a moradores e ex-moradores que nas suas arqueologias de saberes dão uma verdadeira aula de História.

O direcionamento da entrevista seguiu como baliza o contar sobre a sua vida na aldeia Morro Branco

#### **Entrevista 1**

Adelson de Sousa Guajajara, mais de 80 anos de idade, conhecido como “Tàmuz Karaiw`ràn” quer dizer “Vô Mestiço” apelido dado a ele ainda criança, é um dos mais velho cantores e memória viva dos Guajajara da aldeia Morro Branco. Numa manhã de outubro de 2019, a partir das 8 horas, avistei o Vô Adelson de Sousa Guajajara vindo à direção a minha casa, como maioria das vezes, com bastão de madeira na mão. Na recepção servi-lhe café da manhã, em seguida lembrei da entrevista, e mesmo pelo fato de morarmos na mesma aldeia, não foi fácil, apesar de ele estar na idade bem avançado. Para iniciar a entrevista fiz um questionamento sobre uma festa da cultura dos Guajararas, a festa dos rapazes, festa não realizado frequente em nossa aldeia. E este questionamento foi o início do nosso diálogo.

Tàmuz heta awá wira’o haw àè no? Em português, Vô existe a festa dos rapazes? Então ele em tom lento me respondeu: *Esse tipo de festa estar acabando, a festa dos rapazes não é mais como antigamente, estar se acabando, não é mais realizado inicialmente como antepassado, estar se acabando, como também*

*a festa da menina moça que aos poucos estar quase acabando, ao passado a festa do moqueado naquele tempo era diferente, a música cantada também é outra, e hoje as letras são adaptadas por não terem gravados as letras das músicas corretamente e algumas delas não tem sentido na cantigas da festa do moqueado. E os homens, não sabem mais cantar, igualmente na festa dos rapazes.*

Em seguida para que ele prosseguisse com a fala, apontei que um dos meus irmãos dançou na festa dos rapazes que foi realizado na aldeia Morro Branco no ano de 2017. Então ele disse: *A festa dos rapazes realizado aqui eu, queria presenciar desde o início, devido a conjuntivite não proporcionou a testemunhar o começo da festa, mas mesmo assim fui marcar presença na metade da festa sentado afastado dali, mesmo como dores nos olhos permaneci em breve tempo.*

Questionei se ele já havia participado e dançado na festa dos rapazes, e se é verdade que somente os homens que passou por esse rito tem direitos a cantar nas festas do moqueado? Respondeu assim: *Sim. É verdade, eu não sei falar como se dar a realização da festa dos rapazes, mas na minha festa onde eu participei quando eu era jovem foi na aldeia “Ita’ype”, em uma festa realizado na aldeia Bacurizinho, era diferente, vi os rapazes dançaram em cima da esteira estendida acompanhada das moças segurando nos punho de bracelete feita de linha de algodão, numa casa eles estavam dançando, as moças atrás dos rapazes segurando nos punhos de algodão colocado no antebraços deles, a festa realizado na aldeia Itaype os rapazes ficavam apenas caminhando e não dançavam, agora a festa realizado na aldeia Bacurizinho foi bonito, rapazes enfeitado de cocar, pintura e foi bonito. Antes de iniciar a festa dos rapazes, eles chamam, eles chamam, eles cortam os pedaços de tora de*

*madeiras e estendem em fileiras, primeiramente assim na casa, os rapazes cada um deles segurando um pedaço de canajuba com a mão direita, fazendo o movimento de direita e esquerda em trajeto fora da casa no caminho onde ele for urinar, este tipo de ação servindo de afastar os maus olhares e dos perigos. Todos em pés os rapazes e organizadores chamando os participantes uma a uma para eles cantarem individualmente, em grupo os maiores de idade ficam separado dos mais menores, esperando a chamada para dar o início a cantoria, eles individualmente cantarão em breve uma música de pássaro, com auxílio dos cantores mais velhos dão início a cantoria, só é permitida a música de pássaro para não pesar muito para eles, pois o jovem não mata grande caça, e os espírito deste aves não é muito forte e corpo dos rapazes não suporta ainda os espírito de outras animais.*

## **Entrevista 2**

A segunda entrevista foi realizada no dia 28 de outubro de 2019, com o senhor como Seu Chico, com idade aproximadamente 70 anos. A metodologia utilizada para realizar esta entrevista se deu de através da transcrição do que era falado, porquê no momento não havia recurso tecnológico para a gravação de áudio. Mesmo assim, seguimos com a entrevista e aqui transcrevo a conversa seguindo fidedignamente a fala do entrevistado. Para iniciar a conversa perguntei ao Seu Chico se lembrava um pouco da história da aldeia Morro Branco. Então ele me respondeu: *Rapaz a minha infância vivi passariando aqui na redondeza dessa aldeia, eu era menininho gostava de vim aqui, nessa época já tinha pouca casa e já tinha índios morando aqui, o pessoal da família Carlos, a mãe do Alderiquinho, a Rozinha Carlos, pessoal da esposa do Seu Djalma. Aqui não tinha estrada, nem energia e nem água, aqui era tudo*



*cheio de mato, por isso que gostava de passarinhar aqui. Aqui já tinha índios em pequenas quantidades mais tinha, desde pequeno eu andava por aqui passariando, aqui morava o pessoal da família Carlos, ali perto do antigo Becker, tinha um morrinho branco e com o tempo o pessoal chamou a aldeia de Morro Branco”. Quando cresci casei com uma indígena, no meu tempo foi uma luta porque os caciques não aceitavam o branco casar com indígena era proibido, mesmo assim consegui casar e fui dos primeiros Karaiw em entrar na família indígena dessa região e até hoje nunca tive conflito com os indígenas. Também trabalhei na Funai como função de Serviços Gerais, aqui no Morro Branco contribui com o meu serviço, fiz estruturas para caixa d’água e nas redes de encanação, quando nós puxamos a água ali do antigo poço velho, água do minador que serviam para tomar banho e lavar roupa. Algum indígena trabalhava para os brancos nas lavouras e às vezes a remuneração era muito pouquinho e nem dava para o sustento da família. Essa é lembrança que eu tenho do Morro Branco e hoje estou morando aqui.*

### **Entrevista 3**

O entrevistado Sebastião Bento, cacique da aldeia Morro Branco relata a sua vida na aldeia desde seu passado até o presente, lembrando dos momentos felizes e de tristeza na aldeia Morro Branco, a partir de 1980 em uma detalhada fonte de conhecimentos e informações sobre a história desta comunidade.

*Bom dia meu nome é Sebastião Bento sou cacique da aldeia Morro Branco, vou falar um pouco da Terra Indígena Morro Branco em si do antes e o depois na atualidade. Então a Terra Indígena Morro Branco é uma área demarcada e homologada, é uma área que tem aproximadamente 1.400 (mil e quatro-*

centos ) pessoas morando em dezenoves aldeias, esses dezenoves aldeias tem caciques e lideranças, então a Terra Indígena Morro Branco é umas das terra próximo da cidade e menor do Brasil na atualidade, então a terra indígena Morro Branco antes de ser demarcada era habitada por parentes de outro Terra Indígena como Bacurizinho e de vários regiões aldeia Ipu, Bananal onde eles ficavam aqui pra passar a noite quando chegava à tarde e as vezes não conseguiam voltar no mesmo dia, eles dormiam aqui nos debaixo de pé de pequi ou outros pé de arvores eles faziam suas comprinhas e retornavam no dia seguinte nas suas aldeias. A partir de 1982 a Terra Indígena Morro Branco foi formado uma comissão de lideranças e caciques pra irem atrás da demarcação da terra indígena esse comissão foi pra Brasília reivindicar a demarcação e assim foi feito e demarcada a Terra Indígena Morro Branco e de lá pra veio alguns jovens pra estudar na cidade acompanhado pelo grande liderança, cacique e professor Alderico Lopes e alguns pais também acompanharam seus filhos aqui no Morro Branco e onde começaram fazer as suas casas no intuito de acompanhar seus filhos nos estudos, assim foi feito e assim aconteceu, mas só que antes aqui na Terra Indígena Morro Branco só existia o Morro Branco em si era uma aldeia pequena onde morava a família Carlos eram dez famílias e não água potável e não tinha o poço artesiano e as casas eram feitas de palhas casas pequenas cobertas por palhas de piaçaba e fechado com barro, assim era as casinhas da comunidade que morava aqui nesse tempo isso em 1982 pra cá já e nós aqui quando chegamos em 1987, meu pai também grande liderança e cacique e respeitado a nível nacional começou justamente com o outro cacique que aqui morava o Seu Djalma Marizê o grande líder e cacique também o mesmo do Morro Branco começaram correr atrás do benefício para melhorar a qualidade de

*vida da comunidade indígena daqui aldeia Morro Branco em si, primeiro a coisa que eles foram atrás foi de um poço artesiano e porque tinha e até hoje tem um minador onde nós bebiam água, lavavam roupas e faziam comida e esse minador não era suficiente para atender toda comunidade e também era uma água não adequada pra gente consumir e assim foi feito meu pai justamente com outros lideranças Seu Djalma, Seu Alexandre e Temiston correram atrás desse benefício que era o poço artesiano assim os conseguiram trazer esse benefício e depois foi a energia elétrica, eles correram atrás e conseguiram também trazer a energia elétrica e depois disso foram atrás de outros benefícios como calçamento, escola e o calçamento asfáltica foi recente. E hoje a Terra Indígena Morro Branco tá bem organizado apesar de agente estar bem próximo da cidade a gente mantém a nossa língua materna, mantemos ainda a nossa cultura que é a festa do moqueado, a festa dos rapazes, mantemos a nossa cantoria e a nossa pintura. E o forte nosso aqui da nossa Terra Indígena do Morro Branco é o artesanato feita dentro da própria comunidade e que também serve pra vender e pra própria comunidade se manterem também pra comprar aqueles alimentos e seus necessidades com esse dinheiro, cada aldeia também fazem artesanatos, porque a Terra Indígena além de ser pequena não tem local pra colocarmos roças e plantarmos os legumes para nos alimentar, mas o quintal da gente temos pequenas plantio de mandioca, feijão e macaxeira mas só pra o consumo não pra vender e assim também pequenas criações de galinha, porco é o que a gente pode criar aqui no Morro Branco, hoje na Terra Indígena Morro Branco tem jovens formado em História, Pedagogia, Enfermagem e outros cursos como em Técnico em Enfermagem, Técnico em Saúde Bucal assim outros cursando os níveis superiores a Licenciatura Intercultural, jovens fazendo em São Luís*

*pela UEMA (Universidade Estadual do Maranhão) e é assim o Morro Branco hoje na atualidade e também sem falar aqui temos uma equipe de Saúde formado pelo médico, enfermeiro, monitor de saúde, técnico de enfermagem, agente de indígena de saúde e o agente indígena de saneamento e motoristas também que são indígenas e uma escola que funciona pelo Estado de primeiro ao nono ano, a maioria são professores indígenas, alguns tem magistério indígena e alguns tem nível superior no caso Pedagogia e História e também funciona a pré-escola a educação infantil para nossa criança indígena de três ao cinco anos de idade e agora recentemente estar sendo concluída a pré-escola onde vai funcionar a pré – escola aqui dentro da nossa comunidade que atenderá todas as aldeias da Terra Indígena Morro Branco, é assim é a história do Morro Branco, um pouco sobre história do Morro Branco, quando cheguei e chegamos aqui foi o que aconteceu desde 1987 até agora assim é a Terra Indígena Morro Branco localizado em Grajaú bem próximo da cidade como eu falei apenas quinhentos metros do município.*

*Meu nome é Sebastião Bento de Sousa Lima, atualmente como cacique da aldeia Morro Branco tenho quarenta e quatro anos sou formado em Pedagogia e atualmente estou fazendo a Licenciatura Intercultural pela UEMA fazendo curso Ciências da Linguagem e especializando em Língua Materna, a Língua Tentehar que é o nossa atual língua materna e hoje vou falar um pouco de dois momento do momento ruim que vivenciei no Morro Branco e do momento bom que convivi aqui na aldeia Morro Branco. O momento ruim é foi quando chegemos aqui em 1987 os meus parentes que aqui moravam já nessa época eles não tinha uma água de qualidade para eles consumirem e a água que eles consumiam era uma água totalmente inadequada para o consumo que era água bebedouro que hoje chamamos*

*de poço velho onde toda a comunidade da terra indígena Morro Branco consumiam pra fazer suas comidas, lavar roupas e banhar mesmo tempo e era uma água que prejudicava muito saúde das crianças e também dos mais velhos, alguns causava coceiras no corpo, era uma água inadequada para ser consumida na época, e outra questão ruim que vivenciei aqui foi a falta de energia elétrica a aldeia era todo no escuro e alguns parentes as vezes não tinha nem querosene para suas lamparina em casa, outros acendiam e procuravam a lenha pra acender e ter uma luz em casa e aldeia era todo no escuro. Outro momento ruim que presenciei aqui a falta de estrada acesso para a cidade que era muito ruim no inverno o carro não subia pra aldeia pra deixar algumas compras para as comunidade da aldeia porque o acesso era ruim de massau e no inverno os alunos tinha dificuldades para irem ao escola porque desciam na ladeira e lama massau e tinha que lavar os pés para poder entrar na sala e as vezes alguns faltavam a aula e não entrava por causa da lama.*

*Os momentos bons que convivi quando meu pai cacique Virgulino Bento justamente com o Djalma Marizê que eram os dois caciques da aldeia Morro Branco se reuniram justamente com alguns lideranças pra ir atrás do benefícios pra melhorar a qualidade de vida da comunidade do Morro Branco, primeiro prioridade foi conseguir trazer pra comunidade foi o poço artesiano eles forma pra São Luís e Brasília atrás desse poço artesiano que era prioridade para a comunidade para eles terem uma água de boa qualidade pra beber, fazer comida e lavar roupa e pra se banhar, então assim eles fizeram foram atrás desse benefícios e conseguiram e hoje aqui tem esse poço artesiano conseguido na época por eles. Outros momentos bons também quando eles também junto quando foram atrás de energia elétrica e conseguiram a energia elétrica trazer para a comunidade junto com*

*CEMAR e foram lá falar com gerente até que trouxeram essa energia de qualidade. Outro momento bom foi calçamento e o que a estrada acesso era ruim para cidade e também conseguiram trazer o calçamento também da aldeia até na BR da cidade, como a aldeia é bem perto né quinhentos metros da cidade conseguiram esse calçamento pelo governo do Estado. Todos os momentos bons que eles juntos também com outros lideranças conseguiram também trazer um posto de Saúde com equipe de Saúde para a comunidade e que esse equipe ficasse dentro da própria comunidade da Terra Indígena Morro Branco, e hoje é formado pelo médico, enfermeira, monitora de saúde, técnico de enfermagem, agente indígena de saúde, AISAN e motoristas, pois também nós temos esse equipe aqui que foi uma coisa boa que veio para a comunidade e outra coisa também foi a escola e foi com a luta deles lideranças conseguiram também uma escola maior e ampliar a escola que hoje funciona pelo Estado com quatro salas e maioria dos professores são indígena alguns tem magistério indígenas e outros tem formação em História e outros em Pedagogia e alguns professores cursando o curso de Pedagogia e História atualmente e também outro momento bom foi também conseguido por eles caciques e lideranças foi uma escola específica para educação infantil para os alunos de três ao quatro anos para as crianças da comunidade na qual a escola vai atender dezenove aldeias da Terra Indígena Morro Branco especificamente para as crianças de três ao cinco anos esses são os momentos bom que convivi e outros momento bons os benefícios do governo que apareceram como auxílio materno, bolsa família e outros programas do governo que hoje também a comunidade estar sendo beneficiada até hoje, então este são os momentos bons que convivi e a aldeia estar mais organizada, algumas casas de telhas e alvenaria e assim é hoje a aldeia Morro Branco, só isso.*

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proporcionou alguns questionamentos para realização desta pesquisa a saber: questiona – se o porquê a aldeia acima mencionada ser chamado de “Morro Branco” e a origem do povoamento? Igualmente, como se deu demarcação e se a cultura prevalece como antigamente. Através destes questionamentos foi analisado e pesquisadas algumas fontes sobre os Indígenas Guajajaras no Estado do Maranhão e comparando os aspectos Culturais, Política, Saúde, a Religião, a Língua Materna e outros com os aspectos culturais do povo Guajajara/Tenetehar da Aldeia Morro Branco. A importância deste estudo é uma contribuição para a Historiografia Indígena no Brasil e para demais áreas de conhecimento.

Acreditamos que a oralidade indígena é riquíssima e nos leva ao conhecimento que muitos livros não podem fazer, pois falam “de dentro”, movidos por um condutor ancestral, uma sabedoria geracional milenar fazendo com que nos conheçamos mais profundamente a nossa própria história, a nossa própria identidade e o nosso próprio eu.

## REFERÊNCIAS

BRINGMANN, Sandor Fernando. **História Oral e História Indígena: Relevância social e problemática das pesquisas nas Terras Indígenas brasileiras.** Revista Latino-Americana de História Vol. 1, nº. 4, dezembro de 2012.

CIMI, 2014. **Festa dos Rapazes do Povo Guajajara.** Disponível em: <http://cimi.org.br>. Acesso em 20/10/2019.

GOMES, Mércio Pereira, 2002, **O Índio na História – O povo Tenetehara em busca da liberdade**, Petrópolis: Editora Vozes. **Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI**. Disponível em <https://www.saude.gov.br/saude-indigena/sobre-a-sesai>. Acessado em 30 de novembro de 2019.

**SITE SÓ HISTÓRIA**. Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/>. Acessado em 18 de outubro de 2019.

SCHRÖDER, Peter, 2002, 'Guajajara', Povos Indígenas do Brasil, Instituto Socioambiental, São Paulo, [pib.socioambiental.org/pt/povo/guajajara](http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guajajara).

Grajaú (Maranhão). Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Graja%C3%BA\\_\(Maranh%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Graja%C3%BA_(Maranh%C3%A3o)) Acessado em 25/10/2019.

ZANNONI, Cláudio. **Política e Economia na Sociedade Tenetehara: Uma Análise das Relações e Econômicas**. XXIV Encontro Anual da ANPOCS. 2000.





15

# HISTÓRIA E MEMÓRIAS DE RAIMUNDO ASSUNÇÃO: TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DE GRAJAÚ - MA

JOSEMARA SANTOS DA CONCEIÇÃO  
MARIZE HELENA DE CAMPOS

## 1 INTRODUÇÃO

**N**ascido em Grajaú – MA, dia 15 de março de 1928, filho de Joaquim Pinto da Cunha e Artemisa Assunção Cunha, Raimundo Assunção foi criado pelos avós Antuninho Firmino de Assunção e Josefa Maciel de Assunção na casa que pertence à família há 116 anos, que pertence à família há 116 anos e onde reside até os dias de hoje.

Este notável intelectual, contribuiu grandiosamente para o desenvolvimento da educação de Grajaú. Na construção de sua trajetória profissional, cavalejou pelas estradas empoeiradas da vida para levar conhecimento, sabedoria e instrução aos filhos dos fazendeiros e moradores dos lugares mais distantes e de difícil acesso. Fundou a “Escola Padre Antônio Vieira”, no prédio da União Artística Operária Grajauense e o Colégio Mecenaz Falcão, onde realizou um trabalho comprometido com o desenvolvimento integral dos educandos.

Como dizia Monteiro Lobato: “Um país se faz com homens e livros”. Movido por esse princípio, Raimundo Assunção fundou a “Biblioteca Municipal Jarbas Passarinho”, um testemunho de sabedoria e eficiência. Não obstante, é membro da Academia Grajauense de Letras e Artes, ocupante da cadeira nº 19, um reconhecimento a este intelectual que possui um amplo conhecimento que constitui a cultura, a educação e história grajauense e ainda trabalha na mesma como secretário!

No dia 21 de novembro de 2019 lançou, juntamente com outros colegas, a Revista da Academia Grajauense de Letras e Artes (AGLA) que traz em suas páginas assuntos

sobre seu patrono, Benedito Caxiense, filho de Grajaú e uma autobiografia de sua vida pessoal e profissional e uma história sobre o Rio Grajaú, desde sua nascente até a foz do Mearim. O talento de expressar seus sentimentos através da escrita pode ser visto na letra do hino de Grajaú, que sob sua autoria descreve as belezas e as riquezas da nossa amada cidade.

**Hino de Grajaú** - Letra: Raimundo Assunção Cunha -  
Melodia: José Nadir

Salve lindo rincão de esperança  
Grajaú de tanta tradição  
Viverás sempre em nossa lembrança  
Rica pérola do Maranhão  
Salve terra de montes cercada  
Entre rios e serras sem fim  
Por teus filhos serás sempre amada  
Do agreste ao vale do Mearim  
Teu povo hoje delira contente  
Ao cantar este hino de glória  
Que serás gravado eternamente  
Nas páginas da tua história  
Salve terra de montes cercada  
Entre rios e serras sem fim  
Por teus filhos serás sempre amada  
Do agreste ao vale do Mearim.

Raimundo Assunção também declarou seu amor à Grajaú, ao idealizar a Bandeira do município, que traz as cores: verde, representando as matas e toda a natureza de nosso município; amarelo, que representa a riqueza e o azul que representa o céu estrelado de nossa cidade, e o Brasão mu-

nicipal. Sua contribuição também se estendeu ao campo da política grajauense. Como vereador, fez de seus dois mandatos, uma ferramenta de defesa do povo, foi respeitado e coerente em seus discursos.

Mas o intelectual, a par de todo o seu saber, tem um jeito brincante, festeiro e com sonhos das fantasias, que o levou a fundar os primeiros blocos de carnaval em Grajaú, são eles: Ver, ouvir e calar (1961), Canário do Samba (1976), Os Canarinhos (1978), Fofões da Alegria (2000), demonstrando também neste aspecto seu respeito à nossa cultura e nossas tradições, como o verdadeiro carnaval de rua.

Como se pode ver, os feitos são muitos e nossa gratidão é profunda a este notável filho da terra, que no auge dos seus 92 anos, continua a unir história e literatura, música e arte, beleza e ardor. Sua história de vida e seus ensinamentos serão gravados eternamente nas páginas da história de Grajaú e nossos corações se alegram com o ar puro da poesia, do otimismo, da retórica e da sabedoria do nosso para sempre, Raimundinho Assunção.

## **2 HISTÓRIAS DO PROFESSOR RAIMUNDO ASSUNÇÃO CONTADAS POR ELE PRÓPRIO**

Nesse tópico, serão apresentadas as entrevistas realizadas com o professor Raimundo Assunção Cunha nas quais ele fala um pouco da sua vida pessoal, educacional e política dentro do município de Grajaú, no estado do Maranhão.

O processo de construção das narrativas derivadas das entrevistas se deu através de vários encontros com o professor Raimundo Assunção, esses realizados em sua residência,

localizada na Rua Patrocínio Jorge, Centro, Grajaú – MA. Os encontros foram iniciaram-se no dia 08 de junho até o dia 19 de novembro de 2019.

**Seu nome completo?** *Raimundo Assunção Cunha.*  
**Onde você nasceu? Data de nascimento?** *Nasci em Grajaú, nessa mesma casa em que resido, no dia 15 de março de 1928.*  
**Nome completo de seus pais?** *Joaquim Pinto da Cunha e Artemísia Assunção Cunha.*  
**Nome dos seus avós que foram responsáveis por você?** *Antuninho Firmino de Assunção e Josefa Maciel de Assunção*  
**Como foi sua infância professor Raimundo Assunção?** *Foi bem corrida e bem vivida, foi na época que era tudo muito difícil, a gente tinha que estudar e trabalhar, o trabalho era serviço de casa, como: pisar arroz, carregar água do rio para casa, colocar as vacas no cercado, dá banho e ração para elas, e, somente às 7hs eu ia para a escola.*

**Nome da escola que você estudou?** *Comecei a estudar no Colégio Sagrada Família das Irmãs Capuchinhas, lá eu fiz do 1º ao 5º ano (primário na época), e fiz mais um ano de curso secundário.*

**Sua participação na criação dos símbolos municipais de Grajaú (Bandeira, Hino e o Brasão)?**

*A ideia surgiu a partir de uma viagem que fiz à São Paulo, visitando São José do Rio Preto fui a uma escola, sempre fui um apaixonado por colégio, observando a escola vi que lá tinha uma bandeira, hino e brasão. Então, depois de tudo perguntei ao diretor da instituição: e essa história que vejo na carteira dos meninos? O diretor respondeu: - É a história do município, todos os alunos são obrigados a estudarem sobre a Terra onde moram para quando saírem daqui, saberem falar do lugar onde residem ou residiriam. Foi isso que me incentivou. Ao chegar em Grajaú, procurei o prefeito Alfredo Falcão (1973-1976), e falei*

*que não tínhamos nada, aí contei sobre o que eu tinha visto em São José do Rio Preto, logo após contar tudo perguntei o que ele achava de fazermos para nossa cidade, ele disse que deixava esse assunto ao meu comando.*

### **Você lembra do ano em que fez esses símbolos?**

*Creio que por volta de 1968 ou 1969, depois fui trabalhar na Bandeira, Brasão e, por último no Hino. Depois de concluir o hino, levei para o prefeito ler. Por conseguinte, ele passou a letra para a secretaria de educação, onde tinha um professor de francês aqui em Grajaú trazido por Frei Benjamin e pediu que ele desse uma olhada na letra, professor olhou e falou: que estava bem. E numa história de criarem um livro lá em Dom Pedro, terminaram colocando o autor do hino o professor de francês que no momento não me recordo o nome, sendo que o autor do hino sou eu. Há pouco tempo, fui na Câmara e consegui registrar todos os símbolos em meu nome.*

### **Descreva um pouco sobre sua dedicação na educação da cidade.**

*A primeira escola da cidade era particular, foi criada em 1910, na cidade não tinha outras escolas, chamada de Colégio Florêncio, depois do surgimento dessa instituição escolar, a cidade de Grajaú, localizada no estado do Maranhão, se desenvolveu bastante, pois a educação nessa época era bastante rígida os alunos aprendia mesmo.*

*Encerrei meu primário em 1943, já em 1950, no município de Grajaú, surgiu o Ginásio Gomes de Souza, onde fiz o ginásio, sempre estudei em Grajaú, nunca sai daqui.*

*Em 1951, comecei a dá aula no interior do município, em 1966 fundei a Escola Gonçalves Dias aqui em minha casa,*

*preparei muitos alunos para o exame de admissão, que naquele tempo era obrigatório para poder frequentar o ginásio.*

*Já em 1963 fui lecionar em Santa Rita dos Sales, povoado pertencente ao município de Amarante do Maranhão, lá passei 3 anos, dei aulas ainda nos seguintes povoados: Amarante, Campo dos Morros, Bela Estrela, Palmeirinha, Varge Grande, Bom Jesus, Macaúba, Cabeceiras, reativei no Jaburu, fundei escolas no interior, depois fui para Sambaíba onde fiquei por 10 anos, construí um grupo escolar chamado Princesa Isabel.*

*Passei 13 anos morando em Arame, cidade localiza há 125 km de Grajaú-MA, ao regressar de lá, ajudei Alfredo Falcão que já não era mais prefeito, e sim secretário do meio ambiente. No governo de Bernadeth Nogueira, trabalhei na secretaria.*

*E em 1983, fundei o Colégio Mecenas Falcão, com muita dificuldade, pois eu dava aula na Sociedade da União Artística Operária Grajaúense, na qual eu era sócio, eu tinha fundado uma outra escola chamada Padre Antonio Vieira, só que depois ela fechou. Daí mudamos o Colégio Mecenas Falcão para o prédio da escola que fechou.*

*Em 1976, deixei 12 escolas no município, todas organizadas e fiscalizadas por mim mesmo.*

**Você trabalhava na Secretaria de Educação quando fundou todas essas escolas?**

*Eu vinha sempre aqui em Grajaú, dava cobertura, depois voltava para o interior por causa do colégio, ajudando sempre no que fosse preciso, organizando festas escolares como: 7 de setembro, chegada do governo do estado em nossa cidade, desempenhei várias coisas aqui em Grajaú, para mim é um grande orgulho que já servi e fiz muito por nossa cidade, eu amo a minha cidade.*

**Estamos nos aproximando do Natal. Sabemos que o senhor há muitos anos faz presépios. Conte como começou essa tradição.**

*A paixão pelo presépio começou em 1935, influenciado pela minha mãe, então, a partir daí comecei a fazer.*

É uma tradição antiga, e a mãe que me criou uma vez me disse, que quando se faz o presépio pela primeira vez tem que se continuar a fazer todo ano, pois senão fizer pode acontecer qualquer coisa na família, por isso não deixo de fazer, enquanto vida eu tiver, farei, e no final se Deus me permitir deixarei ele pronto para que minha família tenha essa recordação em minha residência.

**Observações sobre entrevista com o professor Raimundo Assunção.**

Segundo Alberti (1989, p. 1), a História Oral “[...] ora constitui método de investigação científica, ora fonte de pesquisa, ora ainda técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados”. Já as autoras, Marconi e Lakatos asseguram que a entrevista é o “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (Marconi & Lakatos, 1999, p. 94). Durante a pesquisa podemos notar que a fonte de coleta de dados foi a entrevista, onde coletou-se os dados sobre a história e memória do professor Raimundo Assunção de forma gravada.

Depois da entrevista realizada, nota-se que o professor Raimundo Assunção contribuiu de forma grandiosa para o desenvolvimento do município de Grajaú – MA, deixou sua marca registrada na educação, política e cultura dessa cidade. Na cultura criou diferentes blocos carnavalescos; participou de peças teatrais como, a Paixão de Cristo e a Crucificação



de Cristo; de 1935 até o atual ano continua com a tradição do Presépio Natalino; criou os símbolos municipais, hino do município e da AGLA, bandeira municipal e brasão municipal. No campo político, este grande professor também teve sua participação, foi eleito a vereador por dois mandatos, onde em seus discursos deixava claro e bem coerente a luta em defesa de seu povo e sempre respeitado pela população de sua cidade.

Na educação, sua luta foi bem intensa, pois sua contribuição nesse campo foi o ponto crucial para o desenvolvimento do município de Grajaú, construiu a Escola Padre Antônio Vieira, no prédio da União Artística Operária Grajauense, e, fundou o Colégio Mecenas Falcão, onde realizou um trabalho comprometido com o desenvolvimento integral dos educandos. Ele fundou a Biblioteca Municipal Jarbas Passarinho.

Em 1963 lecionou em Santa Rita dos Sales povoado pertencente ao município de Amarante – MA, e nos seguintes povoados: Amarante, Campo dos Morros, Bela Estrela, Palmeirinha, Varge Grande, Bom Jesus, Macaúba, Cabeceiras, reativei no Jaburu, fundou escolas no interior, depois foi para Sambaíba onde trabalhou por 10 anos fundando a Escolar Princesa Isabel. Morou 13 anos na cidade de Arame – MA. Em 1976, deixou 12 escolas no município, todas organizadas e fiscalizadas por ele próprio.

Seus acontecimentos são ilimitados e nossa gratidão é intensa a este nobre homem que conseguiu juntar história e literatura, música e arte, beleza e ardor, sua história de vida e suas memórias são princípios que ficarão impressos e gravados para sempre nas páginas da história do município de Grajaú.

### 3 HISTÓRIAS DO PROFESSOR RAIMUNDO ASSUNÇÃO CONTADAS POR ALGUNS DE SEUS ALUNOS

#### ENTREVISTADO

**JOÃO PEDRO PEREIRA DA SILVA (61 anos)**

*Comecei a estudar com Raimundo Assunção em Sambaíba, na casa do senhor Zeca Sambaíba, eu tinha 10 anos e estudava no 1º ano do ABC, e dali passei a estudar um tempão, estudei uns dois anos. Logo após, fizemos um grupo escolar na localidade, então, começamos a estudar no prédio desse grupo, registrado como Escola Princesa Isabel.*

*O professor Raimundo Assunção foi o grande incentivador e fundador da escola, ele teve uma grande importância por ela, teve interesse pelo povo da comunidade, hoje tem muitos lá em cima que foram formados através de Raimundinho Assunção, levando-os para casa dele e tendo total apoio por parte dele.*

#### **Você estudou quanto tempo em Sambaíba?**

*Estudei 5 anos, fiz até a 5ª série. Aí fiz o exame de admissão que era realizado na época para poder saber se o aluno podia ou não estudar o ginásio lá em Grajaú. Aí passei morar com Raimundo Assunção novamente até a 8ª série, mas não cheguei a concluir. Quando eu morava com ele a escola funcionava no Colégio Santo Antônio, no tempo chamado de Antoniano.*

#### **Como era a rotina lá na casa do professor Raimundo Assunção?**

*Eram mais ou menos umas 8 a 9 pessoas morando na casa de Raimundo Assunção, cada qual colaborava para levar sua*

*parte em alimentação aquela coisa toda, todos ajudavam, morava com ele uma senhora que o ajudava, ela fazia a comida, enquanto as moças estavam para o colégio, e assim íamos ajudando com qualquer tanto.*

## ENTREVISTADA MARIA DO CARMO CARVALHO DE SOUSA

**Conte como foi a rotina durante esses 10 anos que você morou com Raimundo Assunção?**

*Ele levou uns 8 alunos da Sambaíba para casa dele, naquele tempo tinha um exame chamado de admissão, estudávamos com ele no prédio da Câmara dos Vereadores, antigamente localizada no prédio da Prefeitura Municipal, aí passamos. Estudei os 4 anos do ginásio no Colégio Santo Antônio, a casa dele era sempre cheia de gente. Ganhamos uma bolsa de estudo da Prefeitura, Dr. José Jorge era o prefeito. Depois de terminar o ginásio, estudei ainda o magistério.*

*Quando terminei os estudos, uma senhora de Chiquinha já bem idosa, moradora do bairro Trizidela, pediu que ele me arrumasse um emprego, pois ele não me deixar ir embora, Raimundo Assunção falou com Mercial Arruda e conseguiu o emprego no Colégio Mecenas Falcão.*

*Na casa dele tinha outros moradores, ele sempre foi uma pessoa muito boa, o pessoal de Sambaíba sempre se abrigava na casa dele, a mesa lá era cheia. Em sua residência ainda funcionou uma escola particular, as professoras eram, era eu e a professora Darcy, a turma era grande com mais de 30 alunos de 1º ano, trabalhávamos como se fosse para o Colégio Mecenas Falcão, na escola não tinha sala suficiente, eram somente 4,*

*ele arrumou essa turma e trabalhamos na cada dele, ele sempre deu aula particular, acho que até um tempo desse ainda dava. Comecei a morar com ele em 1978. Uma vez, ainda fiz um almoço para o pessoal que participava do desfile de 1º de maio que comemorava o Dia do Trabalho.*

### **O que a senhora tem a dizer sobre a escola que ele fundou em Sambaíba?**

*Ele começou dando aula na casa da tia Benedita, mãe da Tereza do Maneco, mulher era muito aluno que se arranchava na casa dessa senhora, o salão tinha 80 pessoas estudando, eu era menina, mas lembro.*

*Trouxeram ele de Grajaú, começou sendo professor, só não quanto tempo foi. Tinha uma escola lá construída, parece que eram duas salas, que o Alfredo Falcão mandou fazer lá, eram as duas salas cheias de alunos só você vendo, tinha desfile do outro lado da estrada, o nome da escola, Princesa Isabel foi ele colocou, eu não lembro o ano que Alfredo Falcão foi prefeito. Ele trabalhou na Câmara dos Vereadores de Arame – MA.*

## **ENTREVISTADO**

### **BALBINO SILVA DE SOUSA (70 anos)**

*Fui aluno do Raimundo Assunção no primário, lá em Santa Rita dos Sales no ano de 1968, e, colega de Idelfonso e outros, também tinha Barbosa que é meu primo. Nós levantávamos de madrugada para fazer as aulas de educação física, ele também era professor dessa disciplina, íamos para o campo, eu e Idelfonso gostávamos de ficar esperando o horário dele fazer o exercício conosco e toda a turma, a aula acontecia às 4hs da manhã.*

*Depois ele veio para Sambaíba trazido pelo meu pai, seu José de Sousa, porque ele não queria que perdêssemos anos sem estudar, e naquele tempo era muito difícil, porque para encontrar professores era complicado, principalmente na nossa região chamada São Bento, e meu pai nos criou sete sem mulher, ele nos colocava todos os anos no colégio.*

*Eu estudei com ele em Santa Rita dos Sales em 1966 e 1968, depois vim para Sambaíba e estudei mais 3 anos com ele, 4ª, 5ª e 6ª séries, logo após viemos para Grajaú fazer o exame de admissão para cursar o ginásio, naquele tempo para o aluno ingressar no ginásio tinha que fazer esse exame para saber se o aluno estava preparado.*

*Eu não morei com ele em Grajaú, residi na casa do senhor Luís Vilarins na Rua Vicente Santana, onde morei por 6 anos, mas sempre visitei Raimundo Assunção, e sou muito grato a ele.*

## **ENTREVISTADO**

### **IDELFONSO PEREIRA DE SOUSA (66 anos)**

*Eu nasci em Sambaíba localizada na metade da distância entre Grajaú e Arame muita gente deve saber, e que por conta de eu ter nascido lá, eu faço hoje uma obra literária e uma obra escrita na imprensa, passei a adotar o nome de Idelfonso de Sambaíba, nas redes sociais e na internet é assim que quem me pesquisar vai me encontrar.*

*Fui aluno de Raimundo Assunção nos seus primeiros momentos em que ele deu aula no sertão porque naquela época isso pelos anos de 1967 e 1968 por aí, a educação não era estruturada como ela é hoje, a Constituição de 1988 foi que colocou a educação como obrigação do Estado, naquela época os pais contratavam um professor leigo como se chamava, e esse pro-*

*fessor ia ensinar os filhos sendo este ensino custeado pelos pais, assim a família Sales que morava em Santa Rita no município de Amarante, contratou esse professor já era muito respeitado e conhecido em Grajaú, que se dispôs a aceitar aquela proposta em dá aula em Santa Rita dos Sales. Então, foi lá que eu conheci Raimundinho, eu sai de Sambaíba e fui estudar em Santa Rita dos Sales, e lá conclui meu curso primário.*

*E como se não bastasse Raimundinho Assunção em dois momentos fez uma situação inédita também, como se sabe naquela época o Ginásio Antoniano era muito afamado aqui em Grajaú, tinha o exame de admissão, ele trouxe de Santa Rita dos Sales primeiramente 6 alunos que passaram nesse exame, isso foi uma grande conquista, depois ele trouxe mais 2, que foi eu e um rapaz de Campo Formoso que estudava com ele também, nós dois passamos e, eu, atrevidamente consegui o 1º lugar juntamente com outra menina chamada Fátima Albuquerque, pois tiramos a maior nota no exame de admissão, então essas novidades, esses fatos inusitados foram proporcionados pelo professor Raimundo Assunção.*

*Ele voltou para Sambaíba onde continuou a dá suas aulas, houve uma espécie de disputa amigável entre as duas localidades, então ele resolveu ficar em Sambaíba onde permaneceu por muitos anos e o que ele produziu lá, além da educação, foi criar uma grande família de professores que se espalharam pelo o sertão a fora, e posteriormente, na administração do prefeito José Jorge ele passou a ser o administrador das escolas interiores que eram onde lecionavam professores que tinham sido seus alunos, então, Raimundo Assunção foi um desbravador e disseminador da educação no interior porque além das aulas que ele próprio deu, criou essa geração de professores que até hoje existem, chega a ser quase incontável o número de professores lá do*

*sertão que saíram dos bancos de ensino de Raimundo Assunção.*

*Moro em Brasília há 46 anos, minha formação é jornalismo ainda exerço a minha profissão. Tenho livros publicados na área de poesia, tenho uma vida cultural ativa em Brasília, pos-suo publicações coletivas com outros autores. Eu sou filho dessa terra, amo minha terra, estou sempre por aqui.*

## ENTREVISTADO

### MANOEL BONFIM PEREIRA DE SOUSA

*Sou afilhado do senhor Raimundo Assunção, tive a oportunidade de morar na casa dele, na Rua Patrocínio Jorge, em 1986. Meu padrinho tem uma influência muito grande na minha formação profissional na área de língua portuguesa. Na época em que morei com ele, era eu e vários outros alunos oriundos dos sertões de: Sambaíba, Tamboril, Macaúba, por aí a fora. Todos nós tínhamos que fazer um ditado toda semana, depois ele corrigia e era bastante rigoroso, exigia muito da gente nessa parte, isso tem grande influência nas minhas atividades, no meu trabalho, eu sou muito grato a ele por ter me recebido durante esse ano lá em sua residência. Além disso, mesmo antes de morar com ele eu já sofria essa influência porque ele foi professor muitos anos na Sambaíba, embora eu não tenha estudado com ele, mas tive professores formados por ele, pela mesma escola de formação.*

**Quando morou com ele, você lembra o nome da escola que estudou nesse período?**

*Eu estudava no Colégio Santo Antônio coincidentemente ficava onde hoje funciona o museu de Frei Alberto Beretta na mesma esquina da rua onde ele mora, em frente à Prefeitura Municipal de Grajaú, estudei lá por 3 anos. E, ele na época*

*lecionava no Colégio Mecenas Falcão. Quero acrescentar que a influência que eu me recordo que ele teve nessa região de Sambaíba, de Santa Rita dos Sales, conforme meu irmão Idelfonso já teve a oportunidade de relatar a você, é que ele era muito rigoroso e exigente, mas quem teve oportunidade de estudar com ele, e não seguiu uma carreira foi porque desistiu, ou então, por outro motivo, com ele não tinha essa questão de ser mais ou menos, ou você era bom, ou você ficava pelo caminho, ele era bastante rigoroso nesse ponto, você tinha que ser o melhor.*

## **ENTREVISTADO**

### **ADEMIR PEREIRA DE SOUSA**

*Estudei com Raimundo Assunção fui dos primeiros alunos da Escola Princesa Isabel em que ele comandava, o primeiro dia de aula foi em 05 de agosto de 1969. Nessa escola fiz meu primário completo, foi só o que eu fiz, já em 1973 comecei como professor ajudando-o dando aula para turma de alfabetização, passei 2 anos trabalhando com ele. Logo após, foi construído a Escola Princesa Isabel, então, Raimundinho nos deixou e voltou para Grajaú, daí ficou eu e Reinaldo trabalhando por um bom tempo. Fui trabalhar nas Cabeceiras dos Carneiros em 1974, em 1975 trabalhei em Tamboril, voltei novamente para Sambaíba onde continuei a minha profissão até o ano de 1985.*

### **O que ele significou na sua história de vida e na sua formação?**

*Significou muito, apesar de ter estudado somente o primário, pois não tive oportunidade de sair para outro lugar para continuar meus estudos, mas meus irmãos saíram e fico muito satisfeito com eles, pois alcançaram seus objetivos através da es-*



*cola que Raimundinho fundou. Ele foi um ótimo professor, é como meu irmão Manoel relatou, quem não aprendeu com ele é porque não esforçou-se para aprender, ou seja, não teve coragem, mas foi muita gente que saiu para concluir seus estudos, eu não trabalho mais como professor, mas minha esposa, Emerenciana Santos de Sousa, ainda trabalha como professora, também foi aluna dele, ainda trabalhou em Sambaíba uns anos, os pais dela eram, Simão Francisco dos Santos e Aldenora Gonçalves de Sousa, atualmente ela é professora concursada.*

### **Observações sobre entrevista com o professor Raimundo Assunção**

Foi muito gratificante escutar e gravar os relatos desses participantes. A cada entrevista dada percebeu-se o quanto o professor Raimundo Assunção foi marcante na vida dessas pessoas. Os entrevistados são oriundos da região de Sambaíba, povoado pertencente ao município de Grajaú, e dos seis participantes, cinco foram seus alunos, e um não foi seu aluno, mas é seu afilhado, e foi formado por professores que Raimundo Assunção formou.

Os colaboradores da pesquisa de forma clara e objetiva mostraram, através de seus relatos, o quanto esse Mestre de grande reconhecimento sempre colocou a educação como prioridade em sua vida e na vida de seus alunos, destacando que esta é a única ferramenta que se deve possuir para se ter uma vida melhor, pois o conhecimento é o caminho a seguirmos.

As entrevistas apresentaram-nos como o professor Raimundo Assunção fez de sua casa, o lar de muitas pessoas que ele trazia da rural de Grajaú, já que no interior as escolas só tinham o Ensino Fundamental I, antigamente chamado

de primário. Mas para cursar o Ensino Fundamental II, há tempos passados denominado de ginásio era necessário fazer o exame de admissão, este exame avaliava se ao aluno estava apto a mudar de modalidade de ensino. O professor preparava todos os alunos que iam realizar o exame, e todos passavam com altas notas, pois ele na hora de ensinar era muito exigente e rigoroso, só não concluiu os estudos com ele quem não conseguiu seguir seus ensinamentos, ou seja, quem não teve coragem de esforçar-se o suficiente para aprender o que ele ensinava.

Por fim, todos os participantes das entrevistas agradecem de coração ao empenho, dedicação, acolhimento e carinho do professor Raimundo Assunção com eles, pois a insistência desse grande professor os fez crescer na vida pessoal e profissional melhorando assim suas vidas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recentemente o homem tem procurado resultados para aperfeiçoar seu crescimento nas áreas, profissional, sociocultural e individual, sempre avaliando sua particularidade, sua formação e seus pensamentos. A cada dia surgem novas exigências nesse mundo moderno, e por isso, é indispensável que o indivíduo cruze um método de conhecimento de si próprio, senão, permanecerá confuso com tantas questões existentes dentro do ambiente em que vive.

Apreciar sua história e apresentar seu conhecimento pode ser uma passagem para o progresso pessoal. O método de História de vida é uma abordagem que aproveita a história das experiências vividas de um indivíduo levando-o a um procedimento de modificação. Conforme a autora, Josso

(2004, p.9) o indivíduo precisa “transformar a vida sócio culturalmente programada numa obra inédita a construir”.

O trabalho sobre a história e memórias do professor Raimundo Assunção Cunha foi de uma importância muito grande, pois nessa pesquisa aprendi tantas coisas sobre ele que eu não fazia ideia e com o decorrer dos encontros para a realização da entrevista coletei muitas informações sobre sua vida pessoal e profissional.

O professor Raimundo Assunção foi fundamental para a educação do município de Grajaú – MA. Criou diversas escolas (públicas e particulares) tanto na zona urbana quanto na rural, abrigou em sua residência várias pessoas vindas dos interiores do município, pois as mesmas desejavam estudar, mas não tinham residência para se hospedar na cidade, essas pessoas os ajudavam na parte da alimentação e, também de outras formas, assim estudavam e se formavam. Durante as entrevistas realizadas com alguns de seus alunos, todos agradecem até hoje a generosidade desse nobre grajauense que até hoje ainda luta pela sua cidade.

Não podemos esquecer de destacar também sua importância para a cidade na vida política, o professor Raimundo Assunção foi vereador por dois mandatos, sempre muito respeitado e coerente em seus discursos, que tinha como objetivo defender seu povo.

Raimundo Assunção é considerado um ícone na cultura grajauense fundou vários blocos carnavalescos, desfiles cívicos sendo eles, o de 1º de maio (Dia do Trabalho) e 7 de setembro (Dia da Independência do Brasil), criou os símbolos municipais (Bandeira, Brasão, Hino do município, e também criou o hino da AGLA – Academia Grajauense de Letras e Artes.

Portanto, diante das entrevistas realizadas, notou-se que este importante homem, teve uma grande contribuição para desenvolvimento da cidade de Grajaú sempre buscando fazer tudo que estivesse ao seu alcance, dando chance par muitas pessoas crescerem na vida a partir da educação, fazendo de sua casa, a casa de muitas outras pessoas, o que mais chama atenção é que ele acreditava na capacidade de todos os indivíduos que passava por sua vida, e todos eles sem dúvida só tem a agradecer este grande ser humano. Esta pesquisa foi bastante satisfatória e seus resultados corresponderam com excelência os assuntos sobre a vida do entrevistado.

## REFERÊNCIAS

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

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. in: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Memoriais de formação a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172. Maio/ago. 2011.

BRANDÃO, J. L. **A justa memória: Paul Ricouer explora as relações entre memória, história e esquecimento**. São Paulo: Folhas de São Paulo, 2001.

BOSI, A. **O tempo e os tempos**. In: NOVAES, Adauto. (org.) **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BUENO, B. O. **Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores**. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P de. (Orgs.). **A vida e Ofício dos Professores:**

formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

CATANI, D. B. et al. **História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação.** In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). **Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

DELGADO, L. DE A. N. **História oral: memória, tempo, identidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ERRANTE, A. **Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Oraís e Modos de Lembrar e Contar.** História da Referências Educação/ASPHE, Pelotas: Ed. da UFPel, n. 8, p. 140-174, 2000.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

JESUS, R. de F. Sobre alguns caminhos trilhados...ou mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz Professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa.** 4ª ed., São Paulo: Atlas, 1999.

LE GOFF, J. **História e Memória.** 5. ed. Campinas, São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

OTERO, L. F. **História e memória: a problemática da pesquisa.** Passo Fundo: EDUFF, 1998.

PEREIRA, L. M. L. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. in **Revista Brasileira de História Oral**, São Paulo: n. 3, jun. 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Trad. Lolio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, P. **História oral e contemporaneidade**. História Oral, n. 5, p. 9-28, 2002.

VASCONCELOS, G. A. N. **Puxando um fio**. In: VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz Professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



16

## HISTÓRIA LOCAL DO ASSENTAMENTO ANGICO E SUA IDENTIDADE

KATIANA MARTINS DE SOUSA  
MARIZE HELENA DE CAMPOS

## 1 INTRODUÇÃO

O capítulo que aqui tem início deriva da minha monografia (TCC) apresentada ao Curso de História – PARFOR – UFMA – Grajaú. Seu conteúdo teve a intenção de revisitar a história do Assentamento Angico e nele alcançar aspectos de sua identidade. Localizado na divisa entre Município de Sítio Novo e Município de Grajaú, Estado do Maranhão, o Assentamento Angico teve início quando 92 famílias apresentaram a necessidade de um lugar para sua sobrevivência. Das, apenas 70 foram assentadas, conseguindo, a partir de então, melhores condições para uma vida com dignidade e respeito.

Voltemos ao ano de 2001. Naquele ano muitas pessoas chegaram a Grajaú vindas de Davinópolis e Imperatriz e após formarem, sem êxito, uma Associação decidiram procurar o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), que à época havia comprado a “Fazenda Angico”, uma terra considerada improdutiva com uma área registrada de 3.078.00ha (três mil e setenta e oito hectares) para solicitar a verificação de desapropriação da terra e sua futura desapropriação em favor das famílias.

Em 2002, algumas famílias de Grajaú integraram-se àquelas vindas de Davinópolis e Imperatriz motivadas pela possibilidade de conseguirem um pedaço de terra onde pudessem garantir a sobrevivência e dignidade de suas famílias formando assim um grande núcleo. Nas próximas páginas, você, leitor e leitora, vão encontrar uma história de luta, de uma gente e seu chão, da qual eu sou parte.



*Terra Aguda flor  
Em infinito parto Mestiça e nômade  
Pólen que alimenta  
Seu ventre  
Sempre aguarda  
Uma semente  
A terra  
É como um berço  
Seu embalo  
É o sopro  
Do universo.  
(Poemas sem Terra, Carlos Pronzato)*

## 2 ASPECTOS DA HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO ANGICO

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), um assentamento rural define-se por ser um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Cada uma dessas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas, é entregue a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. A quantidade de glebas num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas e o tamanho e a localização de cada lote são determinados pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece.

Embora haja um documento com uma listagem de 52 pessoas moradoras do Assentamento Angico onde há a inscrição de fundação datada de 03 de fevereiro de 2003, a tra-

mitação legal para desapropriação da área, ocorreu de modo efetivo em 2005, quando no dia 09 de junho a Juíza Federal, Dra. Edna Marcia Silva Medeiros Ramos, expediu o Termo de Desapropriação para fins de Reforma Agrária como despacho contido nos autos da ação de desapropriação para os fins de Reforma Agraria, do processo nº 2005.37.01.01185-2, promovida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria – INCRA contra a Construtora Freire Rezende, detentora até então da posse e das benfeitorias edificadas no imóvel rural denominado “FAZENDA ANGICO”, com uma área registrada total de 3.078,00 há (três mil e setenta e oito hectares).

Deve-se destacar que, a Constituição Federal de 1988 permite à União desapropriar por interesse social o imóvel rural que não esteja cumprindo a função social, prevista no art. 9º da Lei nº 8.629/93 e que o decreto que declara um imóvel rural como de interesse social, para efeito de Reforma Agrária, autoriza a União a propor a ação de desapropriação e independente de se concordar ou não com o instituto da desapropriação, esta terá que ser feita dentro da mais absoluta legalidade, obedecendo aos procedimentos previstos em Lei. (OLIVEIRA, 2014). De acordo com Maria Sylvia Zanella Di Pietro (2012), a desapropriação é o procedimento administrativo pelo qual o Poder Público ou seus delegados mediante prévia declaração de necessidade pública, utilidade pública ou interesse social, impõe ao proprietário a perda de um bem, substituindo-o por justa indenização.

A finalidade do referido documento, constante nos Autos do Cumprimento de Sentença, era que fosse expedida uma Carta de Arrematação ou de Adjudicação e deferido o Mandado de Imissão na Posse em favor do arrematante ou do adjudici-

cante, conforme a cópia apresentada a seguir. Seis dias depois era expedido o citado Auto de Imissão na Posse, por ordem da mesma Juíza Federal da Subseção Judiciária de Imperatriz – MA, Dra. Edna Márcia Silva Medeiros Ramos consolidando a desapropriação do imóvel para fins de Reforma Agrária.

Assim, no dia 15 de junho de 2005, o Termo era lavrado e assinado pelo Bacharel Donato Barros Filho, Oficial de Justiça – Avaliador; pelo Doutor Daniel Pedrosa de Meireles, Procurador do INCRA Imitido, pelas Testemunhas as Senhoras Maria de Nazaré de Moura e Leia Pereira da Silva Ventura. Importante ressaltar que, acordo com o INCRA, Imissão na Posse é quando a Justiça concede a alguém, logo no início de determinado processo, a posse de algum bem. Quando o Incra é imitado na posse de um imóvel rural, por exemplo (ou, em outros termos, quando a Justiça concede ao Incra a imissão na posse de determinada área), significa que a autarquia pode dar início às ações de reforma agrária no local. (INCRA, 2009)

Outrossim, o Artigo 184 da Constituição Federal de 1988 traz em suas linhas os requisitos para a desapropriação por interesse social e fins de reforma agrária. Foi o que aconteceu para que o Assentamento Angico passasse a existir. “-Morria” a Fazenda Angico, de propriedade da Construtora Freire Rezende Ltda, para em seu lugar nascer o Assentamento Angico, de propriedade do povo.

O próximo passo veio logo a seguir, com a “Certidão de Inteiro Teor”. De acordo com a Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento e Desenvolvimento Rural do Distrito Federal (SEAGRI – DF), a Certidão de Inteiro Teor é um documento emitido aos cidadãos que estejam em processo de regularização fundiária, e tem a finalidade certificar

a existência de um processo, além de descrever a situação que o mesmo se encontra. Direito previsto no art. 46 da Lei Federal nº 9.784/1999, sua importância dá-se, também, por trazer a transcrição do Título Definitivo, tomando-se por base os Livros de Registros de Títulos Definitivos/Sesmarias, para uso exclusivo de registro ou retificação junto aos Cartórios de Registros de Imóveis.

No processo de criação do Assentamento Angico – Grajaú – MA, a Certidão de Inteiro Teor trouxe em sua primeira página a certificação e fé de elementos definidores de um lugar consciente de seu valor e necessidade de resguardo para os seus moradores. O documento menciona, com riqueza de detalhes, o Estatuto da Associação dos Trabalhadores Rurais de Angico, seus objetivos e ações.

Outra grande conquista foi a emissão do “Contrato de Concessão de Uso sob Condição Resolutiva”, que segundo Maria Sylvia di Pietro (2014) “é o contrato administrativo pelo qual a Administração Pública faculta ao particular a utilização privada de bem público, para que a exerça conforme a sua destinação.” O INCRA esclarece que sua importância se dá pelo fato de, por esse documento, oficializar, ainda que em caráter provisório (5 anos), o imóvel rural ao beneficiário da Reforma Agrária e assegurar aos assentados o acesso à terra, aos créditos disponibilizados pelo Incra e a outros programas do Governo Federal de apoio à agricultura familiar.

Localizado na divisa dos municípios de Grajaú e Sítio Novo, o Assentamento Angico foi tipificado como P.A. Angico 1, ou, Projeto de Assentamento Federal, com uma demarcação de aproximadamente 2.670,00 hectares de área total. Atualmente o Assentamento Angico é ocupado por 70 famílias que concretizaram suas conquistas de acesso à terra

como resultado e parte da história de luta pela terra no estado do Maranhão.

A construção das casas nos lotes do Assentamento Angico seguiu um caminho de batalhas registradas documentalmente nas Atas das reuniões ocorridas em 25 de junho e em 09 de setembro de 2008. De acordo com a Ata da reunião realizada no dia 25 de junho de 2008 no Assentamento Angico, o assunto a ser tratado era a construção das 70 casas. Naquela ocasião, o Presidente da Associação, sr. Ireneo esclareceu os sócios que havia ido a São Luís fazer um pedido ao Senhor Benedito Terceiro, superintendente do INCRA – MA que foi atendido e voltou com a garantia dos seus projetos que eram: 25 km de estrada, 25 km de energia, um telefone “orelhão, um poço artesiano e a construção da Escola.

Dois meses e meio depois, em 12 de setembro de 2008, uma nova Assembleia foi realizada para tratar da liberação de 15 mil reais para terminar a construção de trinta casas ficando 25 mil reais para ser liberado após a vitória dos técnicos do Incra da unidade de Imperatriz – MA. Sobre isso, o sr. Ismael Martins de Sousa, 37 anos, morador no Assentamento Angico diz, mostrando conhecer como aquele momento aconteceu:

Eles primeiro fizeram aqui, um levantamento na área, junto com o seu Diassis, que conhecia toda a área, aí saiu no perímetro da terra onde estava os pontos da divisa e eles fizeram um levantamento. Aí o geo (geoprocessamento do INCRA), fizeram para poder jogar o geo no sistema que é para poder vir o documento da área, tá entendendo? (...) Na organização do Assentamento Angico as casas foram construídas umas perto das outras e em integração ao conjunto encontra-se a Igreja, o poço, o riacho, a Escola.

Para se ter uma dimensão geográfica e de divisão espacial do Assentamento Angico foi feito um mapa feito sr. Gilvan Jorge de Sousa, morador no Assentamento. O mapa mostra de forma precisa onde estão localizadas as casas, suas respectivas numerações e os nomes de seus proprietários, ou seus apelidos. Situa também a área comum do Assentamento, onde futuramente será construído o Posto de Saúde. Para a sua elaboração, o sr. Gilvan seguiu a demarcação do Incra naquilo que o Instituto denomina de “Certificação de Imóveis Rurais”. Essa Certificação foi criada pela Lei 10.267/01 e todo processo é feito exclusivamente pelo Incra. O documento é exigido para toda alteração de área ou de seu (s) titular (es) em Cartório (de acordo com os prazos estabelecidos no Dec. 5.570/05) e corresponde à elaboração de uma planta georreferenciada deste imóvel.

Dessa forma, o mapa serviu tanto para o controle para o Instituto quanto para os donos localizarem os seus lotes, pois nele estão representados os números dos lotes e os nomes, ou apelidos, das pessoas, as quais está atribuída o pedaço da terra.

Alguns lotes chegam até o riacho Faca e o rio Grajaú e outros chegam o Riacho Angico Velho. O lote no.13 “do Assentamento”, é um terreno reserva para ser construído futuramente um Posto de Saúde e a Casa da Farinha.

Outra observação diz respeito a localização da Igreja e da escola. Ambas estão situadas na Rua Principal do Assentamento. Mas o Assentamento Angico também pode ser conhecido “de cima”. Com a tecnologia do Google EARTH (um navegador com o qual se pode visualizar todo o planeta) imagens são capturadas por satélites, com uma notável qualidade, como a registrada abaixo que mostra a estrada

de acesso ao Assentamento, as divisões das ruas (quatro, ao todo), as casas dos moradores, o campo de futebol, a Igreja e a Escola do Assentamento Angico. A estrada (que não tem nome) leva ao assentamento a partir do seguinte percurso: na BR 226, entra-se na altura do “Gato Preto” e a partir dali segue-se neste caminho passando pela Fazenda Santos e a Fazenda Pires para então chegar ao Assentamento Angico.

Adentrando o cotidiano do Assentamento Angico, constata-se que muito da sua organização passa por decisões, grande parte das vezes, tomadas nas Assembleias da “Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Assentamento Angico”. É inegável que a Associação foi se tornando cada vez mais uma importante instância para que os assentados tenham conhecimento e sejam esclarecidos, entre outros assuntos, dos benefícios, dos programas assistenciais e dos créditos proporcionados pelos órgãos gestores da política agrária municipal, estadual e federal e o/a presidente é a liderança que, entre outros, faz a ponte entre a comunidade e os órgãos públicos.

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro 2006, portanto um ano após a legalização pelos documentos acima apresentados, foi realizada uma Assembleia extraordinária para eleição da nova diretoria do Assentamento Angico, tendo por pautas adicionais a alteração da razão social e do município de localização. Em sua Ata foram registrados assuntos que nos descortinam um pouco mais do dia-a-dia vivido no Assentamento. A Assembleia contou com a presença do Presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Sítio Novo do Maranhão, que leu o Edital e falou para os “sócios” sobre a falta de união entre eles e a necessidade de se unirem para “arrumar a situação” acrescentando que, o espa-

ção do Assentamento ficava dentro do município de Grajaú e não de Sítio Novo e não era para brigar, mas sim para eleger “um” novo Presidente da Associação. De acordo com a Ata, foi apresentado como candidato o senhor Lourival que não teve aceitação dos sócios.

Depois de uma pequena discussão entre os sócios, o senhor Neto falou que os sócios estavam errados e que o senhor Lourival podia ser candidato, ao que o Presidente do sindicato disse que o Incra não aceitava. A assembleia terminou com a eleição do sr. Ireno Araújo Rodrigues. Atualmente a presidência da Associação está sob o cargo da lavradora, Dona Maria Romana Jorge de Souza.

Conhecendo a história de fundação do Assentamento a partir de dados oficiais apresentaremos no próximo capítulo um olhar mais para “dentro” daquele espaço, procurando conhecer melhor sobre o dia-a-dia dos seus moradores.

### **3 ASSENTAMENTO ANGICO: ESPAÇOS E VIVÊNCIAS**

Olhar o Assentamento para além dos mapas e registros é reconhecer a vida que ali transcorre dia-a-dia. Plantar, colher, construir, estudar, lavar, rezar e festejar são algumas das ações diárias que fazem parte da dinâmica local e a ele conferem uma identidade própria. Ou seja, como o título assinala: os espaços e vivências no Assentamento, a partir de espaços coletivos e seus usos. Para tanto, tomamos como baliza o conceito de espaço definido pelo geógrafo Milton Santos como sendo um conjunto de configurações espaciais e dinâmicas sociais (SANTOS, 1988). Contemplamos especialmente: a Escola, as religiões, o poço, o campo de futebol e a medicina natural.



(ESCOLA) A Escola do Assentamento Angico está localizada no centro da comunidade e recebe o significativo nome de “Novo Horizonte”. Qualificada como Escola pública Municipal e Rural, sua existência remonta uma luta travada em busca do direito à educação no Assentamento, isso porque ali, inicialmente não havia Escola. Entendendo a importância da Escola na vida de uma pessoa e movidos por essa preocupação, a comunidade junto com o então Presidente da Associação de Moradores do Assentamento Angico, o Senhor Jose Erivam Moura Sousa e seu irmão, se uniu em prol da implantação de uma unidade educacional no espaço do Assentamento.

Em um primeiro momento, o Senhor Erivan, com o apoio da comunidade, começou a ensinar aquelas crianças e adolescentes. Outras pessoas também foram integrando e ajudando como educadores leigos, pois nem todos tinham concluído o Ensino Médio, sendo que alguns tinham somente a 5<sup>a</sup>. série. Ainda assim, com empenho e determinação, durante o dia ensinavam as crianças e à noite ensinavam os adultos sob a luz do lampião.

A escola funcionava em uma casa da Associação, pois não tinha um lugar próprio, era apenas um peitoril de “tabuinhas”. Tempos depois, a Escola passou a funcionar em um barraco coberto de palha e com chão batido. Mais uma vez com a ajuda do Presidente da Associação o sr. Erivan, alguns materiais como cadernos, livros, lápis etc. foram conseguidos como doação da Secretaria de Educação de Davinópolis, município do Maranhão e de onde vieram muitas pessoas que foram assentadas no P.A Angico.

Segundo informação das pessoas, o sr. Erivan tinha a intenção de colocar o nome da Escola de “Radionópolis”,

nome da antiga Associação que não havia dado certo, mesmo nome que desejava colocar no Assentamento Angico. Como o terreno não pertencia a Davinópolis logo após a saída do Presidente sr. Erivam (que foi chamado para trabalhar na prefeitura de Davinópolis) um novo Presidente para a Associação foi eleito, o senhor Alfredo Marinho Neto.

Este, viu a necessidade de procurar ajuda para que a Escola crescesse e os estudantes tivessem a oportunidade de estudar de forma digna e institucional, pois mesmo reconhecendo a ajuda da comunidade o certo é que não a Escola não contava no seu conjunto de “professores” com nenhum profissional qualificado para ensinar além da Escola não ser também reconhecida pelo MEC.

Contando com a ajuda do Vice-Prefeito de Grajaú os assentados procuraram ajuda do então Prefeito, o sr. Mercial Lima de Arruda que, manifestando a preocupação em ver as crianças em uma sala de aula com infraestrutura adequada e normatizada pelos órgãos competentes, mandou sua equipe para a Associação fazer um levantamento da quantidade de alunos. Foi então que o nome da escola passou a ser “Escola Municipal Novo Horizonte” e houve a contratação pela Prefeitura de Grajaú da professora Sylvania Jorge de Sousa, hoje formada em Pedagogia, para assumir a regência das salas.

Este foi, de fato, um significativo passo conquistado para a comunidade, pois seus filhos, a partir de então, poderiam estudar e provar seus estudos no fim do ano. A professora Sylvania trabalhou durante três anos no Assentamento e teve pouco suporte para trabalhar na Escola. Naquele intervalo de tempo foi oferecido para os professores das áreas rurais o programa de capacitação “Pró Formação”.

O programa era desenvolvido em um regime de estadia de 15 dias durante as férias e durou dois anos, sendo todos os gastos pagos pela Secretaria de Educação, mas, mesmo com capacitação a Secretaria não fornecia material para se trabalhar em sala de aula, tornando o ensino muito complicado, além das condições estruturais do prédio da Escola, pois quando chovia molhava tudo. Tal conjunto de situações levaram a professora Silvânia a procurar ajuda, todavia sem resposta às suas tentativas acabou tomando a decisão de sair da Escola em 2007.

Em 2008 e 2009 a Escola teve uma pequena ajuda da Secretaria de Educação do município de Grajaú, que resultou na construção de uma pequena sala de aula de meia parede e cobertura de telha “Brasilit”. Naquele momento foram para o Assentamento as professoras contratadas, Adélia Hayde Melo Bezerra e Cleidiane Santos Chave que lecionaram durante aqueles dois anos.

No ano de 2010 a prefeitura de Grajaú iniciou a construção de um novo prédio para a Escola Novo Horizonte. O prédio, composto por uma sala grande, cantina, sala de diretoria, um banheiro e uma área livre, que devido a quantidade de alunos é também utilizada como sala de aulas. Depois de construído e inaugurado o novo prédio, houve novas contratações de Professores, aumentou o número de alunos e as series, passando então a Escola a trabalhar com Ensino Infantil I e II, Ensino Fundamental Menor, do 1<sup>a</sup> ao 5<sup>a</sup> ano, e Ensino Fundamental maior, do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano. Quanto ao quadro de funcionários este também foi ampliado e de 2010 até 2019 é formado pelas Professoras: Edilene de Mota Silva, Vaguelans Soares Pereira, Maria Silvana S. da Silva, Dimaria Ferreira de Barros, Katiana Martins de Sousa e Mayara

Santos Ribeiro; a Diretora Janyury R. Siqueira; a professora do EJA, Dona Marilene Viera dos Santos e a zeladora Dona Julia dos Santos Araújo.

A Escola Novo Horizonte, hoje está muito bem organizada, contando inclusive com caixa e em breve serão construídas mais duas salas, para que os alunos possam estar bem em cada sala, pois ainda existe o “multisseriado”, devido à falta de mais salas. Não há como negar que, se comparada há anos atrás, hoje a Escola Novo Horizonte está muito melhor. Isso nos enche de esperança para que, em um futuro bem próximo, mais assentados, como eu possam também chegar a um curso universitário e consolidar um sonho. Inicialmente, a religião predominante no Assentamento era a católica sendo apenas a família do Senhor Raimundo Nonato de Araújo Morais de evangélicos, que evangelizavam em algumas fazendas. O primeiro batizado católico no Assentamento ocorreu no dia três de novembro do ano de 2007 pelo padre Pe. Constante Gualdi, então da Paróquia São Francisco de Assis – Diocese de Grajaú. Como não havia Igreja, a cerimônia foi realizada na “Escola Municipal Novo Horizonte”, que a época ainda era de chão batido e coberta de telhas “brasilit”.

A evangelização no Assentamento sob os preceitos evangélicos começou efetivamente com a chegada de dona Francisca Freitas e de dona Maria Costa e com o passar do tempo aquela religião também passou a ser aceita dentro da Associação. A partir de então, as pessoas começaram a realizar cultos em suas casas, por ainda não havia um local atribuído para a construção de uma Igreja evangélica. Por esta época, o senhor Raimundo Nonato passou a evangelizar dentro da Associação e não demorou para ganhar um terreno para a construção do templo religioso.

Em um primeiro momento, como havia condição monetária para construir uma sede onde a Igreja pudesse funcionar decidiu-se por fazer uma pequena casinha para os seus fiéis, que o passar do tempo teve a sua quantidade aumentada. A par deste crescimento, eventos foram feitos para arrecadação de dinheiro e alguns políticos foram solicitados para ajudar e o fizeram. Hoje a Igreja evangélica “Assembleia de Deus” já se encontra construída contando com uma casa paroquial. Recentemente o Pastor Raimundo Nonato de Araújo Moraes foi transferido do Assentamento para congregar em outro povoado, desde então o Pastor Antônio Pereira Matos tem dado continuidade aos cuidados do seu “rebanho”.

(Poço) Outro destaque no cotidiano do Assentamento Angico diz respeito ao poço. De acordo com alguns moradores, antes das pessoas chegarem no lugar tudo era mata e a água do Riacho Faca quase não secava, nem mesmo no verão. A água era limpa e bem fria servindo para fazer comida, tomar banho, beber, lavar roupas e todas as necessidades da comunidade. Era um tempo em que se pegava até peixes e quando haviam as enchentes do Riacho Faca as águas chegavam bem perto das casas. Outra prática comum era as pessoas colocarem as macaxeiras de molho na água do Riacho para fazer farinha.

Quando as pessoas começaram a chegar em maior número e fazer seus barracos provocando um significativo desmatamento, o Riacho Faca começou a secar. Sentindo a necessidade da água, os moradores construíram uma cacimba orientados pela técnica popular do “uso da galha de goiabeira” para identificar onde havia água. E começaram a cavar as cacimbas, que de três em três meses tinham que passar por uma intensa limpeza, por sujar muito rápido já

que não tinham como fechar. Mas as cacimbas não eram suficientes para toda a comunidade que sofria com a constante falta de água.

Disso resultou que a própria comunidade resolveu fazer um poço “boca aberta”. Somando os assentados que tinham condições e outros que pediram as manilhas para os vereadores de Grajaú foram abertos 6 “poços boca aberta” dentro da comunidade. Mas, ainda assim a seca, em certas horas do dia, continuava, assim como continuava a necessidade de água para todos os assentados.

Certo é que entrava Presidente e saía Presidente e a situação não era resolvida. Foi com a presidente, Dona Maria Romana Jorge de Sousa, que a solução foi encontrada e a construção de poço artesiano finalmente concretizada.

Para os assentados, que viviam uma luta diária com falta de água, foi uma vitória gratificante e muito comemorada.

(Campo de futebol) - No Assentamento não há muitas opções de lazer sendo um dos seus pontos de ludicidade e sociabilidade o campo de futebol. Situado perto da casa do sr. Francisco, também conhecido como o sr. “De Assis”, o campo é muito utilizado aos domingos pelos moradores que, mesmo sem um time oficialmente formado, promovem torneios e disputas de futebol amador com jogadores de regiões próximas.

(Alimentação) - No dia-a-dia do Assentamento Angico, a agricultura familiar e a produção de alimentos destinados à subsistência garantem grande parte do sustento das famílias. Nessa dinâmica, a produção de alimentos ocorre na própria unidade familiar possibilitando uma redução das despesas com compra de alimentos e ao mesmo tempo garante a “segurança alimentar” das famílias.

Algumas pessoas têm no fundo do seu quintal o “canteiro”, onde normalmente plantam o tomate, o cheiro verde, cebolas, pimenta de cheiro, coentros, macaxeira, entre outros. Na roça, a plantação é maior e os alimentos comumente plantados são macaxeira, arroz, feijão, milho, fava, entre outros.

O plantio segue o conhecimento popular e tradicional das épocas. No mês de dezembro, a terra que já foi “queimada” está coberta pelo mato aguardando a capina e o plantio do arroz, que é o período melhor para o cultivo e assim se dá com o período melhor para cada cultivo. Conhecimento que passa de “pai para filho”, no Assentamento. Quanto as frutas, a banana, a acerola e o limão são as mais comuns na mesa dos moradores de Angico.

Além dos alimentos produzidos nos quintais e nas roças, há no Assentamento Angico alguns comércios que vendem gêneros alimentícios de outra natureza. Neles o assentado pode comprar “de tudo um pouco”, como: salsichas, linguiças, sardinha, mortadela, iogurtes, salgadinhos, refrigerantes, cadernos, copos descartáveis, entre outros produtos industrializados.

(MEDICINA POPULAR – NATURAL) - A tradição de usar remédios caseiros para a cura de doenças comuns como gripes, “inflamação da mulher”, pressão alta, febre, diabetes, pequenos cortes, picada de cobras, resfriados, dores de barriga, vermes, cicatrização de feridas, partos, pós-partos e outros, está presente em todos os lares do Assentamento Angico.

O conhecimento e uso das folhas e plantas para a cura doenças vem de muito longe, vem dos nossos antepassados e como parte desse revisitar a história do Assentamento Angico vamos apresentar aqui, alguns aspectos dos saberes locais, a partir do apontamento de algumas plantas e seus usos como

remédios caseiros tradicionais pelos moradores da comunidade. De modo geral, no Assentamento, as folhas e plantas medicinais usadas para tratar enfermidades do cotidiano são feitas com plantas locais cultivadas nos quintais, ou nascidas espontaneamente nas matas, como chás, xaropes, compostos, “lambedores” ou “garrafadas” feitos por folhas e cascas, sendo as mais recorrentes: folha do pé de algodão, o “Assa Peixe”, o “Açoita Cavallo, a casca da Sambaiba (simbaíba), o “Cipó de Escada”, as folhas de Gervão, a babosa, o “Capim de Cheiro”, a Erva-cidreira, a “Fava de Jucá”, o boldo, o mastruz e a hortelã. Acreditamos que o uso dessas folhas e plantas revelam importantes conhecimentos, alternativas para a falta de médicos e medicamentos e que existe uma história muito antiga por trás desses “remédios”.

## 4 A HISTÓRIA DO ASSENTAMENTO SEGUNDO OS SEUS MORADORES

O tópico que agora se inicia tem como objetivo falar da história e da identidade do Assentamento Angico a partir de informações concedidas pelos próprios assentados. Os dados contidos nas Atas e demais documentos, que tivemos acesso alcançam outros sentidos e complexidades quando aquelas mesmas informações são contadas pelos próprios moradores.

No caso desta pesquisa, os registros decorrentes das entrevistas feitas com os moradores do Assentamento têm o compromisso de dar voz àquelas pessoas, até então anônimas, e dar estatuto de documento às suas falas. E essas falas, não são narrativas que contam o que exatamente ocorreu, mas são narrativas daquilo que viveram, suas lembranças da-



queles momentos a partir de sua própria experiência e memória guardada.

A história do Assentamento Angico, segundo os moradores, antes de se tornar Assentamento era uma Fazenda de propriedade de uma empresa construtora chamada “Freire Rezende” com uma área de três mil e setenta e oito hectares de terra. São muitas e ricas em detalhes as histórias deste lugar que agora apresento na sua totalidade após as entrevistas feitas.

A primeira delas foi feita com o senhor Francisco Sousa dos Santos, 65 anos, mais conhecido por “Vinte Anos” ou sr. “De Assis”, por morar há mais de vinte anos “dentro dessa terra”, com sua esposa Madalena e seus filhos.

Em sua fala, o sr. Francisco nos conta sobre sua trajetória de vida, como chegou nessa terra. Por não ter onde morar com sua família, viu a necessidade de morar em um lugar que não tinha ninguém, a não ser os fazendeiros ao redor. “De Assis” lembra que para chegar até a cidade, para comprar alguma coisa, tinha que andar quilômetros, a pé ou de animal, não havia Escola para seus filhos e os remédios eram muito difíceis, fazendo com que os tratamentos fossem muito mais a base de receitas caseiras de medicamentos que a sua mulher conhecia. Conta também que foi o primeiro a fazer uma Casa de Farinha para o sustento da sua família. Uma renda que deu muito certo para ele, embora tivesse muita dificuldade em levar a farinha até os compradores, mas com a ajuda da sua esposa e companheira ele conseguia também trabalhar na roça de onde os dois tiravam o arroz, o feijão e muitos outros alimentos cultivados no seu quintal, como pé de laranja, coco, tanja e outros.

Com a chegada dos assentados ele viu a possibilidade de o local crescer e ganhar infraestrutura e assim seus filhos po-

deriam finalmente estudar. E foi isso que aconteceu: a estrada foi feita, carros começaram a andar por lá, já era possível transportar sua farinha com mais facilidade para a cidade e tudo ficou “bom demais”, a seu ver até hoje só melhorando. Em relação ao INCRA pediu desculpas, mas não gosta de fala sobre esse assunto.

Agradei por ter aceitado fazer essa entrevista comigo e disse-lhe que foi um prazer ter ouvido sua história e de sua esposa destacando como foram corajosos em aceitar um desafio tão grande que é ir em busca de um lugar para morar com sua família e ter mostrado para cada um deles o valor da vida e dos bons caminhos.

Nas demais entrevistas, optou-se por outra forma de abordagem com o único sentido de ampliar as possibilidades de respostas. Não houve um roteiro igual para todos os entrevistados e entrevistadas. Deixando-me guiar, no papel de entrevistadora, pela sensibilidade e conhecimento das pessoas com quem há muitos anos convivo, as perguntas foram feitas.

### **Entrevista a dona**

#### **Maria Romana Jorge, de Sousa, 58 anos.**

Entrevistador: Dona Maria, me diga, desde quando você está no Assentamento?

Romana: *Eu cheguei desde de 2003 estou aqui.*

Entrevistador: Qual a sua primeira lembrança quando chegou aqui?

Romana: *Eu lembro do acampamento, um barraco de lona, uma situação muito difícil... o vento vinha e levava os barracos. Não foi fácil, até para assentar nos aqui foi com muito anos.*

Entrevistador: Como era o trabalho, no início?

Romana: *Não foi fácil, mas a gente ia plantado os pedacinhos..... arrumava um pouquinho de semente, plantava um pedacinho, arrumava um outro pouco era assim que a gente vivia.*

Entrevistador: E hoje, como está a situação de vocês aqui?

Romana: *Ah, hoje tendo em vista do que passei, mudou muito! Agora temos como sobreviver.*

Entrevistador: O INCRA tem vindo aqui dar assistência? e como a senhora analisa o trabalho do INCRA?

Romana: *Nem sempre. No começo sim, mas agora estamos sozinhos. Em relação ao trabalho deles tem que melhorar.*

Entrevistador: Muito obrigada.

### **Entrevista com dona**

#### **Maria dos Anjos Martins de Sousa, 61 anos.**

Entrevistador: Senhora Maria, como era sua vida aqui no Assentamento, no início?

Dos anjos: *Em barraco de lona. Durante muitos anos passamos por essa situação.*

Entrevistador: Como era o trabalho no início? Houve ajuda por parte de INCRA?

Dos anjos: *As primeiras assim, teve ajuda do INCRA não de jeito nenhum. A gente ia plantando os pedacinho, assim, arrumava um pouco aqui e ali.*

Entrevistador: E como está a situação de vocês aqui hoje?

Dos anjos: *Hoje até que a gente estamos bem, já estamos numa casa, tem água, tem escola para nossos filhos e muitas outras coisas*

Entrevistador: O que vocês produzem?

Dos anjos: *Temos uma pequena criação de gado, galinha e da roça termos o arroz, feijão, milho, e assim que conseguimos viver sem passar muita necessidade aqui no Assentamento.*

Entrevistador: O INCRA tem vindo aqui dar assistência? Como a senhora analisa o trabalho do INCRA?

Dos anjos: *Bom, o INCRA às vezes vinha aqui, mas agora esqueceu da gente. Eu gostaria que eles olhasse mais a gente aqui, então na minha análise ele tem que muda muito.*

Entrevistador: muito obrigada pela entrevista.

### **Entrevista com dona**

#### **Maria Moura da Silva, 50 anos**

Entrevistador: Dona Maria, como era a vida aqui no assentamento, no início do Assentamento Angico?

Maria: *Vivíamos no barraco de lona.*

Entrevistador: Hoje você tem uma casa? Como é a sua vida hoje?

Maria: *Ah... hoje vivemos muito bem, temos a nossa casa, conseguimos através do INCRA mudou muito para melhor, lógico.*

Entrevistador: Qual é a sua avaliação a respeito do INCRA?

Maria: *Acho que o papel do INCRA ainda não foi cumprido 100%, falta muito para ele está quite com os associados.*

Entrevistador: Muito obrigada.

### **Entrevista com o senhor**

#### **Cícero Brito França, 55 anos.**

Entrevistador: O senhor tem informação sobre a sua situação no Assentamento hoje?

Cícero: *O que eu sei é que, graças a Deus, estamos mais seguros em relação as terras. É nossa e não temos que sai da aqui.*

Entrevistador: Como o senhor avalia o trabalho do INCRA no Assentamento?

Cicero: *Acho que ele deveria ver mais a nossa situação, está mais presente dentro do assentamento seria muito importante para a comunidade.*

Entrevistador: A que o senhor atribui essa falta do INCRA com a Associação?

Cicero: *Falta de união com a gente, acha pelo simples fato de sermos associados não temos direitos, apenas deveres.*

Entrevistador: Quantas famílias moram dentro Assentamento hoje?

Cicero: *Temos setenta família.*

Entrevistador: Muito obrigado.

### **Entrevista com dona Maria de Jesus Martins de Sousa, 34 anos.**

Entrevistador: A senhora lembra quantas família entraram nas áreas e quantas tem hoje?

Maria de Jesus: *Chegaram aqui cerca de 120 família, mas hoje temos apenas 70 família.*

Entrevistador: Nos primeiros anos o que você plantou dentro da terra?

Maria de Jesus: *Tinha uma produção diferenciada, uns planta apenas arroz, feijão e outras coisas, a mandioca etc...*

Entrevistador: A senhora tem conhecimento das ações que tramitam nessa área?

Maria de Jesus: *Não de tudo, mas sei mais ou menos. A gente faz assembleia com a comunidade e ficamos sabendo através da nossa presidente.*

Entrevistador: Muito obrigada.

**Entrevista com o senhor  
Antenor Pereira de Sousa, 57 anos.**

Entrevistador: Há quanto tempo você mora no Assentamento Angico?

Antenor: *Desde 2002. No começo, quando chegamos aqui era apenas matas. Ficamos embaixo de árvore, começamos a fazer barraco de lona para ficamos mais protegido de chuvas.*

Entrevistador: Como o senhor veio para cá?

Antenor: *Minha vizinha me convidou. Falou que tinha essa terra, aí então resolvi vir pra cá a procura de uma vida melhor, porque sem estudo não temos muita chance na cidade em relação a emprego e casa própria.*

Entrevistador: Como são as suas lembranças daqui em anos atrás?

Antenor: *Nossa são lembranças... vamos lembrar... muito difícil, mas acima de tudo boas, olha aonde chegamos, com tantas lutas por uma vida melhor e conseguimos.*

Entrevistador: E agora como está a vida?

Antenor: *100% melhor.*

Entrevistador: Muito obrigado.

Antenor: *Foi um prazer.*

Assim, finalizamos as nossas entrevistas. Posso dizer que foi muito gratificante para mim, pois foram entrevistadas várias pessoas do Assentamento Angico. Devo dizer que as entrevistas foram gravadas em meu próprio aparelho celular, modelo SAMSUNG J5 PRIME, e todas as pessoas entrevistadas foram previamente informadas do motivo pelo qual iriam dar as entrevistas. Assim também foi feito após a entrevista, com uma explicação de como as informações repassa-

das iriam constar na monografia de conclusão do Curso de História – PARFOR – UFMA – GRAJAÚ. Todos os avisos foram dados às/aos entrevistados no momento das visitas às suas casas no Assentamento. Nenhum se opôs e todos concordaram com a autorização.

## 5 CONCLUSÃO

A criação do Assentamento Angicos, em Grajaú – MA, possibilitou o acesso à terra a muitas pessoas que não tinham acesso à terra e viviam em dificuldades econômicas sem perspectivas de um bom futuro para sua família. Ainda que em “pedacinhos”, palavra que os entrevistados usaram muito, o que fica da leitura destas ricas respostas são de fato, preciosos “pedacinhos” das histórias de vida e nas narrativas de memórias dos assentados.

Talvez essa conclusão seja diferente, porque eram 18:55h do dia 08 de dezembro de 2019, quando em uma conversa sobre o final deste TCC a Professora Marize Campos, minha orientadora, me perguntou: - E para você, Katiana, o que é o Assentamento Angico?

Transcrevo aqui a minha resposta, por entender que essa será a minha melhor forma de encerrar este Trabalho de Conclusão de Curso de História – PARFOR – UFMA. Contar a minha própria história, a minha memória do Assentamento.

Para mim, o Assentamento Angico, em primeiro lugar, foi uma oportunidade do meu pai conseguir uma terra, pois até aquele momento ele vivia em fazendas das outras pessoas, onde ficava um certo período e depois saía por vontade do próprio dono que deixava de querer as famílias em sua pro-

priedade. Então, quando ele conseguiu o terreno no Assentamento, eu ficava com a minha irmã estudando na cidade e ele foi. No começo eu não fui. Foi uma oportunidade que o meu pai teve de conseguir uma terra e hoje eu conheço muitas pessoas, muitos moradores, claro que tem dificuldades como em qualquer lugar, teve situações que fizeram quase a gente desistir, mas a gente vê a luta de cada pessoa de lá, vê o cotidiano, o esforço que cada um tem, as suas necessidades em ter uma educação melhor, em dar um futuro melhor para os seus filhos, uma estrutura financeira melhor, porque hoje em dia quem tem um pedaço de terra tem como produzir alguma coisa... Então, no Assentamento Angico eu aprendi a convivência coletiva, aprendi a respeitar as diferenças de cada um, as lutas que cada um tem na sua vida diária, fazendo daquele lugar um lugar de importância fundamental para mim, porque lá também, eu e minha família passamos por situações ruins e boas e até hoje o meu pai continua lutando lá dentro para ter uma vida melhor, ou como a gente fala, uma vida melhorada. Mesmo que, como eu disse, no começo a gente tenha sofrido muito preconceito, que até hoje sofremos um pouco, mas tudo foi fundamental para conseguir algo.

Por fim, quero dizer que, o que este trabalho mostrou são, acima de tudo, histórias de uma terra e de vidas nessa terra. Histórias que ensinam sobre coragem, solidariedade, lutas, alegrias, durezas, insistências... Histórias que compõem o Angico.

O Angico é um chão, um chão de gente que trabalha diariamente a tão sonhada terra que agora podem chamar de “minha terra”, “minha casa”.



## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

COCA, Estevan Leopoldo de Freitas. IDENTIDADES DOS CAMPONESES ASSENTADOS NO TERRITÓRIO CANTUQUIRIGUAÇU, PARANÁ-BRASIL. Mercator (Fortaleza) [online]. 2015, vol.14, n.1, pp.77-88

COSTA, Wagner Cabral da. Novo Tempo / Maranhão Novo: Quais os tempos da Oligarquia? In. SOUSA, Moisés Matias Ferreira de (org.). Os outros segredos do Maranhão. São Luís: Editora Estação Gráfica, 2002. p. 13-24.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. XI Encontro Estadual de História. ANPURS, Anais Eletrônicos, FURG, 2012.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

CORREIA FILHO, Francisco Lages. Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea, estado do Maranhão: relatório diagnóstico do município de Grajaú / Francisco Lages Correia Filho, Érico Rodrigues Gomes, Ossian Otávio Nunes, José Barbosa Lopes Filho. - Teresina: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2011. <https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral/INCRA.2009>. <http://www.incra.gov.br/oqueemissaonaposse>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Agropecuário. Rio de Janeiro: IBGE, 1980. E INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Agropecuário. Rio de Janeiro: IBGE, 1995/96.

MANÇANO, B. MST. Formação e territorialização em São Paulo. São Paulo, HUCITEC, 1989.

OLIVEIRA, Sílvio Lacerda de. Procedimento de desapropriação para fins de reforma agrária. 2014.

<https://jus.com.br/artigos/37324/procedimento-de-desapropriacao-para-fins-de-reforma-agraria/1>

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. Curso de Direito Administrativo. 25ª. Ed., São Paulo: Atlas, 2012.

Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos / Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Assistência Farmacêutica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

ROCHA, Herivelto Fernandes Rocha & FERNANDES, Bernardo Mançano. Análise e mapeamento dos tipos de assentamento no Brasil. FAPESP, 2008.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1988.



17

**CAPÍTULOS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NA  
TERRA BACURIZINHO (GRAJAÚ - MA):  
uma abordagem a partir da concepção  
dos primeiros educadores**

LUIZ FERNANDO SOUSA RODRIGUES  
MARIZE HELENA DE CAMPOS

## 1 INTRODUÇÃO

Toda escola tem como missão a promoção de educação e formação social dos seus discentes. O compromisso político e cultural é parte da instituição ensino formal como um todo para todas as classes e alunos, quer seja isto nas escolas particular ou pública, na zona urbana, rural ou em terras indígenas, como acontece em todo o Estado do Maranhão onde está localizada a Terra Indígena Bacurizinho localizada na cidade de Grajaú – MA.

Educar alunos crianças e adolescentes indígenas é prepará-los para o futuro, para saberem “se virar” na disputa por oportunidades profissionais no mercado de trabalho. De modo especial, a educação indígena na escola é uma forma de promover o fortalecimento da cultura do povo indígena à medida que os alunos nativos aprendem sobre História, Língua Portuguesa, Geografia e outras disciplinas que os preparam para se identificar com a própria cultura.

Movido por esta perspectiva, o estudo apresentado neste capítulo é parte do TCC apresentado na conclusão do Curso de História – UFMA – PARFOR – Grajaú – MA e foi realizado em torno da educação indígena desenvolvida dentro da Terra Indígena Bacurizinho pela concepção dos primeiros educadores em suas unidades escolares que estão em funcionamento desde sua criação até os dias atuais.

Ao longo da história as escolas localizadas na parte urbana das cidades têm recebido mais investimentos para poderem contratar os melhores professores e, promover a educação de melhor qualidade. E este é o problema central que balizou esta pesquisa. Se a educação escolar básica nas escolas distantes da sede da cidade de Grajaú – MA, como um todo,

recebem poucos investimentos governamentais, mas a educação indígena deve ser vista como prioritária, como pode ser possível melhorar a qualidade do ensino nas escolas da Terra Indígena Bacurizinho frente aos desafios de formação de professores indígenas que são os mais habilitados a proferir aulas bilingue?

## 2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Sempre que um povo é colonizado, como aconteceu a partir do ano de 1500 com o conjunto das etnias indígenas habitantes nas terras mais tarde chamadas Brasil, a cultura dos colonizadores passa a prevalecer. No caso da educação escolar, tão logo teve início a montagem do sistema colonial, os portugueses puseram em prática o uso de instrumentos ideológicos, dentre os quais “instrumentos educacionais”, como forma de manutenção do poder. Destacadamente, a Igreja Católica passou a ter papel importante em termos de controle (ou não) da violência e crimes cometidos contra os índios a par de uma “educação” pautada na catequese, canto, poesia e leitura bíblica para os indígenas.

Todavia, muitas e significativas mudanças podem ser assinaladas a partir do século XX, destacadamente a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967 e a Constituição de 1988 que levaram o Estado a assumir maior responsabilidade de perpetuação da cultura indígena brasileira através da educação indígena. Em outras palavras, os avanços políticos na educação pública brasileira com a promulgação da Constituição do ano de 1988 serviu também de parâmetros legais para tornar a educação indígena em um instrumento de integração do índio na sociedade branca, ou seja, a educação

como porta de entrada para as oportunidades de cidadania e de trabalho.

Vivenciava-se o que Hipólito (2008, p. 6) chamou de “ato político” e em 1991, foi promulgado o Decreto nº 26/91, que transferiu a administração e coordenação da educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação. Isso permitiu um aprimoramento das políticas públicas de educação escolar voltadas para as comunidades indígenas já que, a partir daquele momento, essas políticas específicas passaram formuladas pelo MEC em conjunto com as organizações indígenas. Foi decidido que a educação escolar indígena deveria promover a interculturalidade, o bilinguismo, reforçar os laços comunitários, e valorizar os saberes e práticas tradicionais indígenas (MEC/SECAD, 2007).

Entendemos que a educação formal ministrada nas escolas das aldeias confere aos alunos indígenas a capacidade de exercer sua cidadania e compreender melhor como funciona o mercado de trabalho e o que seja o capitalismo, levando-os a ter na educação uma oportunidade de ser mais produtivo. Muitas oportunidades surgem com a educação indígena, como por exemplo, a visão da importância de formação técnica para saber trabalhar a terra de forma bem mais produtiva, a partir de uma formação técnica agrícola. Mas, tudo começa com a alfabetização escolar, que na maior parte dos casos ocorre dentro das próprias aldeias.

Os vínculos de subalternidade, pouco a pouco, passaram assumir novas formas de relacionamento com os brancos, mostrando-se os Tenetehara mais autônomos. Nesta trajetória, muitos indígenas vão para a escola e seguem nos estudos até chegar a faculdade sendo bastante procurados os cursos de licenciatura, já que esses materializam a opor-

tunidade para que depois de formados, atuem nas escolas indígenas, inclusive, por já serem moradores das áreas a eles destinadas, como é o caso da Terra Indígena Bacurizinho, localizada no município de Grajaú – MA que emprega dezenas de professores indígenas e que são seus moradores.

### **3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS ÍNDIOS TENETEHARA NA TERRA INDÍGENA BACURIZINHO DE GRAJAÚ - MA**

Para tratar da criação de escolas indígenas dentro da Reserva Indígena T. I. Bacurizinho, faz-se necessário um olhar mais detido à criação do SPI e da FUNAI, especialmente no que tange a defesa de interesses sociais e culturais dos indígenas brasileiros que lutam para serem educados formalmente em suas aldeias. Como já apontado, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) criado em 1910 foi extinto em 1967 momento em que suas atribuições foram repassadas para a Fundação Nacional do Índio (Funai) criada em dezembro daquele mesmo ano. A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assumiu papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho sendo considerada como fundamental para a sobrevivência física dos índios e incluindo não só o ensino da leitura e da escrita, mas também outros temas como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

Com a parceria Funai/SIL foram criados, a partir de 1970, cursos de formação de monitores bilíngues, com participação dos próprios indígenas como professores auxilia-

res, investindo na formação dos “índios para mediar uma pedagogia que se pretendia bi cultural”, ainda que estivesse, de fato, a favor dos “interesses civilizatórios do estado” (Nascimento, 2006, p. 41). Inserido naquele contexto ocorreu é que a partir de 1972 foram implantadas escolas em aldeias da Terra Indígena Bacurizinho do município de Grajaú – MA, ainda que com apenas algumas unidades escolares de estruturas modestas.

O trabalho dos primeiros educadores “monitores bilíngues” se deu em meados do início da década de 1990 com a criação das escolas. Estes recebiam treinamento pedagógico, mas, na prática não tinham a devida formação para dar aulas em suas escolas. Foi o início de uma longa jornada de melhoramento dos métodos de ensino escolar, os monitores eram indígenas compreendidos como “inteligentes”, com liderança em suas aldeias e acostumados com o trabalho na Funai regional da cidade de Grajaú – MA. Mesmo sem a devida formação em Pedagogia, aqueles monitores tinham a instrução de como dar aulas em seminários como na cidade de Barra do Corda e como respeitar as tradições dos alunos indígenas utilizando imagens já conhecidas pelas crianças indígenas da alfabetização e no então Ensino Fundamental Menor.

Atualmente, no Maranhão, destaca-se o Núcleo Especial de Assuntos Indígenas criado em 2015 pelo Governo do Estado que tem acompanhado e articulado ações voltadas para os povos indígenas com a finalidade assegurar a defesa, proteção e cumprimento dos direitos humanos inerentes aos povos indígenas e elaborar, em parceria com os indígenas a Política Estadual para Povos Indígenas, realizando monitoramento, acompanhamento e encaminhamento de demandas



detectadas junto a esse público. Um avanço significativo nas políticas educacionais indígenas do Estado do Maranhão, pode ser verificado, quando em fevereiro de 2018 o Governo Estadual deu início aos procedimentos para a Instituição e Regulamentação da Profissionalização e Reconhecimento do Magistério Indígena, com a criação da categoria e plano de cargos e carreiras específicos para o Maranhão consolidando um grande passo na garantia da educação pública de qualidade para todos os maranhenses.

Sobre as vantagens da educação indígena desenvolvida nas aldeias da Terra Indígena Bacurizinho da cidade de Grajaú podem ser sintetizadas em: educação escolar e formação social e cultural dos alunos indígenas; preparação destes para adquirirem qualificação profissional; respeito a cultura indígena; preparação dos alunos para estes chegarem a universidade; melhoria da qualidade de vida dos indígenas estudantes por aprenderem a cuidar melhor da própria saúde e administrar melhor o próprio futuro.

## 4 ENTREVISTAS COM OS PRIMEIROS MONITORES INDÍGENAS BILÍNGUE

O primeiro entrevistado, o sr. João Cassimiro da Silva (Madrugada) (70 anos), é ex-monitor bilíngue iniciou suas atividades em sala de aula no ano de 1972 na Escola Indígena Cacique Raimundo Lopes na Aldeia Bacurizinho e mais três anos na Escola Indígena Yri Kámiri localizada na Aldeia Bananal T. I. Bacurizinho atuando por seis anos nestas duas referidas escolas. Atualmente o indígena João Cassimiro da Silva se encontra afastado depois de atuar na Funai.

**Por quanto tempo você trabalhou ou está trabalhando como professor?**

*R. Eu comecei a dar aulas em três aldeias da Terra Bacurizinho porque eu era líder dos índios na cidade de Grajaú, funcionário público da Funai e respeitado pelas autoridades políticas. E tinha educação para fazer isso já no ano de 1972.*

**Qual disciplina (matéria) você ensinou ou está ensinando?**

R. Era preciso ser professor multidisciplinar naquele tempo, mas eu ensinava na educação básica ensinando Português, Matemática, História, Desenhos e Geografia.

**Você gostou ou está gostando de trabalhar como professor em escola na sua aldeia? Fale sobre isso.**

*R. É muito bom ver as crianças índias aprendendo da forma certa, porque eu falava algo e já mostrava a imagem na parede assim, eles aprendiam mais do que aprendem nos diais atuais. E. eu fazia isso nas duas línguas.*

**Você tinha sido bem preparado para dar aulas na sala de aula? E, tinha ou tem todos os materiais do professor e dos alunos para o ensino e estudo?**

*R. Naquele tempo foi preciso fazer seis anos de curso para saber trabalhar nas escolas da Aldeias da Bacurizinho, eu tive que fazer curso em Bacabal, em Barra do Corda e no seminário dos padres para poder ensinar História e Português na escola.*

**Suas aulas eram trabalhadas mais na língua tupi dos Tenetehara ou Português? E, porquê?**

*R. No que lembro era mais no Português que era para as crianças e os índios mais jovens poderem aprender o que precisariam saber quando fossem para a escola dos brancos. Mas, quan-*

*do fazia cantos era na nossa língua tupi. Isso porque éramos orientados para respeitar a língua dos índios.*

**Nas suas aulas eram ou são utilizados brinquedos e brincadeiras para as crianças aprenderem os conteúdos das disciplinas? Quais?**

*R. No que lembro sim, mas a Funai não dava todos os livros e brinquedos que era preciso porque o investimento era pouco. Então nós da escola fazíamos desenhos para ensinar as palavras pros alunos. E tinha brincadeiras de roda e canto que faziam parte do moqueado.*

**Você concorda que, mesmo dentro das escolas da Aldeia, é responsabilidade do professor ensinar as disciplinas para alfabetizar e preparar alunos para seguir nos estudos até a faculdade ensinando sobre a importância de preservar os costumes e as tradições dos índios? Você como professor havia sido orientado para fazer isso?**

*R. Eu acho sim. E isso era falado por funcionário da Funai como dever do monitor.*

**Fale um pouco do rendimento de aprendizagem de seus alunos e, sobre suas formas de ensinar.**

*R. Era naquilo que o proposto para alunos das ladeiras aprenderem a cartilha era cumprida, e havia notas de provas faladas e escritas. Mas, tudo ensinado era aprendido porque eu falava como eles sabiam e não estranhavam. Como acontece nos dias atuais com professores brancos que ensinam muito, mas, os índios aprendem pouco.*

A segunda entrevista deu-se com a monitora bilíngue a sra. Maria da Graça Pereira de Melo. Maria da Graça, ini-

ciou suas atividades profissionais na Educação Indígena no ano de 1986 na Escola Indígena Planalto localizada na aldeia Planalto T.I. Bacurizinho e trabalhou como professora até o ano de 2005 em um total de 18 anos atuando em sala de aula. Atualmente, exerce uma função administrativa na Funai Sede do município de Grajaú – MA.

**Por quanto tempo você trabalhou ou está trabalhando como professora?**

*R. Eu trabalhei como monitora bilingue por dezessete ou dezoito anos e parei no ano de 2005 quando fui convidada para trabalhar na Funai.*

**Qual disciplina (matéria) você ensinou ou está ensinando?**

*R. Eram poucas disciplinas, mas na Educação Infantil tinha Desenho feito com ludicidade e Português e Matemática, mas também História.*

**Você gostou ou está gostando de trabalhar como professor em escola na sua aldeia? Fale sobre isso.**

*R. Gostei sim. Porque era satisfatório.*

**Você tinha sido bem preparado para dar aulas na sala de aula? E, tinha ou tem todos os materiais do professor e dos alunos para o ensino e estudo?**

*R. Não, tinha formação pedagogia.*

**Suas aulas eram trabalhadas mais na língua tupi dos Tenetehara ou Português? E, porquê?**

*R. Nas duas, porque era preciso, mas, os alunos tinham mais vontade de aprender do que acontece nos dias atuais.*

**Nas suas aulas eram ou são utilizados brinquedos e brincadeiras para as crianças aprenderem os conteúdos das disciplinas? Quais?**

*R. Sim, mas, tudo que nós então monitoras bilíngues criávamos porque era limitado o investimento na educação indígena.*

**Você concorda que, mesmo dentro das escolas da Aldeia, é responsabilidade do professor ensinar as disciplinas para alfabetizar e preparar alunos para seguir nos estudos até a faculdade ensinando sobre a importância de preservar os costumes e as tradições dos índios? Você como professora havia sido orientado para fazer isso?**

*R. Concordo sim, é porque educação precisa ser para a vida toda.*

**Fale um pouco do rendimento de aprendizagem de seus alunos e, sobre suas formas de ensinar.**

*R. Era bom dentro do que era ensinado.*

A terceira entrevista é com o professor indígena Cali Melquiades de Souza Filho. Cali iniciou seu trabalho como professor bilíngue na Escola Indígena Raimundo Lopes localizada na T. I. Bacurizinho no ano de 2001. Este professor tem formação acadêmica em Geografia e atua, desde então, nesta mesma instituição de ensino.

**Por quanto tempo você trabalhou ou está trabalhando como professor?**

*R. Já há dezoito anos.*

**Qual disciplina (matéria) você ensinou ou está ensinando?**

*R. Todas as matérias.*

**Você gostou ou está gostando de trabalhar como professor em escola na sua aldeia? Fale sobre isso.**

*R. Estou*

**Você tinha sido bem preparado para dar aulas na sala de aula? E, tinha ou tem todos os materiais do professor e dos alunos para o ensino e estudo?**

*R. Superior: Geografia, 2010. Não me sentia bem preparado. Foi adquirido com o tempo em sala de aula.*

**Suas aulas eram trabalhadas mais na língua tupi dos Tenetehara ou Português? E, porquê?**

*R. Nas duas Línguas porque é importante usar a língua que os alunos entendem bem, mas, também prepará-los para ir até a faculdade e, é por isso que o ensino em Português é muito importante.*

**Nas suas aulas eram ou são utilizados brinquedos e brincadeiras para as crianças aprenderem os conteúdos das disciplinas? Quais?**

*R. Sim, sempre. Mas nos dias de hoje é melhor, as paredes da escola são decoradas com imagens e cores.*

**Você concorda que, mesmo dentro das escolas da Aldeia, é responsabilidade do professor ensinar as disciplinas para alfabetizar e preparar alunos para seguir nos estudos até a faculdade ensinando sobre a importância de preservar os costumes e as tradições dos índios? Você como professor havia sido orientado para fazer isso?**

*R. Isso sempre foi orientado porque a escola precisa fazer seu trabalho de ensino, mas, respeitando as tradições indígenas.*

**Fale um pouco do rendimento de aprendizagem de seus alunos e, sobre suas formas de ensinar.**

*R. A forma de ensinar é padronizada, com aulas explicativas e expositivas. Tudo que é ensinado no curso de Geografia eu emprego, é parecido ao que acontece nas escolas da sede de Grajaú.*

A quarta entrevista é com o professor indígena Antenor Guajajara Filho. Antenor tem formação no curso de magistério indígena e vem sendo educador multidisciplinar na Escola Indígena Tupanu Hu localizada na Aldeia Planície da T. I. Bacurizinho entre os anos de 2002 e 2019.

**Por quanto tempo você trabalhou ou está trabalhando como professor?**

*R. Já há dezessete anos.*

**Qual disciplina (matéria) você ensinou ou está ensinando?**

*R. Professor misturava mais na língua. Mas era professor de todas as matérias.*

**Você gostou ou está gostando de trabalhar como professor em escola na sua aldeia? Fale sobre isso.**

*R. Sim, como me preparei para fazer.*

**Você tinha sido bem preparado para dar aulas na sala de aula? E, tinha ou tem todos os materiais do professor e dos alunos para o ensino e estudo?**

*R. Depois do Curso de magistério para educação indígena tive 15 dias de preparação com outros professores mais experientes. Mas, o professor não tem acompanhamento pedagógico. Mas de vez em quando aparece algum pedagogo para cobrar resultado.*

**Suas aulas eram trabalhadas mais na língua tupi dos Tenetehara ou Português? E, porquê?**

*R. É vantagem: ver o ensino bilíngue como forma de contribuição de preservar a língua tupi.*

**Nas suas aulas eram ou são utilizados brinquedos e brincadeiras para as crianças aprenderem os conteúdos das disciplinas? Quais?**

*R. Sempre faltam os materiais didáticos. Eu sempre organizo as brincadeiras lúdicas no pátio da escola porque as crianças aprendem a soletrar cantando as palavras enquanto pulam os quadrados pintados no chão.*

**Você concorda que, mesmo dentro das escolas da Aldeia, é responsabilidade do professor ensinar as disciplinas para alfabetizar e preparar alunos para seguir nos estudos até a faculdade ensinando sobre a importância de preservar os costumes e as tradições dos índios? Você como professora havia sido orientado para fazer isso?**

*R. Tem sido tudo por conta do professor, mas, nas aulas de História sempre é ensinado sobre as origens culturais dos Tene-tehara/Guajajara.*

**Fale um pouco do rendimento de aprendizagem de seus alunos e, sobre suas formas de ensinar.**

*R. As formas de ensinar é com dever de casa, escrevendo os conteúdos na lousa para eles copiar e aprenderem. Mas também explico tudo que irei apresentar na semana antecipadamente e escrevo sobre isso para eles terem algum conteúdo para ler em casa. Porque isso facilita na hora da aprendizagem.*

A quinta e última entrevistada foi a professora Darlene Marinho da Conceição Guajajara, formada em licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Darlene iniciou suas atividades como professora bilíngue no ano de 2004 na Escola Indígena Planalto localizada na T. I. Bacurizinho onde trabalhou por quatro anos como professora multidisciplinar na Educação Fundamental nesta referida unidade escolar indígena. No ano de 2009 foi transferida para a Escola Indígena Teko na Aldeia Olho d'Á-



gua localizada na T. I. Bacurizinho, onde se encontra trabalhando até os dias atuais.

**Por quanto tempo você trabalhou ou está trabalhando como professora?**

*R. Desde 2004.*

**Qual disciplina (matéria) você ensinou ou está ensinando?**

*R. O trabalho é multidisciplinar.*

**Você gostou ou está gostando de trabalhar como professora em escola na sua aldeia? Fale sobre isso.**

*R. Sim, é como eu esperava. Mas, não esperava encontrar tantas dificuldades com a falta de materiais didáticos e investimentos em acompanhamento pedagógico para facilitar a aprendizagem dos alunos. E, a estrutura física da escola deixa muito a desejar.*

**Você tinha sido bem preparado para dar aulas na sala de aula? E, tinha ou tem todos os materiais do professor e dos alunos para o ensino e estudo?**

*R. No início dos trabalhos em sala de aula não, foram apenas 15 dias de treinamento com a Secretaria de Educação e observações de pedagogo. E tenho me valido da minha formação em Pedagogia que fiz pela Universidade Federal do Maranhão.*

**Suas aulas eram trabalhadas mais na língua tupi dos Tenetehara ou Português? E, porquê?**

*R. Isso chega a ser regras, mas, quase todas as aulas são em português para preparar as crianças e adolescentes alunos para a vida na cidade e continuidade nos estudos que não pode acontecer na aldeia.*

**Nas suas aulas eram ou são utilizados brinquedos e brincadeiras para as crianças aprenderem os conteúdos das disciplinas? Quais?**

*R. Sempre.*

**Você concorda que mesmo dentro das escolas da Aldeia é responsabilidade do professor ensinar as disciplinas para alfabetizar e preparar alunos para seguir nos estudos até a faculdade, mas, ensinando sobre a importância de preservar os costumes e as tradições dos índios? Você como professor havia sido orientado para fazer isso?**

*R. Concordo e, sempre isso foi uma diretriz para a educação indígena.*

**Fale um pouco do rendimento de aprendizagem de seus alunos e, sobre suas formas de ensinar.**

*R. Eles são alunos indígenas dedicados, mas encontram dificuldades em aprender conteúdos mais difíceis como na Língua Portuguesa. Já os métodos de ensino são iguais em todas as escolas por ser determinado pelo Ministério da Educação.*

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Brasil é um país constituído por diferentes povos etnicamente diferenciados, com histórias, saberes e línguas próprias. Com base nos dados do Censo IBGE, 2010, estima-se que existam hoje no mundo pelo menos 5 mil povos indígenas, somando mais de 370 milhões de pessoas, sendo que os mais de 305 povos indígenas somam 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país.

De acordo com um estudo da Funai, atualmente existem sete etnias vivendo no Maranhão: Ka'apor, Guajá, Tenetehara, Timbira, Kanela, Krikati e Gamela. Vale ressaltar que esse grupo de indígenas está espalhado por 31 dos municípios maranhenses representando quase 15% do total de cidades do Estado. Especificamente sobre os protagonistas os Tenetehara são os que mais tem terras regularizadas no Maranhão com o total de oito. A população registrada desta etnia chega a 12.248 pessoas e os índios chegam a contemplar oito municípios: Cana Brava (Barão de Grajaú, Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras); Caru (Bom Jardim); Governador (Amarante do Maranhão); Lagoa Comprida (Itaipava do Grajaú e Jenipapo dos Vieiras); Morro Branco (Grajaú); Rio Pindaré (Bom Jardim e Monção); Rodeador (Barra do Corda) e Urucu (Itaipava do Grajaú). Vale ressaltar que nas terras indígenas Governador, os Tenetehara estão mesclados com a etnia Gavião Pukobiê. Além disso, os indígenas ainda reivindicam a regularização de uma nova área conhecida como Vila Real em Barra do Corda, mas o status ainda está “em estudo” de acordo com a Funai.

Cumpre, mais uma vez, ressaltar que intenção final deste trabalho é contribuir para o conhecimento de parte História indígena e favorecer futuras pesquisas sobre as realidades vividas e experienciadas pelos professores e alunos no cotidiano da educação indígena da área indígena T.I. Bacurizinho – Grajaú – MA. E isso se entrelaça com meu olhar próprio sobre a história, qual seja, uma disciplina voltada ao estudo do passado das pessoas que na condição de acadêmico índio ganha um relevo maior, pois o estudo científico que resultou neste trabalho, é quase um autorretrato, que ao falar sobre o passado e presente da educação escolar dos povos

indígenas Tenetehara/Guajajara revela aspectos das minhas próprias raízes indenitárias.

Não por outro motivo, foram entrevistados ex-monitores indígenas bilíngues e atuais professores indígenas das escolas em aldeias da Terra Indígena Bacurizinho, senão para aprender através dos depoimentos e respostas como tudo começou, como a educação escolar nas aldeias passou a fazer parte da vida dos indígenas e de mim próprio.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, VERENA. **O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado.** Disponível em:

[https://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arq/869.pdf](https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/869.pdf)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Publicado no D.O.U de 05 de outubro de 1988.

CHARTIER, Anne Marie. **A escola obrigatória e o ofício de ensinar.** Palestra proferida no Programa de Pós-graduação em Sociologia. 2002.

COLAÇO, Thais Luzia. “Incapacidade” indígena: tutela religiosa e violação do direito guarani nas missões jesuíticas. Curitiba: Juruá, 2000. Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib\\_cad3\\_ed\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf)

**CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. Propostas para o Fortalecimento das Políticas Nacionais de Educação Escolar Indígena.** Brasília: Consed, 2006. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib\\_cad3\\_ed\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf) investigação virtual realizada em: 27 / 10 / 2019.

**Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

FRANCHETTO, Bruna. **Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil – situação, necessidades e soluções**. Caderno de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena, Barra do Bugres, UNEMAT, v. 3, 2004. 2005.

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad3\\_ed\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf)

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajatória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis – tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. P. 11-31.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

HIPÓLITO, Dinéia. **A formação do professor em descompasso com a realidade**. São Paulo: Ática, 2008.

KLEBER, Henrique Ricardo. Gesteira Susana Grillo Adelaide Chamusca. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade (Semed/MEC) Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 70 Brasília, abril de 2007.

NASCIMENTO, R.G. **Educação escolar dos índios: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

OLIVEIRA, Humberto de. **Coletânea de leis, atos e memoriais referentes ao indígena brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de & NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional**. Educ. Soc. 2012, vol.33, n.120.

PAIVA, José Maria de. **Educação jesuítica no Brasil colonial**. In: LOPES, Eliana Maria Teixeira. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3ª ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

PEREIRA GOMES, Mércio. **O índio na história. O povo Tenetehara em busca da liberdade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

PIANTA, Isaac da Silva. **Autonomia, para a gente, é ter uma escola com nosso próprio pensamento**. In: VEIGA, J.; D'ANGELIS, E. R. (Orgs.). Escola Indígena, identidade étnica e autonomia. Campinas: ALB/Unicamp, 2003. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad3\\_ed\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_div_esc.pdf)

**Relatório Educação Para Todos No Brasil 2000-2015**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/relatorio-educacao-para-todos-no-brasil-2000-2015>

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias políticas e pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

# HISTÓRIA DAS ALDEIAS MANGUEIRA E BACURIZINHO NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ - MA PELAS VOZES DOS MAIS VELHOS

MANOEL PEREIRA GUAJAJARA  
MARIZE HELENA DE CAMPOS

## 1 INTRODUÇÃO

**N**a condição de índio Tenetehara, tive a atenção despertada para o tema deste trabalho como forma de valorizar um pouco da cultura indígena do Estado do Maranhão.

A criação deste trabalho tem ainda o propósito de enriquecer culturalmente a mim próprio, em uma espécie de reencontro e (re)conhecimento que conjuga o aumento da bagagem cultural e dos conhecimentos históricos dos índios que foram os primeiros a fazer morada nos lugares hoje denominados Aldeia Mangueira e Aldeia Bacurizinho e valoriza a cultura dos índios que buscam na educação escolar da última aldeia retratada neste trabalho, possibilitando que eu, índio Tenetehara e autor deste TCC alcance aspectos tão importantes da história dos que vivem nesta região deste grande Estado Maranhense.

## 2 BREVE HISTÓRIA DO POVO TENETEHARA NO MARANHÃO CONTADA ATRAVÉS DAS GERAÇÕES PELO SEU PRÓPRIO POVO

Todas histórias dos povos indígenas do Maranhão são parecidas com as histórias dos indígenas de outros Estados brasileiros, marcados pelo prejuízo decorrente da ganância do homem branco pelo ouro ou pelas terras mais próximas das águas. Aqui, pelos relatos dos mais velhos, temos agora registradas histórias importantes que falam e dos nossos antepassados bem como da nossa trajetória.



**Relato da história dos Tenetehara da Aldeia Mangueira feito pela índia Murukenara de 80 anos (mãe do pesquisador deste trabalho)**

*A resistência dos Tenetehara (Guajajara) sempre foi parte da história de vida do nosso povo, os antepassados ocuparam vários locais da região sul do município de Grajaú de cabeceira pra baixo do Rio Mearim morava um grupo dos Tazahuymán Tenetehara com suas famílias aproximadamente na Cachoeira dos Morcegos que recebeu outro nome (atual Cachoeira dos Pesqueiros).*

*Porque morava lá um pajé que transformava objetos ou pedaço de vidro, madeira, carvão em morcego e enviava para matar o seu inimigo, mesmo se este inimigo estivesse muito longe, só citava o nome da pessoa que a família desse pajé após a morte homenageava o nome do local (yryapú-anyraymán) – que significa na nossa língua a Cachoeira dos Morcegos.*

*Com o passar do tempo os criadores de gado o pai do Salomão Barro que chegou no local com sua família fingindo ser amigo dos Tenetehara que frequentava aldeias e os Tenetehara foram se chegando até que a brevidade o senhor o pai de Salomão trouxe grande quantidade de gado e animais de pequeno porte, quando sumia a criação desse senhor suspeita os Tenetehara e assim esse foi uma maneira de pedir a retirada dos nativos dos seus locais quando não queria invadir aldeia e procura uma forma de não se confrontar com os vizinhos Tenetehara porque o pai do Senhor Salomão ou família foram crescendo.*

*Se apossando da terra dos Tenetehara sem eles perceber e aconselhada os Tenetehara para fazer sua moradia mais pra baixo porque ali morava e muita criação não podia fazer observação as suas roças porque os não deixava, e os índios obedeciam ao pedido e procurava os seus destinos.*

*Ou lugar livre da cabeceira do rio fundaram a Aldeia Nazaré, onde morreu uma velha índia Pajé por nome Nazaréyman, depois na Aldeia Kwaty – porque na concepção dos Tenetehara esse fazendeiro Salomão Barros não fora muito cruel com os Tenetehara, vizinhos porque os índios trabalhavam muito em troca de algumas mercadorias, milharias em consideração de compadre porque eles tinha amizade com alguns filhos de índio e filho do cacique que se chamava Karaiw-Katú branco - e gente boa.*

*Finalmente famílias desse grupo se estabeleceram na Aldeia Yhapaw Morro e atual Aldeia Itapetapeu, mora descendente do Tazahuymán. Que são da família do Moisés e fez esse percurso foram familiares do Tazahuymán nominado pelos missionários como Manoel Joaquim com seus filhos e genro e cunhado o filhos mais velho do Tazahuymán se chamava Katimir no período que mora na Aldeia Yhapaw o Governo Imperial criou Projeto de Instituto que obrigou a captura das crianças índias para levar ao internato referenciado no Alto Alegre no município.*

*Mas não escapavam de ter os vizinhos não indígenas que também morava os compadres bem próximo da Aldeia do Tazahuymán (Manoel Joaquim). Que sofreu despovoamento de sua população de vários lugares no período de processo de execução de instituição. Do Instituto instalado no Alto Alegre.*

### **Relato da história dos Tenetehara da Aldeia Mangueira pela voz da neta do Tazuymán (a Murukenara) sobre o problema no Alto Alegre**

*Com o decreto do Governo Imperialista no Maranhão no fim do século XIX os índios perderam parte do bem-estar em poder criar suas crianças dentro de seus costumes, e, meus pais me contavam que, o Tazahumám (chamado pelos padres capuchi-*

*nos de Manoel Joaquim) foi surpreendido pelo grupo de padres capuchinos na caminhada da cidade de Grajaú, os Teneteharas se deslocam para fazerem suas compras, e se depararam numa residência de um senhor com os padres já próximo da cidade que o Tazahuymán já estava chegando na cidade.*

*Sendo que os capuchinos tinham parado ali para preparar os seus alimentos para prosseguirem suas rotas em busca de crianças índias na aldeia e o João Caboré estava na Companhia para facilitar a captura das crianças nas aldeias da região. Quando os capuchinos viram o velho índio Tazahuymán com sua filha e todos foram a direção que cercaram – antes os capuchinos pressionar o velho índio o Kawyreymán, aconselhou parente para não falar nada a respeito de sua família, porque o padres estavam pegando as crianças para levar ao internato no Alto Alegre que já estava construído uns estabelecimento institucional estruturado na localidade – Criolí o ponto de caça dos índios na Epuca atualmente Alto alegre.*

*O momento que o índio ficou detido ou pressionado para entregar os outros parentes também não entregou a família e, perguntaram ele veio fazer o que na cidade e o Tazahuymán (Manoel Joaquim) declara que veio atender o recado do seu patrão que havia mandado para vir, conversar com ele para tratar de assunto sobre viagem de canoa vareira na Vitória.*

*E a mostrou a sua marca de identificação de vareiro feito de tatuagem era considerado como a propriedade do dono de embarcação que navegam mercadoria no rio Grajaú, e soltaram o velho Tazahuymán e ele desistiu de terminar de chegar à cidade. E procurar o atalho para chegar primeiro na aldeia mais depressa.*

*A chegada no Yhapaw e o porto frequente pelos Tenetehara da aldeia e estavam quase todas as crianças tomando banho no rio, e o vô vendo os seus netos e gritar de longe para sair*

*que os padres estavam chegando com as tropas para pegar todas as crianças e fugir para lugar seguro, e todos saíram na mata no instante que os capuchinos subiram ao morro e encontrar só uma moça que não queria seguir os outros, porque os pais tinham saído para a roça e ficou a filha para cuidar da panelada de tatu que cozinhava.*

*Os pais iam servir na chegada da roça por isso ela fez questão de não abandonar a panelada para não desobedecer aos seus pais. Os parentes insistiram para ir fugir junto e ela não foi que já estava no ano de espera de primeira menstruação, que todos já estavam se preparando para fazer festa tradicional (moqueado) festa da menina moça.*

*Essa mocinha era filha do filho mais velho do Manoel Joaquim que chama Katimir e os capuchinos pegaram esse jovem filho de Katimir-Yman também Tazahuymán se entregou porque a neta não queria sair para o refúgio e foi amarrada que forçaram para localizar as famílias e levaram amarrada nos braços atrás força para chamar os índios na linguagem castigavam o velho Tazahuymán grita na linguagem: peho pêakwena 'u p`tywá.*

*Quando o pai da menina moça índia chegou na sua casa e soube que os capuchinos tinham levado sua filhinha este ficou revoltado com os familiares que não impediram isso. E os pais foram morar bem próximo da Escola Católica dos Capuchinos no então Povoado do Alto Alegre para ficarem perto da filha. Até conseguir resgatar a filha e fugir pela mata até a aldeia Yhapaw fugindo, ainda, do conflito do Alto Alegre.*

### 3 HISTÓRIAS DA ALDEIA MANGUEIRA

A Aldeia Mangueira surgiu há muitos séculos, quando o indígena já sabia da existência do homem branco, era sem nome e os indígenas socialmente pouco organizados. Somente depois do Massacre do Alto Alegre é que a Aldeia Yhapaw foi desfeita (dentre outras pequenas aldeias) e os indígenas se organizaram para formar uma grande comunidade hoje chamada de Aldeia Mangueira.

Era um tempo quando a natureza era preservada e, cada indígena pensava em ter apenas o que lhe fosse necessário para sobreviver com algum conforto básico, caçando, pescando plantando mandioca para fazer tapioca, tirando da natureza apenas o que lhe era preciso para viver bem.

Localizada dentro da Terra Indígena Bacurizinho, a Aldeia Mangueira é um ponto de referência da força e da sobrevivência dos indígenas com história de vida em Grajaú e em outras cidades desta região Centro Sul do Estado do Maranhão. A Aldeia Mangueira é formada por indígenas da etnia Tenetehara/Guajajara cuja origem é o litoral brasileiro, vindo para o sul do Maranhão devido às perseguições do homem branco no anseio por domínio de terras para construir fazendas produtoras de gado de corte.

Muitas histórias sobre a Aldeia Mangueira são contadas pelos caciques que são mais velhos, que sabem mais da história de lutas e de sobrevivência dos indígenas Tenetehara/Guajajara em toda essa região do Sul do Estado do Maranhão.

Porque os relatos dos “índios” velhos são verdadeiros para os moradores de suas aldeias.

Preservar a cultura Tenetehara da T. I. Bacurizinho é dever da FUNAI e dos próprios indígenas. E todos têm essa

mentalidade porque vivem a história de seus antepassados que eram legítimos, caçadores, pescadores, e construíam suas moradas com os recursos da natureza. Tirando o suficiente para viver bem das frutas do cerrado e do plantio de mandioca para fazer tapioca.

A descendência familiar do pajé Tazahuymán (que viria a ser chamado de Manoel Joaquim) através de Raimundo Lopes passou a exercer liderança política nas aldeias da T. I. Bacurizinho, junto ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que, com o tempo, foi convertido em Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Dentro das Aldeias Bacurizinho da T. I Bacurizinho, os moradores indígenas mais velhos foram entrevistados e também deram relatos de experiências com a reinauguração da Aldeia Mangueira com o fim do conflito do Alto Alegre no início do século XX quando o Tazawimany (Manoel Joaquim) fundou a Mangueira e, seus descendentes que foram entrevistados.

Como a índia Munukenara, Moisés de Sousa, Felipe Ka`apora descendentes do Tazawimany. Bem como consulta a funcionários da Funai como Manoelzinho; Josué de Souza; Juarez Pereira Bernardo Guajajara 82 anos e Murukenara (Maria Guajajara) 75 anos; Felipe Rodrigues Ka`apora 69 anos (cacique da Aldeia Ka`apora na T.I, Bacurizinho) e a índia Ani Guajajara (70 anos) da aldeia Igarana que foi desativada passando a ser parte da Aldeia Bacurizinho.

As entrevistas aconteceram dentro da Aldeia Mangueira e de outras da T. I. Bacurizinho quando foi utilizado o questionário para obter respostas escritas para as perguntas relativas à história das Aldeias mangueira e Bacurizinho que ficam dentro do município de Grajaú – MA.

**Indígena Josué de Sousa, Guajajara 74 anos (cacique da Aldeia Caboclo na T.I Bacurizinho)**

Quando foi que você veio morar na Aldeia Bacurizinho?

*No que eu lembro morei na Aldeia Olho d'água com minha família no ano de 1979 que fica a uns 12 quilômetros da Aldeia sede Bacurizinho. Mas, em 1998 eu passei a morar na Aldeia Caboclo com a esposa e filhos. Muitas outras famílias indígenas foram morar nesta aldeia Olho d'água e Caboclo porque por lá tinha boas caças. Onde já tinham famílias de índios morando a muitos tempos atrás.*

Fale um pouco do que você sabe sobre a formação desta aldeia

*Ela é uma aldeia antiga mesmo, e, Bacurizinho sempre foi lugar livre para os indígenas e, na segunda metade do século vinte esta aldeia cresceu bastante. E, vem se modernizando. A Bacurizinho se formou porque tem muita água para atender aos índios.*

Você acredita que a cultura indígena mudou muito com a influência do homem branco?

*Eu sempre vejo isso, e acho que é natural isso acontecer. Mas também é correto que as tradições sejam mantidas para conservar a identidade dos índios Tenetehara.*

E, em relação à escola que veio para cá, isso foi como?

*Eu sei que os alunos índios gostam de ir para lá e estudar, aprender coisas da educação dos cristãos. Penso que é algo bom sim.*

Sobre o que lhe interessar falar sobre esta aldeia e os Tenetehara e Guajajara.

*É que antigamente os índios plantavam para o próprio alimentar, e, quando sobrava os cidadãos de Grajaú vinham*

*comprar o que os índios tinham de sobre como: o couro de veado, couro onça, de caititu e outros. Mas, também o excedente de grãos como arroz e tapioca.*

O *índio* Josué de Sousa deu sua entrevista com respostas a todas as perguntas como lhe foi possível responder falando e o pesquisador escrevendo suas respostas para concluir o trabalho com ele. Depois dele foram entrevistados o pai e a mãe do pesquisador que são o indígena Juarez Pereira Bernardo Guajajara 82 anos e Murukenara (Maria Guajajara) 75 anos por serem velhos e conhecedores da história das Aldeias Mangueira e Bacurizinho cujos avós eram *índios* inauguradores da Aldeia Mangueira.

Quando a antiga Aldeia da Pedra secou suas águas do poço obrigando os Tenetehara a formar a mangueira juntamente com indígenas de outras pequenas aldeias que, apoiados pelos agentes do SPI concordaram que quando os indígena se unem eles se fazem mais fortes e mais protegidos.

### **Casal de *índios* Tenetehara Juarez Pereira Bernardo Guajajara 82 anos e Murukenara (Maria Guajajara) 75 anos meu pai e mãe conhecedores da História da Aldeia Mangueira**

Estas entrevistas foram feitas na porta de casa dos pais do pesquisador dentro da Aldeia Mangueira para poder apresentar aqui suas respostas sobre a formação das Aldeias Mangueira e Bacurizinho no questionário.

Quando foi que você veio morar na Aldeia Bacurizinho?

*Tivemos que sair da Aldeia Mangueira para ir para a Bacurizinho no ano de 1955 quando a Mangueira ficou abandonada num período de 45 ou 46 anos.*



Eles dois têm muitas memórias do que aconteceu com estas duas aldeias, que a Mangueira já existia a séculos, mas, a Bacurizinho foi fundada porque o poço da Aldeia da Pedra foi remexido muito e secou obrigando os indígenas a irem para uma área de mais recursos como água de rio para poder crescer.

Fale um pouco do que você sabe sobre a formação desta aldeia

*O que sabemos é que os índios Teneteharas eram perseguidos depois do massacre do Alto alegre e, que foi preciso deixar outras aldeias para depois formar a Bacurizinho com a ajuda do Serviço e Proteção ao Índio SPI e, foi aí que no início do século vinte esta aldeia Bacurizinho foi formada com as primeiras famílias como do Raimundo Lopes e uma velha por nome Zuruka com seu esposo Otoza 'i que fez a terceira casa na fundação da aldeia Bacurizinho. E, também teve o índio Pedro Marizê com sua família formando a Aldeia Bacurizinho no início do século XX. E, depois foram se juntando e a aldeia começou a crescer muito como ela é no dia de hoje.*

Você acredita que a cultura indígena mudou muito com a influência do homem branco?

*Até acreditamos sim, porque as vestes mudaram e o índio aprendeu a usar calçados e utilizar equipamentos de plantio. Mas, a educação inicialmente com os missionários capuchinos que levavam as crianças contra a vontade dos pais para os conventos, depois os missionários crentes e depois escolas indígenas que foram criadas nas aldeias buscam educar na formação do branco, mas, respeitando as tradições do índio que vem desde os antepassados porque os professores são índios.*

E em relação à escola que veio para cá, isso foi como?

*As escolas já aconteceram nos tempos mais recentes de dois mil pra cá e, os índios vão para lá porque gostam de aprender a educação dos cristãos para chegar na universidade e aprender a ser professor por aqui mesmo. Tendo um filho cacique e diretor da Escola Indígena Mangueira os pais do pesquisador sabem bem o que falam nesta pergunta 4.4.4. É que o surgimento das escolas trouxe para aos índios uma direção para gostar de estudar e poder trabalhar como educadores no futuro. Ou seja, uma nova esperança de viver melhor uma vez que cada vez mais as aldeias oferecem poucas oportunidades de crescimento aos indígenas.*

Sobre o que lhe interessar falar sobre esta aldeia e os Tenetehara e Guajajara.

*Sobre a Aldeia Bacurizinho onde viemos morar sempre tivemos boas relações com os outros índios das aldeias que fazem parte dessa grande área de terras indígenas. Houve uma organização de serviços coletivos para construção de casas e estradas convidando outros caciques das aldeias vizinhas. E, também havia união para possibilidade de combate na defesa de todos os índios. Mas, também nas reuniões de organização de casamentos sempre houve muita colaboração dos índios e problemas internos a comunidade se unia para resolver pacificando os problemas entre os índios. Mas, também é verdade que nos dias de hoje existe menos união entre os indígenas Tenetehara e, mais participação da Funai na solução dos conflitos internos. Mas, em se tratando de reunião para fazer as casas poucos existe colaboração nos dias de hoje. Pois, a dificuldade é maior quando falta dinheiro.*

## **Índigena Moisés de Sousa Guajajara 68 anos (índio cacique da Aldeia Itapew na T. I. Bacurizinho)**

Este entrevistado indígena, chamado Moisés de Sousa Guajajara de 68 anos, se sente muito como descendente de Tazahuyman que fundou as Aldeias Ihapaw e Mangueira. E, é por isso que este índio foi escolhido para dar entrevista.

Quando foi que você veio morar na Aldeia Bacurizinho?

*Eu fui morar na aldeia Bacurizinho junto com meus pais em 1955, no ano de 2000 tive que criar a Aldeia Itapew onde estou morando até hoje como o cacique desta aldeia. Este índio cacique Moisés de Sousa Guajajara teve um pai chamado Tazahuyman um grande pajé que, vivendo no passado por volta de início do século XX tinha um costume de se sentir como um porco selvagem que se embrenhava ano mato desaparecendo por semanas ou mês e depois aparecia quando todos pensavam que ele já havia sido morto.*

Fale um pouco do que você sabe sobre a formação desta aldeia.

*Eu sei que a Bacurizinho foi a soma de muitas outras aldeias que se desfizeram porque na região que hoje é mais rica de caças e tem o rio Mearim que permite o crescimento dos indígenas.*

Você acredita que a cultura indígena mudou muito com a influência do homem branco?

É de acreditar sim, e por um lado algumas coisas mudaram para melhor e, por outro lado para pior porque a liberdade dos índios Guajajara ficou mais limitada. Apensar das *demarcações de terras indígenas.*

E em relação à escola que veio para cá, isso foi como?

*Na minha opinião isso já era esperado pelos meninos e meninas da ladeia. E, que é uma coisa boa para eles por ser diferente e importante para ficarem espertos e melhor preparados para viver na cidade. Ele demonstra concordar com a criação da escola nas aldeias da T. I. Bacurizinho. O que é bom de se ouvir. Uma vez que a educação vem transformando a vida dos alunos indígenas para melhor.*

Sobre o que lhe interessar falar sobre esta aldeia e os Tenetehara e Guajajara.

*Eu só penso que desde de sua formação a Bacurizinho já representava a união dos índios que precisavam se mudar de onde vivia como a Pedra por causa da escassez de água. E, que a aproximação com o rio Mearim é de suma importância para a sobrevivência sadia dos Guajajara/Tenetehara. Que, foi ótimo ter sido uma terra indígena demarcada pelo SPI e FUNAI.*

**Índigena Felipe Rodrigues Ka`apora 69 anos (meu tio, cacique da Aldeia Ka`apora na T.I, Bacurizinho)**

O indígena Felipe Rodrigues Ka`apora que é cacique de sua Aldeia Kaypora e filho do **índio** Teodoro Ka`apora Rodrigues Guajajara tem muitas memórias de seus pais e de seus avós que lhe contavam sobre a formação das duas aldeias Mangueira e Bacurizinho. Ele demonstra interesse em documentar esta parte da história dos Tenetehara por ser importante para o futuro dos indígenas.

Quando foi que você veio morar na Aldeia Bacurizinho?

*Quando eu era muito criança aprendendo a andar meus pais vieram para a Aldeia Bacurizinho no ano de 1955, mas,*

*fomos morar na Aldeia Caypora dentro da Cocal Grande onde moramos até hoje. A história do índio Felipe Rodrigues é de uma vida na Aldeia Caypora com sua família como o atual cacique daquela Aldeia. Mas, ele é o mais idoso de sua aldeia e, sabe muitas coisas sobre a formação das Aldeias Bacurizinho e Mangueira. Sobre os conflitos, sobre o massacre do Alto Alegre a influência disto na união dos índios de muitas outras aldeias para se fortalecer na T. I. Bacurizinho sob a proteção do SPI que favoreceu na demarcação das terras indígenas.*

Fale um pouco do que você sabe sobre a formação desta aldeia.

*Sabendo o mesmo dos mais velhos daqui, ou seja, que a água do poço da Pedra secou, que depois da fuga dos índios da Aldeia Yhapaw abandonando ela até acalmar os problemas com a polícia do exército que perseguia os índios, os primeiros da família Tazahuyman chamado depois de Manoel Joaquim e outras que foram as pioneiras na formação da Bacurizinho. E, que o SPI foi fundamental trabalhando com o Governo Federal e do Estado para garantir demarcando áreas a liberdade e direito a terras dos Tenetehara.*

Você acredita que a cultura indígena mudou muito com a influência do homem branco? Explique com suas palavras.

Acredito sim e, que é uma coisa normal de acontecer mas, que o índio também pôde aprender e, vem se valendo do aprendizado bom para a agricultura mas, que também existiu perdas de direitos e injustiças quando os primeiros cristãos vieram para estas terras para criar gado nas terras mais férteis.

E em relação à escola que veio para cá, isso foi como?

*Foi na minha opinião um modo diferente de educar as crianças índias, com mais diversão e mais novidades. E, todas se sentem bem na escola então eu concordo.*

Faça agora um bom comentário sobre o que lhe interessar falar sobre esta aldeia e os Tenetehara e Guajajara.

*Que nossas tradições estão vivas apesar das mudanças no estilo de vida com a influência dos cristãos, e, que a educação nas escolas está respeitando isso.*

### **Índia Ani Guajajara da Aldeia Igarana (70 anos) faz parte das cantorias do moqueado**

A índia velha Ani Guajajara da Aldeia Igarana é acompanhante de animadora da festa tradicional moqueado e, concordou em responder as perguntas. Ela acompanha o trabalho dos pajés nas curas dos doentes e tem saberes importantes sobre a fundação das duas aldeias investigadas Bacurizinho e Mangueira

Quando foi que você veio morar na Aldeia Bacurizinho?

*Quando estavam loteando a formação da Bacurizinho minha família me trouxe para esta aldeia no ano de 1954. Então acredito que passei a morar nestas terras indígenas já demarcadas nesta data. Depois formamos a Aldeia Igarana dentro da Bacurizinho. Mas, depois de dois anos deixamos a Igarana para viver de novo na Bacurizinho.*

A velha índia Ani Guajajara falou também da existência do cemitério localizado na Aldeia Bacurizinho onde o Raimundo Lopes que é o pai do Alderico Lopes foram enterrados.

Fale um pouco do que você sabe sobre a formação desta aldeia

Quando fizeram a Aldeia Bacurizinho, construíram rua de chão sobre o cemitério onde tinha sido enterrado os seus primeiros fundadores, e, depois criaram um novo cemitério. Mas, também muita coisa mudou para se modernizar como os meios de transporte que passam por aqui facilitando a vida do índio que precisa ir à cidade de Grajaú e, também viajam para outras cidades. E, a educação, enquanto que muitos dos costumes indígenas estão sendo preservado com investimentos governamentais e participação da Funai como a festa da menina moça que é muito bonita e muito prestigiada por estudiosos de universidade de outras partes do Brasil e do mundo quando antropólogos pelo que foi dito se interessam em registrar tudo.

Você acredita que a cultura indígena mudou muito com a influência do homem branco? Explique com suas palavras.

*Sempre velho que parte dos índios se mantém muito fiéis ao estilo de vida do passado, mas, de um modo geral é pra dizer que tem sim algumas diferenças. Porque os mais jovens se interessam por coisas novas e diferentes e se adaptam à cultura dos cristãos, até a religião vem sendo mudada nos tempos de século XX pra cá.*

E em relação à escola que veio para cá, isso foi como?

*Na minha opinião os alunos é que podem falar melhor disso, eu já passei da idade para saber como é ser aluna. E, eles sempre voltam pra escola mesmo depois de deixá-la por algum tempo. Então acredito que é algo bom.*

Sobre o que lhe interessar falar sobre esta aldeia e os Tenetehara e Guajajara.

*Os índios são uma só raça mesmo com dois nomes, e a Aldeia foi formada de forma igual acontece com todas outras, ou*

*seja, é preciso saber se as famílias de indígenas vão poder ter o que precisam para sobreviver e passar bem com muita água que não acaba e se podem caçar e plantar para fazer tapioca e coletar frutos na mata. Para a alimentação ser correta. O rio Mearim foi o ponto de partida de tudo e a ação do governo federal no passado em concordar com demarcação das áreas indígenas foi muito aplaudida por ser o mais justo.*

### **Indígena cacique José Lopes de 79 anos (Cacique na Aldeia Ipu ex-chefe do posto da FUNAI)**

O cacique José Lopes na imagem acima foi escolhido para ser entrevistado por ter sido chefe do posto da Funai e ter boa capacidade de responder as perguntas escolhidas para esta entrevista de campo. O José Lopes é filho do Chico Lopes que ambos de uma família de caciques.

Quando foi que você veio morar na Aldeia Bacurizinho?  
*Na verdade, eu moro na Aldeia Ypú (que significa cachoeira), e meu irmão Raimundo Lopes é que mora na Bacurizinho. E, esta parte da minha família morava na Aldeia da Pedra quando tiveram de deixar esta aldeia e fundaram a Bacurizinho em 1954. Neste caso em específico o indígena entrevistado não morava na Bacurizinho, mas, seu irmão Raimundo Lopes sim e, foi morar lá no início de tudo, quando outras aldeias foram abandonadas para se formar uma grande tribo com o apoio do Serviço de Proteção do Índio – IPI.*

Fale um pouco do que você sabe sobre a formação desta aldeia.

*Tudo aconteceu de forma estratégica e com servidores públicos do que era o SPI pois, tinha apoio governamental para legalizar a ocupação depois da demarcação de terras indígenas*



*para garantir terra e segurança aos Tenetehara. Sendo que esta terra já era ocupada com os índios da Aldeia Mangueira que já tinham laços familiar e amizade com os novos ocupantes que aceitaram a formação desta nova Aldeia Bacurizinho para unir os índios de diferentes famílias perto do rio Mearim.*

Você acredita que a cultura indígena mudou muito com a influência do homem branco? Explique com suas palavras.

Muitas coisas que não preocupava o índio passaram a preocupar, como a posse da terra para caçar e para viver em paz, a cultura do índio foi mudada com o nervosismo em se ver ameaçado pelo homem branco com sua cultura de criação de gado em fazendas que eram criadas nas terras que já eram ocupadas pelos índios Guajajara e Tenetehara. Por um lado, de início na aldeia Bacurizinho os índios produziam mais do que precisavam para o próprio sustento e vendiam couros de caças e cereais e, também madeira cedro que era cara para os grajauense e ganhavam dinheiro e viviam mais isolados, vivendo nas aldeias. E, com o tempo passou a querer viver mais dentro da cidade e estudar nas escolas e viajar para outras cidades. Quando os Tenetehara vendiam madeira cedro navegando pelo rio Balsas, estes chegavam a ganhar um bom dinheiro. Mas, com o tempo foi-se percebendo que o capitalismo do homem cristão mais prejudicava os índios que se tornou menos solidários com os próprios irmãos do que ajudavam a unir os indígenas.

E em relação à escola que veio para cá, isso foi como?

*Foi demorado para acontecer, e parte das escolas trazidas pelos evangélicos pouco antes de se formar a Bacurizinho, pois, outras Aldeias como da Pedra já tinham professores protestantes*

*e, essa novidade foi levada para a Terra Indígena Bacurizinho, mas, neste tempo já com escolas feitas de alvenaria. Mas mesmo assim, muitas pequenas escolas da Bacurizinho são feitas de taipa que são mais escondidas em aldeias menores. Então existe uma esperança de que a educação possa mostrar um rumo de vida melhor através da educação para tornar índios profissionais no mercado de trabalho.*

Sobre o que lhe interessar falar sobre esta aldeia e os Tenetehara e Guajajara.

*No início os indígenas do Maranhão eram mais livres para formar suas aldeias sem necessidade de permissão dos servidores do SPI ou de Funai, eram mais felizes porque não tinham motivo de ter medo de estar infringindo alguma lei ou alguma terra alheia. E, é lamentável que os próprios índios estão se restringindo em termos de fartura, ou seja, é comum ver índio discutindo com outro índio por não permitir outro tirar madeira do seu pedaço de chão. As disputas existem e a falta de solidariedade vem fazendo parte do dia dos índios cada vez mais por causa de interesse por dinheiro. Mas, é lamentável que muitos índios com suas famílias de desmembram da aldeia em que vivem para tentar criar uma nova, exercer liderança e, esperar a possibilidade de receber benefícios da FUNAI para melhorar de vida desta forma. Mas, tem faltado ações educativas para produção de saber com técnica de criação de animais domésticos e de alimentos plantados.*

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Depois de todas as entrevistas com entrevistados indígenas da Aldeia Bacurizinho e de outra como a Aldeia Ypú como

o cacique José Lopes, mas, que tem familiares fundadores na Bacurizinho, os dados coram coletados ficou mais fácil aprender sobre a história das Aldeias Mangueira e Bacurizinho.

Considero que estudar sobre a origem do meu próprio povo além de ser uma forma de valorizar minha cultura é um desafio e um prazer na condição de Tenetehara que sou.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Tratamento das entrevistas de história oral no CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC- FGV, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **As Leis e a Educação escolar Indígena**. Brasília: MEC/Secad, 2005. disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad\\_ed\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad_ed_indi_div_esc.pdf) pesquisa feita em 27 / 09 / 2019.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **Território em confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre os índios brancos do Maranhão**. São Paulo: Hucitec, 2002.

DEL PRIORI, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve História do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad3\\_ed\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf) pesquisa feita em: 27 / 09 / 2019.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil – situação, necessidade e soluções. Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena, Barra do Bugres, UNEMAT, v. 3, 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad3\\_ed\\_indi\\_div\\_esc.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf) pesquisa feita em: 27 / 09 / 2019.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história: o povo Tene-**

tehara e busca de liberdade. Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

Planta de Delimitação. DED – Departamento de Demarcação (FUNAI/DAF) dou: 31/10/2002. Revisão dos limites da Terra Indígena Bacurizinho com 134.040 ha. 18/09/2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2007.

ROCHA, Rosimary. **O rural no Sul do Maranhão e a construção de um lugar pelos sertanejos.** In: Encontro Nacional da ANPEGE, 2015, Presidente Prudente -SP. Anais do XI ENANPEGE, 2012, p. 1777-1789.

SCHROEDER, Peter. **Economia indígena: situação atual e problemas relacionados à projetos indígenas de comercialização na Amazônia legal.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2003.

SOUZA E BARBOSA, Manoel Nascimento e Erivaldo Moreira. **Direitos indígenas fundamentais e sua tutela na ordem jurídica brasileira.** www.ambitojuridico.com.br, 2011. Disponível em: [http://bdn.unb.br/bitstream/10483/6695/1/2013\\_JoaoVictorDeFariasFurtadoEFreire.pdf](http://bdn.unb.br/bitstream/10483/6695/1/2013_JoaoVictorDeFariasFurtadoEFreire.pdf) pesquisa feita em 27 / 09 / 2019.

VIVEIRO DE CASTRO, Educaro B. **A inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.



19

## O POVOADO SAMBAÍBA-GRAJAÚ/MA: NUANCES DA INTERFACE ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA.

ARIANE MARIA DOS SANTOS DA SILVA SOUSA  
JOSENILDO DE JESUS PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

O sentido de pertencimento de um indivíduo ou um coletivo passa pelo conhecimento de sua gênese no que se refere a formação histórica da comunidade onde nasceu e viveu por toda a vida ou não. O povoado de Sambaíba é um desses lugares cuja memória histórica pode articular a sua valorização por parte das novas gerações. Este capítulo tem por referência fundamental a monografia intitulada - *O POVOADO SAMBAÍBA- GRAJAÚ/MA: nuances de sua formação sócia histórica*, apresentada por Ariane Maria dos Santos da Silva Sousa, uma das moradoras de Sambaíba, ao Programa de Formação de Professores para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas/ PROFEBPAR, município de Grajaú-MA, para obtenção do grau de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA, em 2019.

No Maranhão e em outros estados do nordeste brasileiro, é comum o êxodo de moradores e ou famílias inteiras de pequenas cidades, vilas e povoados para cidades consideradas maiores em busca de melhores condições de vida devido às oportunidades de trabalho e estudos para os seus filhos e filhas. Por isso, os que migram, a despeito de sua vontade podem criar um vazio em relação a sua história, em particular, para os seus descendentes.

Tendo-se estas problemáticas por horizonte se apresenta, aqui, a nossa compreensão quanto ao processo histórico do povoado Sambaíba identificando os seus protagonistas originários com as suas motivações e, do mesmo modo, fazendo a configuração de suas características culturais no que se refere às suas atividades econômicas e perfis societários.

A metodologia da investigação consistiu na pesquisa de campo desenvolvida com base na orientação da História Oral, por meio da coleta de seis relatos orais de moradores mais antigos do povoado tratando de temas como a formação do lugar, os efeitos da demarcação de terras indígenas, em 1978, pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI; a vida econômica e de perfis societários.

Os colaboradores foram os senhores *Rosemar Alves Costa*, filho de um dos agricultores mais antigos do lugar e criador de animais de pequeno porte (70 anos); *Dioclides da Silva Sousa*, lavrador aposentado (82 anos); *D. Terezinha Ribeiro de Souza*, lavradora aposentada (75 anos), *D. Honorina de Carvalho de Souza*, lavradora aposentada (88 anos); *D. Odete Pereira da Silva Sousa*, agricultora aposentada (71 anos); *D. Maria da Paz Costa* (62 anos). Após o esclarecimento dos objetivos da investigação, eles comentaram de forma atenta e gentil a respeito das questões apresentadas. Os relatos orais foram colhidos nas dependências das casas dos depoentes e registradas por meio de uso de gravador.

No contexto do debate em torno da História Oral esclarecemos que a compreendemos e praticamos conforme as formulações de Lozano, para o qual ela consiste num,

Um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais. (LOZANO, Jorge Eduardo A. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta de M. 2006, p. 16)

Para Le Goff (1994, p. 423) “a memória como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças a quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Nesse sentido, não é demais lembrar que o ano de 1978 tem uma centralidade na história do povoado Sambaíba porque lhe confere um antes e um depois com a perda de parte de seu território após a demarcação de terras indígenas pela Fundação Nacional do Índio/FUNAI. Em vista disso, nos inspiramos em Pollak (1992, p. 201) ao destacar que “[...] podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação”.

Mas, a respeito do uso da memória na pesquisa histórica, Halwachs (1968, p.34) adverte que,

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desse para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída.

Este procedimento é importante porque o que é lembrado não se auto explica considerando-se que a sua configuração é constituída sob determinadas condições históricas, as quais devem ser investigadas para que se compreenda o lembrado para além de si mesmo.



Por fim, se compreende que ao responder a estas questões está análise se reveste de importância por ser um estímulo para outras investigações tratando de outros temas-problemas ampliando, assim, as possibilidades de conhecimento da história do povoado de Sambaíba.

## 2 POVOADO SAMBAÍBA NOS INTERSTÍCIOS DA HISTÓRIA E DA MEMÓRIA

O ano de 1978 é basilar para a história do Povoado Sambaíba porque institui um antes e um depois, pois, neste ano, o Estado brasileiro, por meio da Fundação Nacional do Índio/FUNAI, demarcou partes de seu território para os povos indígenas fazendo com que muitas famílias se deslocassem para regiões distantes como a cidade de Arame, o estado do Pará, dentre outras, em busca de trabalho e moradia. Mas, após essa demarcação as famílias de *Horácio Carvalho de Sousa* e *Honorinda Carvalho de Sousa*, e *Manoel Dias de Sousa* e *Terezinha Ribeiro de Sousa* que nasceram e cresceram em Sambaíba continuaram no lugar porque tinham condições financeiras e puderam comprar terras. Assim, estes casais, se constituem nos núcleos das primeiras famílias do atual povoado de Sambaíba.

Conforme o geógrafo Trovão (2008, p. 24),

Na primeira década do século XX teve início, embora de maneira inicialmente tímida, uma penetração de nordestinos em busca de terras disponíveis e fugindo das secas e das dificuldades de mão-de-obra no próprio Nordeste usaram como porta de entrada três lugares, inicialmente via marítima, cuja entrada se faz pelo Porto de Tutóia e as outras duas pelo Vale do Parnaíba, tendo como entrada Floriano e Teresina. Referidos migrantes encontra-

ram em terras maranhenses aquilo que não tinham no seu Estado de origem: terras abundantes e devolutas, índice pluviométrico satisfatório e sol úmido, graças à cobertura arbórea e a presença constante das chuvas.

Nesse sentido, não é demais sublinhar que a formação do povoado Sambaíba e de outros na região Centro Sul do Maranhão, está articulada à imigração de sertanejos nordestinos ocupando terras devolutas e de povos indígenas da região. Assim sendo, considerando a relação jurídica dos imigrantes com a terra, caracterizamos as suas condições de morar e trabalhar em duas modalidades: *Centro e Terras legais*.

O *Centro* se caracterizar como agrupamento de pessoas que viviam da agricultura de subsistência, cujos relacionamentos, entre si, estavam fundamentados na solidariedade. A ocupação e uso de terras não estavam amparados em lei, apenas na posse. Por isso, os seus moradores ficavam sujeitos a serem deslocados a qualquer momento, inclusive, por força de lei.

A *Terras Legais* se refere ao tempo no qual a moradia se define pela compra de terras. No caso de Sambaíba, sobretudo, após a demarcação de terras efetivado pela Funai, em 1978, favorecendo o domínio territorial e a recuperação do direito sobre o mesmo pelos indígenas da região. Este ato, embora tenha gerado prejuízos a maioria de seus moradores porque tiveram de se deslocar para outros lugares, assegurou para os que ficaram a legalização de suas terras ainda que com a extensão reduzida.

No início da formação do povoado Sambaíba, as pessoas que decidiram morar nessas terras viviam da criação de animais de pequeno porte como cabras e aves como galinhas para consumo próprio. Com o passar do tempo algumas famílias começaram a produzir gado para comercializar na cidade de Grajaú e de Arame. Eles também plantavam algodão

para tecer e fazer roupas para o próprio consumo. A produção de cana-de-açúcar era para produzir rapadura cujo consumo era saudável para a população sambaiense.

Aos poucos foi sendo estabelecido uma rede de negócios com a cidade de Grajaú, para a qual vendiam sacas de arroz de 50 quilos, de farinha, de tapioca somando aproximadamente de 500 a 600 quilos destes produtos por ano. Eles comercializavam os frangos que excediam ao seu consumo, mas, a preços modestos nas feiras da cidade. O transporte era feito em carroças puxadas por bois e por cavalos do povoado até a cidade.

A respeito da vida no povoado antes da demarcação, o senhor Dioclides da Silva Souza destacou que,

Era uma grande região onde todas as pessoas moravam amigavelmente, tinha muita fartura e as pessoas produziam tudo o que precisavam, compravam apenas o sal em pedras em Grajaú, iam montadas em burros, cavalos e até mesmo a pé. Era um lugar onde tinha muitas famílias (50) e todas as famílias viviam da roça e produziam tudo para seu sustento. Comprava só o sal e roupas. E tinha muita fartura de banana, farinha, milho, arroz, frutas (manga, caju, laranja) e, era um povoado mais animado. Trabalhava com minha mãe na cozinha, fiava algodão, fazia rede, ajudava meu pai na roça. O plantio do algodão, café e cana que não existe mais e tinha muita fartura, e hoje ninguém planta mais nada, compra de tudo o que precisam (relato colhido em 03 / 10 / 2019).

Por isso, ele argumentou que a história contemporânea do povoado poderia ser diferente, pois,

Se não tivessem demarcado, com certeza tinha mais famílias e o povoado era mais desenvolvido em tudo, mas era por direito dos indígenas suas terras, a única opção era sair das terras. Era muito maior e porque muitas famílias viviam em terras que eram dos

povos indígenas sem sequer saber. Então houve a demarcação das terras foram obrigados a sair mesmo sem querer, era por lei (Id. Ibid)

No entanto, para o sr. Rosemar Alves Costa, “naqueles tempos tudo era mais difícil, agora houve grande desenvolvimento, as pessoas não são tão sofridas em questão da educação, saúde, estrada, energia e água” (...) “sinto que tá todo mundo unido, houve muita evolução antes tinha que produzir tudo”! (Relato colhido em 05 / 11 / 2019). Ele compartilha da ideia de que a situação atual do povoado podia ser outra porque o território “era pouco mais de 1000 hectares de terras (...) e os indígenas ficaram com mais da metade da terra que era produtiva”. Por isso, ele sublinha que não achou justa a demarcação, embora considerasse importante para “poder preservar as florestas se não estivessem essas terras já não existia mais humanos”. (relato colhido em 05 / 11 / 2019)

A este respeito, D. Terezinha Ribeiro de Sousa, também lamenta as mudanças geradas pela demarcação de terras indígenas porque prejudicou o progresso econômico do Povoado a partir do ano de 1978, pois, “se não estivesse sido demarcado pela Funai, o povoado era mais desenvolvido e tinha mais famílias, a gente se sente muito triste do povoado não ser diferente”. Afinal, “tinha 1 mil hectares, foi tirado 750 hectares para os indígenas, então muitas famílias ficaram desamparadas e foram para outras regiões, tirou o sossego de muita gente, mas era o direito dos indígenas, os brancos não tinham o direito de falar nada, só sair mesmo”. (relato colhido em 26/10/1978).

A Sr<sup>a</sup> Odete Pereira não considerou justa a divisão de terras ocorridas porque não houve um planejamento políti-

co e indenização aos produtores que perderam praticamente tudo que tinham. (Relato colhido em 13 / 11 / 2019).

Como se pode notar, a demarcação de terras indígenas, em 1978, representa no imaginário local um prejuízo na dinâmica social e econômica do povoado, tal como expressa dona Terezinha Ribeiro de Sousa sublinhando “não achei justa, porque muitas pessoas foram desamparadas e foram obrigadas a procurar outras regiões como Pará e Arame” (relato colhido em 26/10/1978).

A respeito dos direitos indígenas, o senhor Dioclides da Silva Sousa até compreende que eles eram legítimos, mas, não considerou “justo a FUNAI deixar várias famílias desamparadas, sendo o jeito a irem embora sem melhorias”, tal como ele que foi expulso duas vezes por agentes da Funai (relato colhido em 26 / 10 / 2019). O entendimento é que antes da demarcação, os moradores de Sambaíba eram mais prósperos em termos de plantação e de criação de animais de corte. Mas, depois as terras focaram reduzidas para serem cultivadas, sendo o principal benefício motivador para seguirem em frente foram as benfeitorias a escola, o poço artesiano e a estrada que liga o povoado às cidades – Grajaú e Arame.

D. Maria da Paz numa perspectiva contrária, sublinha antes da demarcação “era tudo mais difícil” porque, ela “lavava roupa a 5 quilômetros de distância, e vivia da roça”. Ela salienta que agora está tudo muito mudado, pois, acabou as longas distâncias até o rio para lavar roupas correndo os riscos e sofrendo com o cansaço físico. Pois já existe água encanada. Mas, ela deseja que Sambaíba “possa desenvolver as casas cada vez mais” e que “os políticos pensassem mais nesse povoado”. (Relato colhido em 05 / 11 / 2019).

Em relação aos direitos dos índios salientou que achou “justa por que só assim eles não invadiam mais as terras do homem branco e, também, é por direito deles”. Além do mais, a partir de então, ela destacou que os moradores que ficaram podiam “viver sem medo e sofrer invasão a qualquer hora”, pois, os sambaibenses que ficaram passaram a ter a posse de suas casas e de pequenas glebas de terras onde produzem para o próprio sustento. (Relato colhido em 05 / 11 / 2019).

A despeito das tensões geradas pela demarcação de terras indígenas, em 1978, pela FUNAI, vale salientar as relações sociais e materiais entre o povo sambaibense e os indígenas vem sendo transformadas por um processo acultramento indígena por meio da educação formal na escola e pela frequência de indígenas na igreja católica do povoado.

### **1978: um divisor de águas**

Não é demais salientar que, no Brasil, a questão indígena está fundamentada, historicamente, na luta pelo direito dos diversos povos indígenas usufruírem de seus territórios desde os tempos coloniais. Antes da intervenção do Estado, o acesso às terras fazia-se, em geral, por meio da força, a qual implicou em mortes de muitas populações indígena em decorrência da expansão da ação colonial a partir do litoral para o interior do território brasileiro. A partir da Lei de Terras, de 1850, esta situação, formalmente, foi alterada para pior quando a posse de terras para os colonos deixava de ter valor meramente de status para se tornar produtiva comercialmente a partir da legalidade de seu uso. A este respeito Coelho (1990, p. 118) destaca que,

A Lei de Terras surge justamente da necessidade de disciplinar a questão fundiária delimitando as terras devolutas para a venda e para a questão de projetos desenvolvimentistas. O texto da lei reafirma a distribuição latifundiária da terra e deserdou de vez os índios de qualquer herança imemorial, assim como lhes negou a condição de posseiros ou até de sesmeiros, através de artifícios sutis que não permitiram a confirmação das posses ou sesmarias indígenas.

Assim, os conflitos entre povos indígenas e não indígenas era algo previsível. Com o propósito de vir a evitá-los, o Estado imperial interveio, inclusive, com o apoio da Igreja Católica. Em relação a este tema, Coelho (1990, p. 120) nos lembra que foi instituída uma Colônia Indígena às margens do Mearim: a *Leopoldina*, no espaço onde, posteriormente, surgiu a cidade de Bacabal. A área eleita para o início dos trabalhos situa-se entre os rios Mearim e Grajaú, onde se localizam vários grupos indígenas. Por isso, “era necessário estabelecer de antemão, locais para reunir essas povoações e colocá-las sob o controle de diretores, para que não significassem um empecilho aos projetos desenvolvimentistas que começavam a se implantar” (Id. Ibid, p. 118-119).

Do mesmo modo, Faria (2012, p. 211) nos lembra ainda que foram criadas 25 diretorias parciais de indígenas no Maranhão, até o final do império. Destas, três estavam localizadas às margens do rio Mearim.

Nesse contexto de vulnerabilidade das populações indígenas por conta dos efeitos da Lei de Terras, de 1850, foi criado em 20 de junho de 1910, o *Serviço de Proteção ao Índio/SPI* tendo por objetivo prestar assistência a todos os indígenas do território nacional. (OLIVEIRA, 1947). Esta instituição foi, em 1967, substituída pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com a responsabilidade de defender

os direitos indígenas, dentre os quais, o território por meio de demarcações de terras.

A demarcação de uma Terra Indígena tem por objetivo garantir o direito indígena à terra. Ela deve estabelecer a real extensão da posse indígena, assegurando a proteção dos limites demarcados e impedindo a ocupação por terceiros. Desde a aprovação do Estatuto do Índio, em 1973, esse reconhecimento formal passou a obedecer a um procedimento administrativo, previsto no artigo 19 daquela lei. Tal procedimento, que estipula as etapas do longo processo de demarcação, é regulado por decreto do Executivo e, no decorrer dos anos, sofreu seguidas modificações. A última modificação importante ocorreu com o decreto 1.775, de janeiro de 1996. (Site:<https://pib.socioambiental.org/pt/Demarca%C3%A7%C3%B5es>)

Por isso, em 1978, o estado, por meio da FUNAI, realizou a demarcação de terras indígenas nas mediações do Povoado Sambaíba, do município de Grajaú, reduzindo a sua área produtiva de mais de quinhentos hectares para menos de duzentos desagregando a vida social e econômica de seus moradores - os pequenos produtores rurais sambaibenses - levando, parte deles, a migrarem para outros lugares.

O que os moradores atuais do Povoado Sambaíba sabem é que no ano de 1978 os produtores rurais já estavam bastante avançados em suas fazendas ocupando uma gleba de terra de aproximadamente 1.000 hectares; mas, com a ação da FUNAI, de devolver  $\frac{3}{4}$  (750 hectares) do território para os indígenas Guajajaras, a vida deles ficou bastante prejudicada, a exceção daqueles que puderam comprar terras e continuar morando no lugar. O maior motivo de revolta dos sambaibenses foi que não houve nenhuma ação reparatória da parte do poder público, como, por exemplo, uma



compensação para continuarem sendo produtores rurais em outras áreas com terras férteis.

Por outro lado, esse evento serviu para definir as terras para os sambaibenses que insistiram em ficar morando na mesma localidade porque foram legalizadas com escrituras lavradas em cartório assegurando, assim, o direito aos lotes com residências e pequenas glebas de terras, hoje produtivas, às pessoas que vivem de tudo que plantam como arroz, milho e frutas; da criação de animais como cavalos, bois, cabras e suínos.

Mas, e depois, como ficou a dinâmica da vida social e econômica destes Povoado a partir de 1978? As opiniões se dividem entre o otimismo e o pessimismo.

Segundo o Sr. Dioclides,

Houve grandes evoluções no povoado apesar de muitas pessoas terem ido embora, as famílias que ficaram firme e forte, vivendo do seu trabalho de roça, pequenas criações de gado foram fortes apesar de terem ficado apenas 3 famílias residente. Hoje é um povoado até evoluído, tem uma ótima escola que recebe muitos alunos das comunidades vizinhas, tem poço artesiano etc. (Relato colhido em 03 / 10 / 2019).

O referido depoente, com a sua perspectiva otimista ainda salienta que,

Há grandes mudanças atualmente, as famílias não vivem só de roças, a maioria tem como sobreviver. Alguns sambaibenses trabalham na escola, tem um posto de saúde próximo, açougue, mini lanches, pequenos comércios vivem todos em suas propriedades, todas as famílias residentes têm pequenas criações de gado, então, percebe-se o quanto evoluiu (Id. Ibid).

A este respeito, a dona *Terezinha Ribeiro de Sousa* destaca que a população da Sambaíba “foi se estruturando aos

poucos e hoje estão bem evoluídas apesar de ter ficado apenas duas famílias resistentes desde aqueles tempos” e, assim, “cada família com suas terras próprias vivendo de maneira básica, se mantendo com o que tem, grande reeducação se comparado com o que era antes” (Relato colhido em 26 / 10 / 2019). Ainda assim, não é demais sublinhar que a entrevistada ao responder à pergunta se sentiu um pouco triste; mas, também que a sua resposta denota força de vontade para seguir a vida com a cabeça erguida.

Do ponto de vista de dona *Honorina de Carvalho de Sousa* o desenvolvimento do povoado ocorre “devagar, o povoado foi desenvolvendo aos poucos e com pequenos resultados positivos, mas, comparado ao que era antes, o povoado mudou muito para melhor, claro, agora todas as famílias vivem de suas terras de certeza” (...) “todas as famílias, com sua terrinha, criam sua vaquinha pra tirar leite, porco, galinha, têm como se manter, sem viver trabalhando no pesado como antes”. Ao fazer um balanço da história do povoado do antes e do depois da demarcação de terras da FUNAI, lembra que,

Antes eram grandes propriedades, cada família trabalhava em uma parte de terra descontroladamente, criava suas criações (porco, gado, galinhas) soltos, não tinha essa de terras divididas. Hoje evoluiu muito cada família tem suas terras e vivem razoavelmente bem, tem uma ótima escola, água encanada, energia e internet. (Relato colhido em 04/10/2019)

Como se pode notar, se por um lado houve perda com a demarcação de terras, por outro a modernidade já chegou no povoado e que isso é algo bom porque os sambaienses já estão mais seguros de poder morar onde moram.

### 3 SAMBAÍBA: hoje e as perspectivas de futuro

O modo de vida no Povoado Sambaíba ainda hoje tem marcas de seus fundadores e as pessoas levam uma vida bastante pacata mediada pela solidariedade e confraternização por devido a sua formação religiosa católica. Essa configuração persiste nos dias atuais sendo a “marca registrada” deste povo. Todas as famílias se conhecem, pois, as pessoas se unem na única Igreja Católica existente na parte central do povoado; nas reuniões da escola e na praça improvisada entre as residências para discutirem os assuntos de interesses de todos.

É um estilo de vida de trabalhadores rurais, sem vaidades e acostumados com a dura lida no campo baseada na economia de subsistência, a qual fez com que os retirantes maranhenses e de outros Estados Nordestinos brasileiros se unissem sob a forma de famílias solidárias característicos dos *centros* expressando as “regras de deslocamento de populações intrínsecas às sociedades camponesas.” (ANDRADE; SANTOS, 2009).

As famílias no Povoado Sambaíba se conhecem e se respeitam. Os mais velhos contam histórias de como tudo começou para os mais jovens; as pessoas se visitam e resolvem os assuntos de interesses de todos como, por exemplo, o que produzir na roça e como partilhar o fruto do trabalho de todos cada um em sua roça.

Se verifica que no Povoado Sambaíba há uma grande influência de relações de parentescos mediadas por e laços sanguíneos, pois, todas as pessoas que residem são, em primeiro ou segundo grau, parentes uma das outras. Ou as pessoas da

adolescência acima se casam, normalmente no civil e passam a ser parte de diferentes famílias ao mesmo tempo. Há, hoje, um total de 32 famílias que vivem neste povoado.

Nos dias atuais, a vida econômica do povoado ainda está baseada em atividades agropecuárias; mas, acrescida pelo comércio local do excedente da produção de gado e rapadura comercializados nas cidades vizinhas, embora seja duas ou três famílias que conseguem produzir para comercializar o excedente; com um açougue, um pequeno mercado, pequenas lanchonetes onde são vendidos pães de massa grossa e outras guloseimas, e vendedores ambulantes; uma Escola pública da educação básica que emprega professor, zelador e vigias. A renda de aposentados, do Bolsa Família, e do trabalho assalariado em fazendas de famílias mais ricas do entorno, também animam a vida econômica do povoado assegurando o conforto necessário para a sobrevivências das famílias, pois, como bem sublinha a D. *Honorina de Carvalho de Sousa* “todas as famílias vivem comprando de tudo (...) tem criações, vendem e compram o que precisam”. (

Não é demais salientar que muitos jovens que saem de suas casas para trabalhar na cidade de Grajaú e que, de vez em quando, visitam suas famílias.

A respeito da atual situação econômica do povoado, a dona Terezinha Ribeiro de Sousa argumenta que “todas as famílias se mantêm normalmente. As vezes tem apoio dos políticos em questão de serviços sobre a educação, mas eles se manifestam mais no período de política. Relato que por tantos anos deveríamos ser mais lembrados” (relato colhido em 26 / 10 / 2019).

O senhor Rosemar Alves Costa, também destaca que “Todas as famílias viviam razoavelmente bem. Alguns sam-

baibenses trabalham na escola, alguns vivem da agricultura, serviços ambulantes entre outros! Todas as famílias se mantêm sem muito sofrimento”. Para ele, a situação socioeconômica do povoado melhorou porque ocorreu “muito desenvolvimento, todas as famílias em suas pequenas propriedades, mas sendo uma coisa certa, sem se preocupar com invasões, ou demarcações, se não houvesse essa demarcação ia haver mais confusão” (...) “agora tudo é mais fácil, tem energia, água encanada, escola que funciona até o ensino médio”. (relato colhido em 05 / 11 / 2019).

No entanto, ele destaca que o mais importante e, que está faltando, é um posto de saúde para que os sambaibenses não sofram tanto na hora de fazer uma consulta na cidade de Grajaú enfrentando filas nos postos de saúde ou hospital. Para reforçar a sua opinião acerca do progresso do povoado ele salienta que “antes tinha mais fartura porque todos tinham a obrigação de fazer suas roças, hoje poucas famílias fazem roça com medo de pegar fogo em tudo, antes o inverno era mais rigoroso, agora os tempos são outros, chove pouco criando menos fartura, por isso as roças diminuíram”. Mesmo assim, “toda família produz seu sustento, pois, em quase todas as famílias tem um aposentado e a renda do Bolsa Família”, a qual, também contribui para a redução das roças plantadas. (Id. Ibid.)

Segundo D. Maria da Paz, após 1978, “houve mais desenvolvimento em tudo, escola, energia, estrada antes era mais difícil”; afinal, agora, “cada qual em suas terrinhas e tudo tranquilo, dá de viver sem trabalhar muito, embora antes, a terra era mais produtiva, logo chovia mais, agora as chuvas diminuíram muito” (Relato colhido em 05 / 11 / 2019).

A respeito da história do povoado, a D. Odete Pereira da Silva destacou que “antes não tinha professor nem transporte, era um povo sofrido, tinha muito necessidades de tudo que um ser humano precisa. Hoje, tudo está fácil, tem estrada, escola, transporte (carro de linha) para viajar para qualquer lugar. A economia vem de cada família, todos produzem o sustento, alguns trabalham de roça” (relato colhido em 13 / 11 / 2019).

Ao ser perguntada acerca de suas lembranças de infância acerca das mudanças daquele tempo para os dias atuais, ela respondeu que “as mudanças daquele tempo para os dias atuais é que ainda tenho saudade, os adolescentes daquela época mesmo não sendo um lugar tão desenvolvido davam menos trabalho aos pais”. Está implícito neste argumento D. Odete os efeitos da modernização gerada pela energia elétrica no povoado, pois, com a mesma vieram a televisão e outras variantes culturais promovendo mudanças culturais nas novas gerações, pois, como bem sublinha, “os jovens eram mais disciplinados”. Não é demais salientar que esta depoente era professora.

Em relação ao tempo após 1978, a mesma destaca que “a evolução é maior porque hoje tem um grupo escolar, tem energia, estrada e asfalto”, e que as pessoas vêm “trabalhando muito com esperança de dias melhores”. No que se refere a possibilidade de a história do povoado ser diferente, ela sublinha que acredita sim “com uma educação de qualidade para aos nossos jovens”. Ela também destaca que a Escola, gera a oportunidade de aprendizado e alguns poucos empregos; embora, a principal fonte de renda seja a aposentadoria dos cidadãos mais velhos pois, estes movimentam a economia financiando o estudo de seus filhos e netos nas cidades próximas como Grajaú e Arame.

De sua perspectiva, a educação escolar oferecida no povoado é um motivo de esperança para os jovens que sonham em poder viver nas cidades grandes porque os próprios pais lhes ensinam que somente através da educação é que uma pessoa aprende a ser cidadão e se prepara para o mercado de trabalho. Assim, a educação escolar é, na mente dos alunos, associada a possibilidade de seu possível crescimento econômico. Mas, para a melhoria da qualidade de vida ela espera “que haja apoio da prefeitura de Grajaú”. (Id. Ibid)

No contexto das entrevistas perguntei aos depoentes se a comunidade tem recebido apoio de políticos do município de Grajaú ou de empresários para gerar empregos. A resposta comum é,

Não, os políticos vêm só no período de campanha. Os únicos serviços é contrato na escola. Que seja um povoado mais desenvolvido em questão da escola que preza de uma forma geral e o povoado necessita de posto de saúde (D. Maria da Paz. Relato colhido em 05 / 11 / 2019).

Na prática, não há representação política desde a fundação do povoado quando ainda era chamado de *centro* por ser composto por pessoas retirantes acostumadas com o estilo de vida campestre fugindo da seca. Por isso, conforme Andrade e Santos,

No âmbito dos centros o convívio familiar ganha maior autonomia, baseando-se nos laços entre famílias e em regras de reciprocidade entre elas estabelecidas, enquanto nos povoados, a ligação mais direta com o comércio e com as várias instâncias de poder local, determinaria a quebra dessa autonomia interna. (ANDRADE; SANTOS, 2009, p. 33).

Os sambaienses aprenderam a ter pouca esperança no poder público em se tratando de crescimento econômico

através da geração de empregos. Posto que na própria cidade de Grajaú existe muito desemprego e o problema nunca é resolvido. O que se sabe é que os vilarejos originados de migrações nordestinas são pouco assistidos pelo poder público e, no caso dos povoados recentes, a própria comunidade como sambaibense tem poucas esperanças em vir a ter um sistema produtivo agropecuário com a instalação de empresas para a geração de empregos.

Em vista disso, a senhora Honorina salienta que esta comunidade está precisando de um líder comunitário ou um representante político para defender seus interesses e direitos de cidadãos livres, ao considerar que a perspectiva de crescimento num futuro próximo é algo pequeno, os sambaibenses que insistiram em continuar vivendo neste Povoado Sambaíba se contentam em ter um pequeno pedaço de chão e vida simples.

A vida cultural dos moradores de Sambaíba é dinamizada em torno da Igreja Católica São Pedro; da Escola...e da Televisão.

Conforme a Dona Maria da Paz (Id. Ibid), todas as famílias são católicas e na escola funciona até ensino médio. A D. Odete Pereira da Silva (Id. Ibid) reafirma que todos são católicos e vivem em torno da Igreja São Pedro, cujo nome foi dado em homenagem ao homem que doou o terreno para a construção da igreja.

A presença da Igreja Católica no Povoado Sambaíba se deve às incursões de padres Capuchinos desde o século XIX, por meio de missões, em cidades e povoados da região Centro Sul do Maranhão, assegurada por Lei da Assembleia Legislativa Provincial na Capital São Luís do tempo Imperial. Conforme explica Faria (2012, p. 209-210):



A Lei da Assembleia Legislativa Provincial nº 85, de 02 de julho de 1839, [...] determinam que as missões deveriam ser ‘assentadas em terras próprias para lavrar, ou contíguas a estas, mas nas proximidades de rios e campos de criar’. Somente poderiam lavrar nelas, os índios que estivessem ali instalados. Cada um deveria ter um missionário e um diretor. Aos missionários, além da orientação espiritual, cabia inspirar o ‘amor ao trabalho e à vida social’. O diretor, entre outras funções, deveria ‘promover os meios de subsistência entre os indígenas, ensinando-lhes a lavrar a terra à maneira do país e a criar animais domésticos para o consumo das missões’. Os legisladores, prevendo que os índios não se submeteriam de bom agrado a essa interferência em seu modo de vida, permitiram o uso de meios coercitivos nesta educação para o trabalho e para a vida sedentária. Os diretores deveriam começar a coerção com meios brandos, podendo chegar à prisão ou expulsão dos índios. Se sentissem que corriam risco de vida, poderiam usar a força. E não foram poucas as reclamações de maus tratos feitos contra diretores.

Pelo que é explicado por Farias, mesmo levando-se em conta que a Igreja Católica inicialmente tinha como principal função pacificar colonizadores e indígenas na região Centro Sul do Maranhão, esta instituição religiosa também foi vista por indígenas como uma forma de escravizar e mudar o estilo de vida livre que eles já tinham.

Com efeito, é de se reconhecer que os padres capuchinos, em suas missões, tiveram que se deparar com disputas de terras com os indígenas à medida que tinham o direito legal de se estabelecerem em terras férteis e nas proximidades de rios para poderem cultivar, criar animais domésticos para o próprio sustento e, para abastecer os demais representantes da Igreja em suas missões adentro das áreas sertanejas levando a palavra de Deus por meio de missas, batismos e a educação religiosa como um todo.

A história de missões católica de padres capuchinos no passado da colonização da região Centro Sul do Maranhão, em meados do fim do século XIX para o início do século XX, deixou raízes religiosas marcantes na forma de criação de igrejas e adesão ao catolicismo de muitos povos sertanejos. E, foi seguindo esta política de catolicismo que se foi criada a Igreja Católica deste povoado que atende as demandas de educação religiosa católica tanto dos moradores sambaibenses como os indígenas Guajajara das aldeias vizinhas.

A *Igreja Católica São Pedro* tem estrutura modesta, mas, desde o início da década de 1960 quando foi construída que atende aos sambaibenses, indígenas e pessoas de outros povoados. Na igreja são realizados batizados, casamentos e festejos e festas. Os sambaibenses trabalham em suas pequenas glebas de terras e costumam organizar e participar de festejos religiosos na igreja católica sede como a Festa de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e festejo de São Francisco de Assis e, de Nossa Senhora Aparecida.

As outras festas que acontecem são particulares. Trata-se de festas de batismo, aniversários, casamentos e de pagamento de promessas. A festa de *Nossa Senhora do Perpétuo Socorro* é organizada por D. *Terezinha Ribeiro de Sousa*. Tudo começou em 16 de julho do ano de 1966, em que ela estava com dez meses de gestação tendo febre. Então se apegou com a Santa e disse que se ficasse boa realizaria um terço todos os anos enquanto fosse viva. O milagre aconteceu de imediato. Assim, a cada ano, no referido dia ela serve comida para o pessoal do povoado e de toda redondeza depois do terço completo.

No período do carnaval, de forma tímida, os homens se fantasiam vestindo e pintando o rosto como se fosse mulher.

Não existe um bloco carnavalesco organizado com venda de abadás como é comum acontecer na cidade de Grajaú que é a mais próxima. No mês de junho, é organizado a festa de quadrilha para comemorar São João. A cada ano a escola, por meio de seus professores também participa preparando os seus alunos para dançarem quadrilha. Mas, muitos sambaienses participam do carnaval e de festejos juninos nas cidades próximas por ser mais animado para eles e porque aproveitam para visitar parentes ou amigos, ou mesmo para fazer comprar nos dias de festa.

No que se refere a Escola, nomeada de Princesa Isabel, a comunidade reconhece a sua importância porque promove a escolarização de seus filhos e filhas até o nível médio, nos três turnos. Esta escola tem apenas as instalações básicas: um pátio, salas de aula comportando aproximadamente 335 alunos dos três turnos; 12 professores (sendo que alguns trabalham dois turnos), secretaria, não possui biblioteca ou refeitório e nem quadra esportiva. Dos doze professores apenas seis são concursados e com nível superior.

A sua fachada já fala por si, ou seja, precisa urgente de uma reforma. Em se tratando de sua estrutura física, além do desgaste provocado pelo tempo e pela falta de reforma, esta escola ainda precisa ser ampliada para comportar mais alunos oriundos de outros povoados e aldeias como a Aldeia Cururu; a Boa Esperança; a Andaraí; a Água Preta; a Pequizeiro entre outras.

As condições de trabalho são precárias porque falta o ar refrigerado; espaços novos para as atividades lúdicas, e, mais salas de aulas e mais professores para atender as necessidades do número de alunos que aumenta a cada dia. Os pais dos alunos são lavradores e tem pouco o hábito de leitura, o que

dificulta um pouco na hora de poder contar com o entendimento destes sobre a importância da educação para a vida dos alunos.

A articulação destes problemas gera outros como – a *evasão escolar*. Esta acontece porque as crianças e adolescentes mudam muito de um lado para outro durante o ano letivo em decorrência da necessidade de trabalhar na roça para ajudar os pais no sustento da família. O outro motivo de evasão é a falta do sistema bilingue fazendo com que os alunos indígenas abandonem a escola, muito embora, sobretudo, no turno da noite, a diretora e a secretaria sejam Guajajaras.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do povoado Sambaíba é um fragmento de um processo mais ampliado no que se refere ao acesso e a permanência de trabalhadores rurais na terra, mediado por sua migração decorrente de vários fatores como secas, epidemias ou conflitos agrários gerados pela ocupação espontânea de terras devolutas ou de povos indígenas, e até mesmo movidos pela expulsão por parte do capital privado.

Para os moradores mais antigos do novo povoado Sambaíba ficou a memória na qual se misturam a tristeza e a alegria. A primeira se deve ao fato de a demarcação da terra indígena Guajajara ter diminuído a área do território e promovido o êxodo forçado de parte de seus moradores; mas, por outro lado, a sensação de bem estar para quem ficou porque o clima de tensão com os indígenas foi resolvido com esse procedimento.

O fato é que, tanto os sertanejos e os indígenas são vítimas de um estado que ainda funciona na base da colonia-

lidade do poder, qual se traduz, na precarização do atendimento aos povos indígenas em suas terras demarcadas, bem como aos trabalhadores rurais deste e outros povoados, uma vez que ainda demandam por políticas públicas que possam melhorar as suas condições materiais de vida no que se refere a renda, ao sistema escolar e a saúde.

Enquanto esperam pelo progresso econômico, os moradores de Sambaíba se valem do messianismo religioso numa profunda demonstração de fé aprendida com a ação missionária da Igreja Católica desde os tempos coloniais.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta de M. Usos & abusos da História Oral. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas Editora, 8ª ed., 2006.

ALBURQUERQUE Jr. Durval Muniz. **Nos destinos de Fronteira:** História, espaço e identidade regional. Recife: Bagaço, 2008. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1749.pdf> estudo virtual feito em: 18 / 09 / 2019.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COELHO, Elizabeth Maria Bezerra. **A política indigenista no Maranhão provincial.** São Luis: SIOGE, 1990. <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1749.pdf> acessado em: 18 / 09 / 2019.

FARIA, Regina Helena Martins de. **Mundos do trabalho no Maranhão oitocentista:** os descaminhos da liberdade. São Luis: EdUFMA, 2012. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1749.pdf> acessado em: 18 / 09 / 2019.

FERREIRA, Marcia Milena Galdez, Migração de nordestinos para o Médio Mearim - MA (1930-1960): literatura regional e narrativas orais. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, jul. 2011

GONÇALVEZ, Max Samuel Ramalho. **A grande seca de 1877-1879**: uma análise sobre a imigração cearense no Maranhão. São Luís: UFMA, 2009. (Monografia de Graduação em História Bacharelado).

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução Bernardo Leitão...[et al.] - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

OLIVEIRA, Humberto de. Coletânea de leis, atos e memoriais referentes ao indígena brasileiro. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Vol.5, no 10, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Revista e atualizada. São Paulo: Editora Cortêz, 2007.

TROVÃO, José Ribamar. **O processo de ocupação do território maranhense**. São Luis: IMESC, 2008. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1749.pdf> acessado em: 18 / 09 / 2019.



20

**AS METODOLOGIAS ATIVAS:  
PERSPECTIVAS NO ENSINO DE  
HISTÓRIA NO NÍVEL MÉDIO DO  
MUNICÍPIO DE ESTREITO - MA.**

EDILENE DE MATOS SILVA ALVES  
JOSENILDO DE JESUS PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

O tempo histórico do mundo contemporâneo está fugaz; mas, a possibilidade de seu conhecimento parece mais promissora em relação a tempos anteriores porque vivemos numa sociedade em rede dinamizada pelo sofisticado nível de tecnologia de comunicação materializado na internet, computadores, smartphones e outros meios que permitem o acesso a eventos de modo quase instantâneo, bem como a circulação do conhecimento produzidos em diversas partes do mundo a partir de inúmeros sites disponíveis no mercado digital. Enfim, em escala internacional, a vida cotidiana das pessoas mudou, substancialmente, porque essas tecnologias alteraram a dinâmica dos mundos do trabalho e o acesso aos bens e serviços.

Neste contexto, vale perguntar e responder em qual medida a disciplina História ainda é relevante e como *as metodologias ativas* podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de temas-problemas que constituem a disciplina História, dada a sua relevância como campo de investigação das múltiplas experiências da vida humana, mas, sobretudo, em contextos nos quais, paradoxalmente, não é valorizada pelos seus agentes fundamentais, ou seja, professores, professoras, alunos e alunas.

O pressuposto é que a disciplina História continua sendo muito importante no mundo contemporâneo. No entanto, se reconhece que é considerada irrelevante por alguns agentes de instituições de ensino porque, de seu ponto de vista, lhe falta uma dimensão prática. Ainda assim, não é inútil lembrar que esta disciplina sempre foi parte essencial do currículo escolar da educação básica desde o período co-



lonial, com o ensino jesuíta, na forma de História Sagrada. (SEFFNER, 2000)

Hoje, temos uma concepção mais ampla e complexa da História como campo de produção e difusão de conhecimento. Por isso mesmo, não é demais sublinhar conforme princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica que,

A realidade educacional brasileira e as vivências escolares demonstram que as escolas e as salas de aula são espaços permeados por conflitos e contradições. Por isso mesmo, podem ser espaços de transgressões, criatividade, experimentação, pesquisa e avaliação permanente. Do mesmo modo, instigam o professor a estar aberto às realidades singulares, instáveis e heterogêneas e a reconhecer que os alunos são atores ativos no processo de aprendizagem e na construção do saber escolar. (BRASIL, 2013, p. 80)

Nesse contexto, as metodologias ativas são ferramentas pedagógicas importantes. A respeito destas, Araújo (2015) destaca que estão centradas na aprendizagem, em cujo processo os alunos e as alunas são compreendidos como auto aprendizes, em contraposição às metodologias tradicionais que se fundamentam em sua passividade em face do protagonismo do professor no processo de ensino. Nessa perspectiva, Mattar (2017), reafirma que as metodologias ativas devem ser compreendidas como a prática pedagógica voltada para a atividade dos alunos em contraposição à passividade em relação ao professor/educador. Portanto, metodologias ativas são um conceito e uma prática relacionados à Internet devido à sua relevância no processo de produção e divulgação de conhecimentos; pois, por meio dela os alunos e alunas podem assumir a posição ativa no processo de ensino-aprendizagem e o professor a função de mediador.

Este artigo tem por base a monografia de *Edilene de Matos Silva Alves*, intitulada **AS METODOLOGIAS ATIVAS: perspectivas no ensino de história no nível médio do município de Estreito – MA**, apresentada no Curso de História/ PARFOR, município de Grajaú, para a obtenção do título de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Maranhão/UFMA, no ano de 2019. A pesquisa foi realizada no *Centro de Ensino João Pereira Martins Neto*, localizada na cidade sede do município de Estreito-MA. Neste funciona, apenas, o nível médio nos três (03) turnos com o total de quatro cento e setenta e oito (478) alunos. O seu quadro funcional é composto por vinte quatro (24) professores, sendo que três (03) são da disciplina História; um (01) diretor e uma (01) vice-diretora; um (01) Psicólogo; uma (01) fonoaudióloga; três (03) cozinheiras, seis (06) serviços gerais e três vigias (03).

Tratou-se de um estudo de caso baseado na *pesquisa exploratória* a partir da aplicação de um questionário, com perguntas semifechadas, aos professores de História, embora, nem todos tenham a formação na área. O objetivo era saber o que conheciam a respeito das Metodologias Ativas; se faziam uso delas como ferramentas auxiliares no processo ensino-aprendizagem; quais eram e como as utilizavam; bem como, segundo eles, qual era a contribuição destas no desenvolvimento pedagógico do aluno. Participaram da pesquisa três dois (02) professores e uma (01) professora, cujas idades variam de 31 a 53 anos.

## 2 O GENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

A cidade de Estreito fica localizada na região sul do Maranhão fazendo fronteira ao norte com Porto Franco – MA, ao sul com Carolina - MA; a leste, com o município São Pedro dos Crentes - MA e a oeste com o rio Tocantins. A fundação oficial da cidade é 12 de maio de 1982. Conforme o censo do IBGE de 2010, a sua população era de 35.835 habitantes; mas, a estimativa atual é de 42.110 habitantes. A sua área territorial é estimada em cerca de 2.718,978 km<sup>2</sup>. Entre as suas atividades econômicas se destacam a *agricultura* baseada nas culturas de arroz, milho, mandioca e feijão; a *pecuária*, com a criação de bovinos de corte e leite, e de animais de pequeno porte; e as *indústrias* de cerâmica e serralheria. Acrescente a estas os serviços públicos de educação, saúde e segurança, e o setor de serviços como alimentação dentre outras atividades.

Em 1986, no governo de Epitácio Cafeteira, começou a construção do *Centro de Ensino Médio João Pereira Martins Neto*, mediada pelo prefeito o Sr. Walmir Siebra Vilar. Mas, só a partir de 1991 que as suas atividades escolares começaram efetivamente.

Os dados da pesquisa revelam que existem algumas dificuldades na escola para o exercício de uma prática pedagógica baseada no uso de inovações tecnológicas. No que se refere aos alunos se verificou que muitos deles apresentam deficiências relativa às competências de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático envolvendo as quatro operações básicas. Esta condição se expressa na evasão escolar e indisciplina, bem como a ocorrência da gravidez na adolescência e, por conseguinte, a impossibilidade de realização de um trabalho coletivo entre professores e alunos.

Em relação aos professores de história pesquisados vale salientar que um é licenciado em Geografia e dois em História. Destes, um tem Especialização em Psicopedagogia e Psicanálise e o outro em História e Geografia Econômica do Brasil. No entanto, nenhum deles possui cursos de formação continuada específico para o uso das *metodologias ativas* como recurso pedagógico. O tempo de trabalho destes varia entre 05 a 23 anos. Por isso, se compreende que a formação continuada para os professores de maior tempo de experiência faria uma excepcional diferença na prática pedagógica no contexto do processo de ensino-aprendizagem porque, como bem sublinha FREIRE (1997), a formação do professor é um processo inacabado.

Em relação à disponibilidade de laboratório de informática, sala de vídeo e recursos de multimídia, como DVD, TV, Caixa de som, DATA SHOW, computadores e outros, não é demais destacar que o *Centro de Ensino Médio João Pereira Martins* Neto está inserido num contexto no qual muitas escolas não tem laboratório de informática, algumas não tem DATA SHOW, e outras até possuem DVD's e TV's, mas, os mesmos estavam danificados até a época da pesquisa.

Em relação a disciplina História, os diretores, alunos e professores de outras disciplinas compartilham da ideia de que a disciplina é relevante no contexto escolar porque a mesma traz conhecimento da história das civilizações, povos, fatos históricos sobre economia e política; por ser uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo. Afinal, ao se estudar a história nos depararmos com o que os homens foram e fizeram, e isso nos ajuda a compreender o que podemos ser e fazer.

Sob esta perspectiva estão presentes os princípios teóricos e metodológicos da concepção positivista da História, a qual não problematiza o fazer do historiador e, por conseguinte, o fazer do professor no processo de ensino-aprendizagem e, assim, o desinteresse por parte de alunos e alunas pela disciplina de história porque, em geral, eles são induzidos à memorização de temas trabalhados sem que seja feita alguma relação com a vida cotidiana dos alunos e das alunas.

Nós supomos que isto se deve à prática factual com narrativas positivista, anacrônica e repetitiva. A continuidade deste procedimento tem comprometido a disciplina como um lugar de crítica e, por conseguinte, o seu ensino com o propósito de gerar novos comportamentos. Isto se deve, também, ao fato de os profissionais do ensino de história não conseguirem fazer a transposição didática do que aprendem na Universidade acerca de novas concepções teórico-metodológicas relativas à prática da pesquisa e ao ensino da História ou porque preferem o “conforto” da tradição positivista, sobretudo, hoje, com o programa de doação de livros didáticos para os alunos e alunas da rede pública.

O Brasil contemporâneo ainda está fundamentado em desigualdades socioeconômicas e políticas geradas desde o período colonial. Assim, neste contexto, a escola deve despertar o interesse dos alunos em aprender, estimulando a serem críticos e a proporem soluções para os problemas enfrentados desenvolvendo seu raciocínio. Mas, para construirmos mudanças devemos praticar um ensino que desenvolva a produção do conhecimento vinculando o ensino e a pesquisa, oportunizando aos sujeitos do processo uma postura que os leve sempre ao questionamento e à permanente reflexão.

Nesta perspectiva, o ensino de História deve estar atento para as mudanças advindas da nova realidade tecnológica estimulando alunos e alunas a serem capazes de compreender, de modo crítico, o que se passa no mundo, qualificando-o para serem dentro deste processo, um cidadão pleno, consciente e preparado para os enfrentamentos de problemas gerados pela estrutura social brasileira, os quais, se manifestam no cotidiano escolar. Por isso, a superação de problemas vivenciados em sala de aula deve ser uma preocupação constante do conjunto de profissionais que fazem o cotidiano escolar. Mas, se sabe que qualquer mudança implica em resistências por parte de alguns envolvidos por inúmeras razões conjugadas. Dentre as quais se sublinha o perfil político-ideológico da formação teórico-metodológica dos professores e gestores de escolas; a falta de incentivos traduzidos nas condições de trabalho e de remuneração, bem como, a precária compreensão por parte dos alunos acerca da importância da disciplina História, inclusive, devido às práticas pedagógicas de seus professores e professoras desenvolvidas no contexto dos níveis da educação básica.

A respeito das *metodologias ativas* os professores informaram que as usam em suas aulas de História na escola. Mas, da análise de suas respostas se verificou uma defasagem quanto aos materiais utilizados e às metodologias utilizadas porque usam, apenas, filmes e vídeos, e de modo esporádico, limitando os alunos e alunas a assisti-los sem fazerem uma reflexão e discussão subsequente acerca dos temas abordados. Supomos que isto se deve, em parte, à falta de capacitações específica e ou a falta de interesse dos professores pelo uso novas tecnologias e métodos como a *Sala de aula Invertida*, a *gamificação* e as *TDIC*.

No entanto, alguns professores reconhecem que o uso das *metodologias ativas* melhoraria os resultados dos alunos estimulando-os a participarem das aulas e, assim, impactando positivamente a (in)disciplina discente e evasão escolar. Consideramos que, assim, a disciplina melhoraria porque ao mantê-los ocupados em atividades produtivas faria com que os mesmos se concentrassem nas mesmas evitando a dispersão e ou a percepção do tempo necessário para outros comportamentos. O resultado seria a valorização da escola e, assim, o problema da evasão poderia ser, gradualmente, superado. Mas, outros professores, ainda consideram que o método tradicional é satisfatório no ensino da História.

Estes argumentos nos instigam a refletir acerca da eficácia do uso das *metodologias ativas* no contexto escolar de Estreito ao se considerar a realidade do *Centro de Ensino Médio João Pereira Martins Neto*.

### 3 METODOLOGIAS ATIVAS E AS SUAS POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Não é demais sublinhar que hoje, os alunos podem processar informações e aprenderem de maneira diferente devido as possibilidades criadas pela *Tecnologia Digital da Informação e Comunicação* (TDIC). Mas, o cotidiano escolar é atravessado por uma contradição pois, por um lado muitos professores ainda preferem continuar com a sala de aula tradicional, e, por outro os alunos vivem na era tecnológica fora dos muros da escola.

Neste cenário, os alunos e as alunas precisam ser sensibilizados a terem interesse pela escola. Para tanto, os profes-

sores e professoras precisam desenvolver metodologias ativas para estimular a curiosidade de seus alunos e alunas, tal como a *gamificação, aplicativos* ou mesmo a *Sala de Aula Invertida*, na qual o aluno faz, em sua casa, algumas atividades que seriam feitas na escola. Nesta, o tempo seria reservado para a realização de atividades mais ativas, como debates, experimentos, atividades em grupo, pesquisas, etc. (Mattar, 2017).

Afinal, conforme sublinha Moran (2017),

A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.

Na *Sala de Aula Invertida*, as atividades que antes eram realizadas na sala de aula passam a ocorrer fora dela promovendo uma maior interação entre os alunos, alunas e os professores e professoras. Os alunos aprendem e ensinam com seus colegas analisando, debatendo e apresentando soluções para os casos propostos pelos professores. Eles também atuam como gestores ao se posicionarem em face de situações próximas ao real. Desse modo, é uma metodologia sistemática que mede os resultados constantemente.

No entanto, no Brasil, as inúmeras reformas relativas às Diretrizes e Bases da Educação Nacional não só refletem as conjunturas políticas e ideológicas da história social do país; mas, sobretudo que, o tempo para o amadurecimento de seus princípios não foi suficiente por parte dos operadores do sistema formal de ensino. Por isso, o ambiente escolar é tornado num desafio muito grande para os profissionais da educação. Nesse sentido, vale salientar que a orientação



da formação superior para o mercado de trabalho, gera nos adolescentes a perda do entusiasmo pelos estudos no Ensino Médio e, por consequência, dificuldades para os professores aplicarem *metodologias ativas* em sala de aula como uma estratégia para melhorar o rendimento dos alunos e alunas desenvolvendo um papel mais participativo nas aulas para que desenvolvam o seu senso crítico.

Essas mudanças se fazem necessárias no âmbito da educação pública requerendo do educador a sua transformação em diversos níveis como, cognitivo, pedagógico, psicológico, social e político porque os educadores e educadoras brasileiras estão sendo, apenas, guiado por um modelo de currículo entregue pelo Estado, no qual os livros didáticos e os materiais correlatos são a principal forma de aprendizagem dos conteúdos de todas as disciplinas. Mas, com as novas tecnologias e o uso da Internet para acesso a vários cursos e materiais, torna-se possível aprender em qualquer lugar, a qualquer hora, em uma sociedade conectada em rede. Nesse contexto, a educação formal pode acontecer não somente na sala de aula, mas em múltiplos espaços também virtuais.

Assim, torna-se necessário o uso de *metodologias ativas* visando promover a produção e a transmissão de conhecimentos por meio do diálogo contextualizando-os. Desse modo, no processo de ensino os professores e professoras são mediadores e os alunos e alunas os sujeitos principais porque a responsabilidade da aprendizagem também é deles e delas ao focarem no que é mais significativo para si.

Para Moran, tais desafios sendo bem planejados contribuirão para a mobilização de competências intelectuais, de comunicação, emocionais e pessoais, pois, “exigem pesquisar, avaliar situações e pontos de vista diferentes, a fazer esco-

lhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo” (MORAN, 2017, p. 18). Deste modo, a aprendizagem quando é vivenciada, torna-se mais eficaz e significativa porque “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar os processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2017, p. 18).

Nessa direção, para aprender ativamente os temas-problemas constituintes da disciplina História, é preciso estimular o pensamento reflexivo de alunos e alunas para que compreendam a historicidade das sociedades por meio da formulação de hipóteses e da análise do conhecimento produzido pelos historiadores relativo a elas. Com esta prática eles podem potencializar as suas habilidades quanto ao processo de leitura, escrita e do pensamento crítico interagindo com outros conhecimentos ampliando a sua motivação para aprenderem ainda mais.

Assim, ao aplicarem em sala de aula, as metodologias ativas como estratégia de desenvolvimento da aprendizagem, os professores e professoras podem mapear as dificuldades e necessidades de cada aluno e aluna abrindo novos caminhos para abordagens individualizadas e coletivas no contexto do processo de ensino da disciplina História.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Análise dos dados da pesquisa nos permitem argumentar que o uso das *metodologias ativas* no Ensino Médio e, sobretudo, no município de Estreito-Ma, se constitui numa importante estratégia pedagógica para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, numa ferramen-

ta importante para a ampliação do conhecimento relativo a problemas pontuais vivenciados por parte de seus moradores incluindo as novas gerações que se encontram estudando no Centro de Ensino Médio João Pereira Martins Neto.

Neste contexto escolar, onde o ensino tradicional de História é a sua característica fundamental gerando, por conseguinte, o desinteresse por parte de alunos e alunas pela disciplina, o uso de *metodologias ativas* poderá desenvolver o pensamento e a iniciativa quanto a sua aprendizagem de forma prazerosa e motivadora ao se considerar que alunos e alunas já vivenciam essa prática fora dos muros da escola. Portanto, o seu uso pode estimular nos alunos e alunas a busca por soluções de problemas por eles vivenciados ao terem um acesso orientado e mediado pelos seus e professoras e professoras podendo, assim, ressignificarem a sua relação com a escola e a disciplina História.

Mas, para tanto, os professores e as professoras precisam ser estimulados por meio de cursos de formação continuada com foco no uso das *metodologias ativas* e, que, o poder local lhes ofereçam as condições físicas e tecnológicas para desenvolverem o seu trabalho, ou seja, que lhes sejam dadas as condições satisfatórias de trabalho disponibilizando salas de aula adequadas; laboratório de informática, uma rede de internet compatível com a demanda deles e dos alunos e alunas.

Desse modo, se compreende que a utilização de *metodologias ativas*, oportunizará um aprendizado relevante para os alunos e alunas no âmbito da disciplina História e, também, para o desenvolvimento das habilidades de colaboração, autonomia e protagonismo, diante das exigências e desafios da dinâmica de produção e circulação de conhecimentos produzidos neste século XXI, na qual se espera que as escolas produ-

movam uma educação integral rompendo com a fragmentação disciplinar e preparem o aluno para o gerenciamento da própria aprendizagem e para a resolução de problemas. Mas, se sabe que existe uma certa resistência por parte de alguns protagonistas, no campo da educação pública, em trabalhar com os recursos tecnológicos revelando que a escola é uma instituição pouco interessada em se adaptar à esta realidade criada pelas novas tecnologias de comunicação.

Mas, não é demais salientar que não existe limite para o que pode ser feito na área educativa e do ensino de História. Para a aplicabilidade das TDIC como inovação no ensino de História pode-se utilizar, além de outros recursos, a *sala invertida*, a *gamificação*, o *computador* e até mesmo o *celular* para promover a interação de alunos e alunas com a Escola e o seu entorno possibilitando-lhes responder às interrogações acerca de questões vivenciadas em seu cotidiano, bem como, tornar possível a participação ativa de professores e professoras na construção do seu conhecimento.

Enfim, a utilização das *metodologias ativas* pode contribuir para melhorar e aumentar a participação de alunos e alunas no processo de ensino-aprendizagem ao serem estimulados a desenvolverem atividades de pesquisa vinculadas ao ensino de história por meio de professores e professoras como orientadores e facilitadores da aprendizagem.

O investimento em pesquisas *on line* exigirá que a informática se torne cada vez mais acessível aos alunos, alunas, professores e professoras para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem estimulando o interesse e a sua motivação tornando-os responsáveis pelo seu próprio processo de estudo desenvolvendo a capacidade de se expressarem de modo crítico exaltando a sua autodisciplina nas tarefas escolares.

A aplicação da metodologia ativa, no contexto do ensino de História, No Centro de Ensino João Pereira Martins Neto, ao considerar as experiências vividas locais estimulará os alunos a refletirem acerca de si e de seu contexto se situando na história como agente do processo histórico. Isto é possível se os professores aplicarem novas abordagens, utilizarem novas tecnologias e recursos como *multimídia, vídeos, imagens, jogos, filmes e computação gráfica* no ensino de história. Mas, não de modo mecânico, tal como, ocorre esporadicamente, pois, assim, as novas tecnologias, embora novas perdem a sua eficácia porque a metodologia é obsoleta.

Por fim, não é demais sublinhar o importante papel das autoridades públicas gestoras com a principal protagonistas de tais mudanças por meio de políticas públicas que qualifiquem as condições físicas das escolas e de trabalho para professores e professoras e criem as possibilidades de sua formação continuada por meio de cursos que possam potencializar as suas condições de mais saber em relação à disciplina História e às práticas pedagógicas que orientam o processo de ensino aprendizagem da disciplina História por parte de alunos e alunas do *Centro de Ensino Médio João Pereira Martins Neto*.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, José Carlos Souza. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa**. 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis: UFSC, out., 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 14/07/2019.

BRASIL. (2013). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica2013-pdf/file>. Acesso em 11/09/2019.

FIALHO, Nadia. **Anísio Teixeira palavra e luz**. Revista da Bahia. Salvador, v.32, n.31, jul. 2000. p.38-53. Disponível em <http://www.prossiga.br/anisio-teixeira/fran/artigos/fialho.htm>, acesso em 25 de Jul 2019.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSPER. (2017). **Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens**. Disponível em: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Pol%C3%ADticas-14p%C3%BAblicas-para-a-redu%C3%A7%C3%A3o-do-abandono-e-evas%C3%A3oescolar-de-jovens.pdf>. 13/09/2019.

Lins, E. C. (2006). **Ensino Médio: a dualidade histórica e a legislação educacional brasileira do século XX**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Edison%20Cardoso%20Lins.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/E/Edison%20Cardoso%20Lins.pdf). Acesso em 21/09/2019.

MANFREDI, Silvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod\\_resource/content/1/metodologia-do-ensino-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/metodologia-do-ensino-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf) Acesso em: 15/07/2019.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. IN: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, jun. 2007. Disponível em: [www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/download/2812/2097). Acesso em: 28/09/2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEFFNER, Fernando. **Teoria, metodologia e ensino de História**. In: Guazelli, César A. B. et al. **Questões da teoria e metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SOUSA, Alberione Silva; SILVA, Leomar Gomes Mercedes, **JOGOS ESCOLARES ESTREITENSES: Seus Personagens e sua História**. Dissertação de Graduação em Licenciatura em Educação Física do Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão, IMPERATRIZ - MA, 201

21

## **FREI ALBERTO BERETTA: vida e obras na cidade de Grajaú do Maranhão**

ARGENTINO DOS REIS MIRANDA  
JOSENILDO DE JESUS PEREIRA



## 1 INTRODUÇÃO

A importância de *Frei Alberto Beretta* como padre da ordem dos capuchinhos e médico cirurgião, no ano de 1949, se reflete nos termos de histórias narradas por pessoas mais velhas e de registros históricos que o apontam como um enviado do Criador para fazer o bem a favor de pessoas humildes ao longo dos trinta e um (31) anos que viveu na cidade de Grajaú/MA realizando um trabalho de missionário de Deus após chegar e se instalar aqui em 1949.

De modo que, a sua grande influência na vida das pessoas inclusive, em dias atuais, porque relatam as suas “curas milagrosas de paralisia” por meio do uso de célula tronco, foi o motivo norteador para a escolha do tema deste trabalho relativo à sua vida e suas obras na cidade de Grajaú.

Além da bibliografia disponível que trata a respeito da vida deste missionário, este estudo tem por base o relato oral de cinco pessoas que conviveram com o Frei Alberto. Os depoentes são, os senhores *Antônio Luís de Sousa*, *Raimundo de Assunção Cunha*; *Mariano Alves Pessoa*; *Francisco das Chagas Ribeiro* e a senhora *Eunice Santos Viana*.

Por meio do uso deste recurso se objetivou obter informações que nos possibilitassem fazer a reconfiguração de aspectos da trajetória de vida do *Frei Alberto Beretta* como missionário e médico. E, por extensão, também, nuançar, indiretamente, a dinâmica sócio-histórica da cidade, com ênfase na memória de “milagres” e curas medicinais com célula tronco; bem como, em suas obras dentre as quais a construção do *Hospital São Francisco de Assis*; *O Cine Frei Alberto* localizado dentro do complexo da Catedral Nosso Senhor do Bonfim, bem como e de quadra de esporte na mesma

localidade, e a sua participação na obra de Frei Lauro que foi a criação do *Leprosário Vila San Marino* na cidade de Grajaú – MA cujo acesso é pela na estrada do matadouro.

Em termos teórico-metodológicos esta pesquisa está fundamentada nos conceitos *memória*, *biografia* e nas orientações de relatos e entrevista oral realizadas em campo com os respectivos entrevistados:

Como primeiro entrevistado o Sr. Antônio Luis de Souza (popularmente conhecido como Nego Tonho) atualmente em servidor público aposentado e agente cultural. Mas, quando conheceu Frei Alberto Beretta era um simples agente de serviços gerais, e, com o tempo passou a ser motorista profissional.

O segundo entrevistado é Sr. Raimundo Assunção Cunha, atualmente um senhor aposentado, mas, que teve uma relação de amizade com Frei Alberto e, com o tempo se tornou pessoa conhecida como agente cultural.

O terceiro entrevistado é Sr. Mariano Alves Pessoa que antes de conhecer Frei Alberto já exercia o ofício de carpinteiro e, foi contratado para as obras da prelazia da Igreja Nosso Senhor do Bonfim. Além de ter tido boas relações de amizade com o referido frei investigado.

O quarto entrevistado é Sr. Francisco das Chagas Ribeiro que aos seus 12 anos conheceu Frei Alberto e teve uma amizade e educação religiosa e, por último a entrevistada Sr.<sup>a</sup> Eunice Santos Viana que foi amiga do frei, o conheceu bem e, se casou com a bênção deste santo homem.

Todos os entrevistados relatam que aprenderam algo trabalhando para frei Alberto ou sendo amigo dele. E, as entrevistas se deram em suas casas esclarecendo do que se tratava, ou seja, os fins acadêmicos e de preservação de fatos históricos que marcaram a história desta pequena cidade.

A presente monografia está estruturada em três (03) capítulos.

No primeiro capítulo apresenta-se nuances da biografia histórica do Frei Alberto Beretta permeada por aspectos de sua formação familiar, religiosa, profissional em medicina, e, por fim sua beatificação.

No segundo apresentam-se suas obras na cidade de Grajaú – MA, sua chegada e atuação como padre e como médico no atendimento de pessoas brancas e indígenas como um todo.

O terceiro capítulo desta monografia apresenta a forma de organização metodológica do estudo prático na cidade de Grajaú, e, o estudo de campo com resultado das entrevistas a cinco pessoas que eram amigas do frei ou trabalharam com ele na prelazia da Igreja Nosso Senhor do Bonfim e em atividades em geral.

## 2 FREI ALBERTO BERETTA: dados biográficos

O Frei **ALBERTO HENRIQUE BERETTA** nasceu na Itália, em 28 de agosto de 1916, na cidade de Milão ao Norte da Itália - a parte mais rica daquele país, e batizado com o nome Henrique Beretta por seus pais *Alberto Beretta e Maria de Micheli*. Ele faleceu em 10 de agosto de 2001 na Itália. Na cidade de Grajaú/MA ele viveu por volta de 31 anos realizando inúmeros atos prodigiosos conforme a memória dos que com ele viveram. Conforme os mesmos, este é representado no imaginário social da cidade como o frei santo.

A sua formação religiosa começou na infância sob a influência de sua família italiana católica. A mesma, sendo devota de Deus ia a Igreja, participava da Eucaristia, realizava obras de caridade, em nome de Deus, apesar de ser uma

família de classe média baixa cujo pai era operário e a sua mãe costureira. No âmbito privado, sempre orava antes das refeições e rezava o terço em família à noite<sup>14</sup>.

As suas duas principais formações eram *Medicina e Teologia* pela Igreja Católica seguindo a tradição da sua família porque sempre acompanhava o seu pai às missas na *Igreja de Monforte*, em Milão, desde os seus treze (13) anos, e aos retiros espirituais com os outros jovens que estudavam para se tornarem padres missionários - *capuchinos e franciscanos*. Deste modo, em Henrique foi se revelando a sua vocação sacerdotal.

O seu Pai Alberto nascido em Milão, na Itália, era contador de uma firma do setor têxtil na cidade, na qual, por sua honestidade e eficiência profissional gozava de muita credibilidade. A sua mãe Maria de Micheli, também nascida em Milão, era costureira e dona de casa. Os seus irmãos eram *Amália, Davi, Francisco, Piera, Zita, José* e *Rozinha*, a qual, veio a falecer dias depois do seu nascimento. Davi faleceu em 1919 após ter adoecido de febre espanhola, com pouco mais de nove anos; Piera faleceu em 1959 aos cinco anos de idade.

Em 1925, por causa das condições de saúde da primogênita Amália, a família Beretta se transfere para Bérghamo Alta, Bairro Borgo Canale, um lugar certamente mais saudável do que Brumosa Milão. Em Bérghamo nasceram as últimas irmãs - *Virgínia* (1925), *Ana Maria* (1927) e *Guilherminha* (1946). Virgínia se tornarãa, mais tarde, religiosa canossiana e também médica missionária na Índia<sup>15</sup>.

O Frei Alberto Henrique Beretta foi o sétimo dos treze filhos de Alberto e Maria de Micheli, dos quais um foi o

---

14 (site: <http://freialbertobereta.com/biografia.html>).

15 (CAFULLI, 2008, p. 11-12).

Monsenhor Giuseppe, um engenheiro; uma a Madre Virgínia, uma missionária e médica canossiana e outra, a Gianna Beretta Molla que foi uma médica italiana casada e mãe de família com quatro filhos, depois proclamada santa pela Igreja Católica<sup>16</sup>.

Os estudos iniciais dos filhos eram custeados pelo pai. Mas, à medida que os mais velhos iam se formando em universidades e passavam a trabalhar eles iam custeando o estudo superior dos mais novos, tal como aconteceu no caso de Henrique. Este, em meados dos anos de 1925, em Milão, na Itália, estudou no Colégio Liceu e, anos depois conseguiu o bacharelado em Medicina, em março do ano de 1942.

Segundo os seus memorialistas, a sua maior motivação para se formar médico era poder ajudar os pobres, os desamparados em qualquer lugar onde pudesse se encontrar mundo afora, tal como aconteceu na cidade de Grajaú – MA.<sup>17</sup>

Aos vinte e nove (29) anos, ao mesmo tempo em que exercia a profissão de médico-cirurgião, ele começou a estudar Teologia.

Nos dois primeiros anos ele estudou na cidade Friburgo na Suíça, e ou outros dois anos na casa de formação dos estudantes de teologia dos frades capuchinos na cidade de *Piazzale Valesquez*, em Milão<sup>18</sup>.

Ao concluir os seus estudos sacerdotal para se tornar capuchino e em medicina desejoso de exercer o ministério de padre e de médico, na missão dos capuchinos, o já formado Frei Alberto Henrico Beretta procurou entrar em contato

---

16 (site: <http://freialbertobereta.com/biografia.html>).

17 (site: <http://freialbertobereta.com/biografia.html>).

18 CAFFULLI, Giuseppe. *Frei Alberto Beretta: frade capuchino, médico missionário*. Editrice VELAR. 2008.

com o bispo Prelado Dom Emiliano Lonati, o qual aceitou incardinar o jovem Henrico na sua Prelazia, e delegou o arcebispo de Milão, o cardeal Schuster para que lhe conferisse a sagrada ordenação, o que ocorreu no dia 13 de março de 1948 na Igreja de São Bernadino em Milão<sup>19</sup>.

No dia 13 de março de 1948, ele foi ordenado padre pelo Cardeal Schuster, em Milão, o norte da Itália. Em agosto de 1960, ele vestiu o hábito capuchinho, em Guaramiranga, no Ceará adotando, em homenagem ao seu pai Alberto, o nome de Frei Alberto Enrico Beretta. Lá fez o seu ano de noviciado, ao término do qual emitiu os votos temporários, no dia 16 de agosto de 1961.

A sua consagração definitiva ao ideal franciscano-capuchinho se deu em Grajaú no dia 16 de agosto de 1964. Nos anos intermédios, ele se dedicou a uma atividade fervorosa e difícil porque ele não punha limites à sua devoção se entregando com o fervor de neófito e de santo para aliviar o sofrimento de pobres que não tinham com recompensá-lo, num tempo, no qual, no sertão o médico era artigo de luxo, pois, somente quem possuía alguns recursos poderia permitir-se ir à capital em busca de tratamento. Foi assim que, na cidade de Grajaú do Maranhão que ele começou a realizar obras em nome de Deus como um dos representantes da Igreja Católica.<sup>20</sup>

Em conformidade com reportagens do Jornal o Estado do Maranhão. Reportagem: **Células-tronco: um elo perdido no interior do MA**. Repórter Elson Araújo. São Luis, 26 e 27 de março de 2016. Sábado/domingo. Frei Alberto Beretta realizou milagres com populares na cidade de Grajaú,

---

19 (site: indagrave – <https://www.findagrave.com/memorial/50859532/alberto-beretta>).

20 CAFFULLI, Giuseppe. *Frei Alberto Beretta: frade capuchino, médico missionário*. Editrice VELAR. 2008.

se destacando na cura de doenças psíquica e físicas através da oração pela fé em Deus. Justificando-se assim, seu processo de beatificação.

A beatificação é um processo específico para os frades que alcançam grandes honrarias na Igreja Católica depois de muitos feitos a serviço de Deus com milagres comprovados. O que pode ser entendido por diferentes parâmetros de estudos religioso ou técnico. Segundo Biderman o verbo beatificar significa “declarar solene e oficialmente beato (v. essa). T.d. O papa beatificou Anchieta. // adj. Beatificado, beato/ sub: beato/ cf: santificar/ 1ª conj. V. ap.”<sup>21</sup>

Como pode se notar pela definição dicionário Biderman do verbo beatificar, se trata de um reconhecimento solene e oficializado do ato de tornar alguém santo aos olhos da Igreja Católica. Enfim, uma honra ofertada a todos os freis eleitos porque prestaram, com excelência, a sua missão de levar a palavra de Deus realizando obras religiosas e filantrópicas em prol de justiça humana.

Em oito de junho de 2008, na Cúria em Bérghamo, Dom Roberto Amadei (1933-2009), abriu o processo diocesano para a beatificação de Frei Alberto Beretta, italiano, sacerdote capuchinho, médico missionário e irmão de Santa Gianna Beretta Molla. Frei Alberto viveu 31 anos na cidade de Grajaú, no interior do Maranhão.

A abertura do processo se deu com uma celebração no último dia 18 de Junho de 2008, na sala João XXIII da Cúria Diocesana de Bergamo, na qual Dom Roberto afirmou, “Ele foi uma grande testemunha de caridade no dia-a-dia, capaz de fazer com que a vida se torne ensinamento do evangelho.

---

21 Biderman. Maria Tereza Camargo. *Dicionário Didático de Português* / Maria Tereza Camargo Biderman. – 2. Ed. – São Paulo: Ática, 1998.

Uma testemunha grande e silenciosa”. Esta cerimônia concluiu, oficialmente, a fase preparatória do inquérito sobre o Frei Alberto, considerado “morto com fama de santidade”.

Na cerimônia de abertura do processo de beatificação estavam presentes o Postulador Geral e Vice-postulador dos Frades Capuchinhos, o Frei Florio Tessari e o Frei Claudio Resmini, além de numerosos confrades capuchinhos. Da família de Frei Alberto, marcaram presença os seus irmãos Monsenhor Giuseppe e Irmã Virgínia, alguns sobrinhos e parentes. O Bispo Emérito de Grajaú, Dom Serafim Spreafico, representou a Diocese de Grajaú.<sup>22</sup>

Como é de praxe, o processo de beatificação de um frade acontece mediante estudos de registros dos feitos do mesmo no cumprimento das obrigações de representante de Deus na terra. Este foi o caso de frei Alberto Beretta.

### 3 FREI ALBERTO BERETTA: as obras na cidade de GRAJAÚ - MA

Para tratar do assunto relativo às obras de frei Alberto Beretta na cidade de Grajaú – MA, é preciso primeiro dissertar acerca de seu principal motivo de desejar viver nesta longínqua cidade com grande número de pessoas carentes de atendimento médico e da palavra de Deus.

Em meados de 1938, ainda em Bergamo, em meio às mudanças de endereço de sua família na Itália, Alberto foi convidado para um almoço na casa da Tia Piera. Lá, ele se encontrou com um missionário chamado frei Adriano, o qual lhe contou do “terrível massacre” de alguns missionários cometido por alguns índios insuflados por uns não índios.

---

22 (site: indagrave – <https://www.findagrave.com/memorial/50859532/alberto-beretta>).



De sua perspectiva, os missionários capuchinhos,

Foram barbaramente assassinados três freis padres, um irmão leigo e um oblato, sete freiras, dona Carlota, dois catequistas e mais de duzentas crianças. Isso aconteceu em Alto Alegre, missão localizada no município de Barra do Corda (MA). Foi aqui que Frei Adriano estava construindo uma grande igreja, onde seriam sepultados os restos mortais desses mártires.<sup>23</sup>

Conforme os seus memorialistas de frei Alberto Beretta foi a partir deste relato que ele passou a se interessar mais pelas histórias dos povos indígenas e brancos que viviam nessas redondezas para mensurar o que poderia fazer a respeito das necessidades das pessoas da cidade de Grajaú – MA. O massacre na Missão do Alto Alegre em 1901 é um conflito retratado em literaturas.

Conforme é retratado por Coelho (2002):

O internato feminino de indígenas, em janeiro de 1900, possuía 82 meninas. O masculino denominado Instituto de São Francisco de Assis, abrigava nativos a partir de 14 anos. Nas incursões dos padres, às vezes os indígenas morriam no processo de fuga. A estratégia era desmembrar as aldeias indígenas e reduzi-las – a grupos familiares, para que a cultura indígena fosse enfraquecendo, facilitando o trabalho dos capuchinhos. Os Guajajara das aldeias de Grajaú e Barra do Corda foram, nesse sentido, sofrendo impacto na esfera cultural.<sup>24</sup>

A curiosidade pelas realidades de vida sofrida do povo grajauense e de cidades vizinhas foi, portanto, o que mais estimulou frei Alberto Beretta ainda vivendo na Itália; mas, também, o fato de ser ele membro da ordem dos capuchinhos missionários.

---

23 (CRISTOFOLINI, 2011, p. 36).

24 Coelho (2002):

Não é demais salientar que em meados das primeiras décadas do ano de 1500, se verificou a primeira tentativa de colonização lusitana destas terras com a criação das capitânias e a chegada dos primeiros freis capuchinhos missionários. De início, o trabalho religioso começou lidando com brancos colonizadores e com os indígenas já injustiçados por eles devido a ganância por suas terras. Inicialmente, esse trabalho foi infrutífero por ser necessário mudar a cultura religiosa desse povo nativo que já passara a ser rebeldes ao longo do século XVI e XVII.

Em se tratando da questão espiritual, após contato com nativos, a impressão assumida pelos conquistadores foi que os nativos pareciam – não ter religião. Eles ignoravam a cultura indígena.<sup>25</sup> Então, a Igreja Católica, juntamente com o Estado português assumiu a tarefa de cristianizar “os gentios”, não apenas com o intuito cristão, mas pela afirmação da soberania dos portugueses sobre os povos nativos. No século XX, a Igreja Católica já estava muito influente na Capital São Luis e cidades da região Sul deste Estado. Foi em meio a essa realidade que Frei Alberto partiu da Itália para vir ao Brasil com uma primeira parada na cidade do Rio de Janeiro, depois a capital São Luís e, por fim, na cidade de Grajaú.

No dia 12 de março de 1949 partiu para o Brasil junto a Dom Lonati e chegou ao Rio de Janeiro no dia 6 de abril. Permanecendo alguns meses no rio resolvendo vários problemas democráticos e seguindo viagem para São Luis onde chegou no dia 18 de junho. De lá, sempre na companhia do bispo, prosseguiu para Grajaú chegando à destinação no dia 2 de agosto, recebido festivamente com foguetes e ao badalar dos sinos da catedral.<sup>26</sup>

---

25 (DEL PRIORI e VENÂNCIO, 2010, p. 12-13).

26 (site: indagrave – <https://www.findagrave.com/memorial/50859532/alberto-beretta>).

O plano do frei Alberto era chegar logo à cidade de Grajaú para poder trabalhar como médico porque tinha consigo uma preciosa carga de aparelhos cirúrgicos fundamentais para poder atuar como médico cirurgião a favor dos desamparados em conformidade com informações e a sua formação médica obtida na Itália. Ele primeiro viajou pra o Rio de Janeiro e, em seguida, para São Luis do Maranhão de navio em junho de 1949. Conforme Cristofolini,

No dia 27, já está no navio e se coloca à disposição do capelão. Ai conhece um médico brasileiro e dele toma lições sobre tantas árvores medicamentosas. Ao chegar em São Luis encontra seu primeiro doente... advinha quem? O próprio bispo, atacado por forte bronquite. Cura-o e o mantém no convento por alguns dias, enquanto ele procura e acha uma empresa que lhe oferece transporte gratuito e de suas caixas até Grajaú. Carregados os caminhões dá alta ao ilustre paciente e ambos, o bispo e o doutor, aproveitam a carona!<sup>27</sup>

No dia 27 de junho do ano de 1949, o Frei Alberto Beretta e o Bispo Dom Lonati partiram da referida capital para a cidade de Grajaú em viagem de caminhão, por um percurso desconfortante em estradas de terra por 700 Km viajando por dez dias. Em 2 de agosto, chegaram a Grajaú. A acolhida foi muito festiva, com toques de sinos e muito foguetório<sup>28</sup>. Nas palavras de Cristofolini

Na chegada o frei se encanta ao constatar como esse povo que bem a seu bispo. E se impressiona também ao ver como todos fazem festa ao padre doutor, tão aguardado... Descarrega as caixas, o frei e o bispo se recolheram na Igreja para agradecer a Deus. Depois disso, nesse mesmo dia, Alberto escreve para agradecer

---

27 Cristofolini (2011, p. 45).

28 CRISTOFOLINI, 2011, p. 45).

aos parentes, amigos e benfeitores: “*Grajaú é um lugar bonito. Tenho certeza de me dar bem aqui. Há uma bela catedral e agora se espera um hospital*”. E já nessa carta aproveita para pedir conselhos ao irmão médico ginecologista, Fernando, em favor de uma mãe que consultou na Barra do Corda, ainda na viagem, vindo de São Luis aproveita para pedir a Irmã Virgínia eu pergunte ao seu professor de oftalmologia quando se pode operar uma criança de três anos, que também consultou naquela viagem e que sofre de catarata congênita bilateral e só enxerga sombras.<sup>29</sup>

Ao chegarem eles se instalaram no alojamento da diocese da Igreja Catedral da cidade de Grajaú - Ma.

Após a sua instalação na cidade de Grajaú, o Frei Alberto começou a atuar como médico e como pregador da palavra de Deus na Igreja Nosso Senhor do Bonfim mãe de Grajaú – MA; mas, também, realizando missas em povoados se dirigindo aos mesmos por meio de carona com amigos ou a pé às áreas acidentadas, um fato que lhe causava muito cansaço e desgastes.

Já existindo uma certa população de admiradores das obras de frei e de médico de Alberto Beretta, não foi difícil ser criado um movimento em prol de seus trabalhos nas zonas rurais, em especial. Quando esse frei realizava missas e visitas para curas das doenças das pessoas do campo e indígenas.

Com o tempo, muitas pessoas se sensibilizaram com o sacrifício do frei andando a pé por longas distâncias para rezar missas, inclusive nos povoados e aldeias indígenas das redondezas. Por isso, algumas pessoas fizeram um movimento de arrecadação de recursos entre as pessoas de melhor situação financeira para comprar e doar, ao frei, um jipe para

---

29 Id. *Ibid.* 2011, p. 45):

dinamizar o seu movimento de visitar aldeias para rezar as missas levando a palavra de Deus.

Imagem 1 - Frei Alberto Beretta em seu jipe que usava para ir às aldeias rezar missas e assistir aos doentes



Fonte: Blog Frei Alberto Beretta

De posse de seu jipe, o frei passou a ir às aldeias mais distantes como Bacurizinho para rezar missa e examinar os doentes que pudessem precisar de atendimento médico. A obtenção do jipe significou o fim da preocupação com a falta de transporte eficiente para as viagens ao sertão.

Com este recurso de transporte, o Frei Alberto realizava as suas viagens para aldeias e povoados como *frei e médico*; dava carona a pessoas em situação de risco social, mas, em especial, transportava doentes de suas casas na cidade, no campo ou nas aldeias para o hospital que, inicialmente, funcionava nas dependências estruturadas como hospital da

arquidiocese da Igreja Catedral no Centro da cidade de Grajaú. Como é lembra Gomes, “a cada terceiro domingo do mês, Frei Alberto se dirigia à Bacurizinho para rezar a missa, algumas vezes de jumento, outras de jipe, que usava também na assistência aos doentes da aldeia”<sup>30</sup>. O referido autor ainda sublinha que,

Nas desobrigas médicas e religiosas do frei Alberto os Tenetehara procuravam assistir à missa espontaneamente, com a ajuda de uma freira que acompanhava o frade e que gentilmente os admoestava a frequentar a igreja e mantê-la limpa. Os Tenetehara se referem a si mesmos como – católicos. Deve-se lembrar que antes da chegada de Frei Alberto os Tenetehara do Bacurizinho se definiam como – crentes devido ao fato de ter vivido entre eles o missionário protestante Ernesto Wooten na década de 1930.<sup>31</sup>

O Frei Alberto seguia como frei missionário capuchinho na cidade de Grajaú e cidades vizinhas sempre buscando melhorar alguma coisa na catedral (\*cuja imagem é ilustrada abaixo) através de suas parcerias que ele contatava por cartas, tal como é lembrado por Cristofolini,

Na carta ao irmão padre, o José, pede que estude um jeito de montar um pequeno conjunto de sinos como campainha para o hospital, acoplada ao relógio, com sons de Ave-maria de Lourdes: “Assim os doentes pensarão em Nossa Senhora e lhe pedirão ajuda”. Após a profissão religiosa simples (16 de agosto de 1961), pela qual adotou oficialmente o nome de frei Alberto, voltou para a missa de Grajaú, onde, em 16 de agosto de 1964, emitiu a Profissão solene e perpétua<sup>32</sup>.

---

30 GOMES, Mércio Pereira. *O índio na história: o povo Tenetehara em busca de liberdade*. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

31 Gomes (2002, p. 353).

32 Cristofolini (2011, p. 64):

Como pode ser observado frei Alberto foi um incansável defensor de melhorias na igreja sede. Ele não se cansava de rezar missas em diversas localidades para promover a fé em Deus das pessoas que sofriam injustiças sociais e eram carentes de verdade para suas vidas sofridas.

Imagem 2 - Igreja Catedral – Diocese da cidade de Grajaú - MA



Fone: imagem obtida por autoria própria

A Igreja Catedral de Grajaú – MA conforme imagem de sua fachada acima é imponente. Ela foi construída com a colaboração de cidadãos grajauenses em especial da classe trabalhadora que trabalharam arduamente para ver esse monumento pronto para atender as carências religiosas dessa gente e de pessoas de cidades vizinhas. Mas, inicialmente, em 10 de fevereiro de 1922 era uma prelazia, e, em 1984 a prelazia tornou-se diocese passando a poder assumir a sua gestão autônoma.

Na imagem da entrada da igreja acima, é possível ver um pouco do lado esquerdo a casa paroquial e ao lado direito da arquidiocese o lugar onde, inicialmente, existiram as instalações do ambulatório para o trabalho médico de Frei Alberto enquanto as instalações formavam a prelazia. Esta igreja reflete uma grande conquista para a cidade de Grajaú – MA por ter sido o resultado da união do povo grajauense firmes em sua fé em Deus quando pessoas de diferentes classes sociais se uniram para a construção da mesma.

Como já destacado, em 2 de agosto do ano de 1949, o Frei Alberto Beretta chega à cidade de Grajaú trazendo consigo, em caixas de madeiras, materiais cirúrgicos, alguns medicamentos e produtos de esterilização de seus materiais de trabalho. Mas, entre estes, o seu diploma de médico cirurgião e a grande vontade de atender à pacientes carentes que não podiam pagar por tratamentos médicos que recebiam dele.

Como lembra Cristofolini,

Inaugurado o ambulatório, começam a chegar necessitados de toda parte, a pé, a cavalo, nos velhos caminhões. Gente pobre de dar dó. Muitos buscam o remédio para os doentes que não puderam sair de casa. Quando o caso exige, é o frei que, ao invés de marcar a consulta do doente no ambulatório, marca a consulta



na casa do paciente. E isso quase sempre de graça, inclusive os remédios, quando os têm<sup>33</sup>.

Como está sendo expresso na citação acima, inicialmente o doutor frei Alberto precisou trabalhar no ambulatório improvisado nas dependências a esquerda da Igreja Catedral da cidade de Grajaú. Ele atendia a pacientes carentes de todas as partes desta cidade de outras cidades vizinhas que o procuravam por sua fama de trabalhar gratuitamente em nome de Deus.

A respeito deste Cristofolini ainda salienta que:

Aquela casa nova, mas bem modesta, é onde mora o bispo, e a outra é o convento dos capuchinhos; à direita aquela estruturação antiga era onde o bispo morava antes. Agora ele colocou aí vários cômodos no andar térreo à disposição do Frei Alberto. Este, com a ajuda de alguns confrades fizeram limpeza geral, pintaram e ajeitaram o ambulatório, uma salinha de esterilização, outra para raio X, uma sala operatória, um departamento de farmácia, sala de espera, serviços sanitários e... um estúdio para usos diversos!<sup>34</sup>

Na carta aos parentes, de 8 de agosto de 1949, frei Alberto dá notícia da inauguração do Ambulatório com a participação da banda local, autoridades, a bênção do bispo. Convidado a falar, o frei médico disse: “Todos os que virão aqui, lembrem que o verdadeiro médico não sou eu, mas o Senhor que mora, vocês o sabem, aqui ao lado, na catedral. Por isso aproveitem sua presença ali, para se dirigirem a ele. Seus remédios não são apenas para o corpo, mas também para a alma, e são, portanto, mais preciosos que os meus”<sup>35</sup>.

---

33 Cristofolini. 2011, p. 48.

34 Cristofolini. 2011, p. 47.

35 CRISTOFOLINI, 2011, p. 47.

Mas, seu trabalho como médico piedoso e eficiente foi interrompido pelas autoridades brasileiras que lhe cobraram atualizar seu diploma de médico obtido na Itália. Para tanto, ele precisava realizar uma série de estudos e provas para cumprir com diferentes disciplinas de seu curso de medicina em conformidade com as exigências legais no Brasil.

De início, o frei médico pensou que Deus iria lhe quebrar um galho e não precisaria atualizar seu diploma de médico. Isso até ocorreu, mas não exatamente como ele esperava. Como escreveu Cristofolini,

Deverá recomençar os estudos do 3º 4º 5º e 6º ano de medicina. Preparou-se muito bem, mas não prestou no Rio. Foi aconselhado a fazer isso em Porto alegre (RS), na Universidade Católica mais importante do Brasil, onde, além do mais, trabalham professores italianos. Partiu para lá de ônibus!<sup>36</sup>

Chegando aos seus aposentos no convento dos capuchinhos soube que sua fama de ótimo médico já havia chegado aquele lugar antes dele. E, por coincidência, o seu primeiro paciente foi o próprio superior dos capuchinhos.

Alberto além de estudar para validar seu diploma foi convencido a ir ao Rio de Janeiro em companhia de seu irmão engenheiro que o visitara e, este aceitou carregar uma caixinha do médico russo sem saber o que seria o conteúdo. Alberto ficaria em um apartamento de uma senhora benfeitora das capuchinhas. Foi quando seu irmão engenheiro estando no Rio antes de Alberto conforme é relatado por Cristofolini,

O russo recebeu a caixinha, agradeceu e abriu-a em sua frente e lhe explicou do que se tratava, o engenheiro ficou encantado e lhe contou do seu irmão médico numa região pobre do Maranhão.

---

36 Cristofolini (2011, p. 55):

O russo lhe pede que chame seu irmão de Porto Alegre e venha ser seu hóspede ao menos por uma semana para aprender algo importantíssimo de medicina.<sup>37</sup>

Tendo sido em meio a esse episódio envolvendo o irmão engenheiro de Frei Alberto que o convite para ir de porto Alegre ao Rio de Janeiro visando saber de uma novidade importantíssima no mundo da medicina que Alberto passou a saber sobre célula tronco, suas aplicações e benefícios possíveis. Como relata Cristofolini,

Frei Alberto estava no primeiro ano em Porto Alegre, chegou ao Rio e, que beleza! Empolgou-se com o que soube: o aluno de Filatof havia aprendido de seu grande mestre o modo de utilizar as enormes prerrogativas da placenta humana, conseguindo esterilizá-la com um método particular, para, em seguida, inseri-la na medicina certa em minúsculas poções sob a pele do paciente, onde vinha absorvida em poucos dias, obtendo vistosos efeitos de cura de muitíssimas doenças. O frei tomou nota de tudo, aprendeu direitinho o método de preparação.<sup>38</sup>

Depois disso, o Frei Alberto passou a contar com ajuda de seus familiares na Itália para lhe preparar estojos com tampas herméticas para seu uso futuro com pacientes de paralisias parciais na cidade de Grajaú. Assim, somente depois de todo aprendizado técnico sobre uso de células tronco frei Alberto voltou para sua faculdade em Porto Alegre (RS) visando concluir seus estudos e atualizar seu diploma italiano para somente depois disto poder voltar a medicar no Brasil.

Em março de 1959, na sexta feira santa, nosso herói retornou, enfim, a Grajaú. Não obstante o forte temporal, muita gente o esperava, quanto ao galho que Deus poderia ter quebrado, o “pur-

---

37 Cristofolini (2011, p. 56-57):

38 Cristofolini (2011, p. 57)

gatório”, como ele disse eu fora a validação do diploma, quase como um desabafo, escreveu: *Espero que no Juízo Final Jesus não me venha cobrar por eu ter gasto tanto tempo por causa disso!*<sup>39</sup>

Como é sabido na cidade de Grajaú pelos mais velhos, o Frei Alberto atuando como médico fez o que seria chamado de milagres com o uso de células tronco curando paralisias de pessoas que já eram desenganadas de poderem voltar a andar novamente. A sua fama de frei médico inovador viajou por lugares remotos no Brasil e no exterior.

Em reportagem do repórter Elson Araújo ao Jornal O Estado do Maranhão intitulado **“Células-tronco: um elo perdido no interior do Maranhão”** em 26 e 27 de 2016 sobre experiências com uso de células tronco na medicina praticada pelo frei médico frei Alberto Beretta tem-se como resultado da entrevista feita com a cidadã grajauense Ana Amélia Viana seu depoimento, a qual disse,

Sou testemunha viva que o preparo feito com a placenta, que ele chamava de enxerto, era eficaz. Salvou minha vida por duas vezes, além de ter curado gente com paralisia, asma e outras doenças. “Alberto Beretta era um santo-médico que morreu sem ser reconhecido pela ciência”.<sup>40</sup>

Na condição de frei e de médico cirurgião, o Frei Alberto Beretta se dedicou, incansavelmente, a melhorar as condições de saúde da população mais carente da cidade de Grajaú. Ele acreditava que algumas mudanças em termos de instalações prediais precisavam ser feitas para garantir condições adequadas para o tratamento dos doentes com suas mais

---

39 Site (site: <http://freialbertobereta.com/biografia.html>).

40 Jornal O Estado do Maranhão intitulado *“Células-tronco: um elo perdido no interior do Maranhão”* em 26 e 27 de 2016.

diversas enfermidades. Como o caso da hanseníase. Deste modo, o frei médico criou, através de parcerias com seus familiares e com a cúpula da Igreja Católica e outros colaboradores da Itália e do Brasil o Hospital São Francisco com a ajuda de seu irmão engenheiro.

Imagem 3 – O Hospital São Francisco de Assis após sua inauguração em 1957



Fonte: [https://www.google.com/search?q=imagens+do+Hospital+S%C3%A3o+Francisco+deAssis+na+cidade+de+Graja%C3%BA+MA&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=yZqP3eFvHbC7mM%253A%252CBXto7Z9woOVTAM%252C\\_&vet=1&usg=AI4\\_-kTRY7SAdsXoIKff\\_1eUoFvRchxeYg&sa=X&ved=2ahUKEwjtsdLip5fnAhVDA9QKHTNMCggQ9QEwAHoECAUQBQ#imgrc=wHDWn\\_IRNRLQ7M](https://www.google.com/search?q=imagens+do+Hospital+S%C3%A3o+Francisco+deAssis+na+cidade+de+Graja%C3%BA+MA&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=yZqP3eFvHbC7mM%253A%252CBXto7Z9woOVTAM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kTRY7SAdsXoIKff_1eUoFvRchxeYg&sa=X&ved=2ahUKEwjtsdLip5fnAhVDA9QKHTNMCggQ9QEwAHoECAUQBQ#imgrc=wHDWn_IRNRLQ7M).

A imagem acima retrata com fidelidade o Hospital São Francisco de Assis localizado na parte Central da cidade de Grajaú - MA após sua Inauguração no ano de 1957. Mas, para conduzir água do Olho d'água do Bairro Trizidela até suas dependências foi necessário um projeto de canalização da água criado pelo irmão Monsenhor Giusepe que veio da Itália apenas para isso. Como é retratado em site oficial na citação abaixo:

Em 1950 com ajuda de seus irmãos que moravam na Itália, sobretudo Monsenhor Giuseppe o engenheiro, deu início à construção do Hospital São Francisco de Assis. Em 1957 a construção

do hospital foi concluída, algo inacreditável para a época, considerada a escassez dos meios de transporte na época e a falta de estradas. Mais tarde o próprio frei Alberto sentiu a necessidade de ampliar a estrutura e acrescentou outras dependências.<sup>41</sup>

Toda a cidade de Grajaú se sentiu em festa, houve homenagens solenes aos colaboradores com participação dos representantes políticos da região. Banda de música e foguetório. Segundo pesquisas virtuais, os cidadãos grajauenses comemoravam nas ruas dizendo coisas boas sobre o futuro de Grajaú.

E, com o tempo o próprio frei conseguiu mais recursos para ampliar algumas dependências do hospital de modo a este poder atender a um número bem maior de pacientes. Em dias atuais, já com as ampliações se melhorias, este hospital se tornou referência de bom atendimento e acomodações adequadas. Adquirindo nova faixada e modernidades internas.

Imagem 4 – Faixada atual do Hospital São Francisco de Assis



Fonte: [https://www.google.com/search?q=imagens+do+Hospital+S%C3%A3o+Francisco+deAssis+na+cidade+de+Graja%C3%BA+MA&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=yZqP3eFvHbC7mM%253A%252CBXto7Z9woOVTAM%252C\\_&vet=1&usg=Al4\\_-kTRY7SAdsXoIKff\\_1eUoFvRchxeYg&sa=X&ved=2ahUKewjtsdLlp5fnAhVDA9QKHTNMCggQ9QEwAhOECAUQBQ#imgrc=wHDWn\\_IRNRLQ7M](https://www.google.com/search?q=imagens+do+Hospital+S%C3%A3o+Francisco+deAssis+na+cidade+de+Graja%C3%BA+MA&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=yZqP3eFvHbC7mM%253A%252CBXto7Z9woOVTAM%252C_&vet=1&usg=Al4_-kTRY7SAdsXoIKff_1eUoFvRchxeYg&sa=X&ved=2ahUKewjtsdLlp5fnAhVDA9QKHTNMCggQ9QEwAhOECAUQBQ#imgrc=wHDWn_IRNRLQ7M)

41 (site: <http://freialbertobereta.com/biografia.html>).

Em relação às instalações internas, em dias atuais, o referido hospital está dispondo de salubridade com espaços bem planejados para o atendimento de seus pacientes. Como é retratado na imagem abaixo:

Imagem 5 – Ilustração da sala de estar e recepção



Fonte: [https://www.google.com/search?q=imagens+do+Hospital+S%C3%A3o+Francisco+deAssis+na+cidade+de+Graja%C3%BA+MA&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=yZqP3eFvHbC7mM%253A%252CBXto7Z9woOVTAM%252C\\_&vet=1&usg=AI4\\_-kTRY7SAdsXoIKff\\_1eUoFvRchxeYg&sa=X&ved=2ahUKEwjtsdL1p5fnAhVDA9QKHTNMCggQ9QEwAhoECAUQBQ#imgsrc=wHDWn\\_IRNRLQ7M](https://www.google.com/search?q=imagens+do+Hospital+S%C3%A3o+Francisco+deAssis+na+cidade+de+Graja%C3%BA+MA&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=yZqP3eFvHbC7mM%253A%252CBXto7Z9woOVTAM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kTRY7SAdsXoIKff_1eUoFvRchxeYg&sa=X&ved=2ahUKEwjtsdL1p5fnAhVDA9QKHTNMCggQ9QEwAhoECAUQBQ#imgsrc=wHDWn_IRNRLQ7M)

Dentre outras obras filantrópicas do frei Alberto Beretta, destaca-se que *A sociedade Beneficente São Camilo – Hospital São Francisco de Assis* foi a maior. E, desde sua inauguração até dias atuais vem cumprindo com sua função de atendimento à saúde pública gratuita.

Mas, não é demais lembrar que houve um período de dois anos sem funcionamento entre os anos de 2005 e 2006 por causa da falta de repasses financeiros da parte da prefeitura de Grajaú, porque os pacientes podiam receber atendimento médico-hospitalar no Hospital de Base localizado no Bairro Cohab e, no Hospital Santa Neusa localizado no Bair-

ro Rodoviário. Mas, em dias atuais, o Hospital São Francisco de Assis está funcionando a todo vapor com atendimentos particular e gratuito pelo Sistema Único de Saúde – SUS.

Em meio à criação de outras obras importantes como Escola na cidade de Arame, em Escola infantil em Grajaú, campanhas de evangelização dos indígenas, a criação de cinema nas dependências da Igreja Catedral e participação na criação da Vila San Marino cujo maior responsável foi Frei Lauro.

Por outro lado, a segunda maior conquista em prol dos carentes necessitados de atendimentos médicos da cidade de Grajaú em que frei Alberto foi o principal responsável por tornar realidade foi a criação da Vila San Marino - Um condomínio de pequenas casas planejadas para receber pessoas com hanseníase receberem tratamento adequado sem risco para a própria saúde ou de transmitir essa enfermidade para outras pessoas. Uma vez que a desinformação sempre foi o principal vilão no combate a essa doença epidemiológica.

Imagem 6 – Entrada da Vila San Marino



Fonte: [https://www.google.com/search?ei=dE8oXujXF5fA5OU Pm5WM6Aw&q=Imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&oq=Imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&gs\\_l=psyab.12...8314.12042..13838...O.O..O.171.276O.Oj18.....O....l..gws-wiz.tcQEU18dX74&ved=OahUKEwjo4YazqZfnAhUXILkGHZsKA80Q4dUDCA.s](https://www.google.com/search?ei=dE8oXujXF5fA5OU Pm5WM6Aw&q=Imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&oq=Imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&gs_l=psyab.12...8314.12042..13838...O.O..O.171.276O.Oj18.....O....l..gws-wiz.tcQEU18dX74&ved=OahUKEwjo4YazqZfnAhUXILkGHZsKA80Q4dUDCA.s)



A Vila San Marino é localizada na zona rural da cidade de Grajaú, com acesso por uma estrada de terra que parte da estrada do matadouro no Bairro Rodoviário da cidade. Frei Alberto teve sua participação no mérito da criação da Vila San Marino de frei Lauro criando técnicas seguras para o tratamento da hanseníase.

Imagem 7 – Interior da paróquia nas dependências da Vila San Marino



Fonte: [https://www.google.com/search?ei=dE8oXujXF5fA5OU-Pm5WM6Aw&q=imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&og=imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&gs\\_l=psyab.12...8314.12042..13838...O.O..O.171.276O.Oj18.....O....l.gws-wiz.tcQEU18dX74&ved=OahUKEwjo4YazqZfnAhUXILk-GHZsKA8OQ4dUDCA](https://www.google.com/search?ei=dE8oXujXF5fA5OU-Pm5WM6Aw&q=imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&og=imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&gs_l=psyab.12...8314.12042..13838...O.O..O.171.276O.Oj18.....O....l.gws-wiz.tcQEU18dX74&ved=OahUKEwjo4YazqZfnAhUXILk-GHZsKA8OQ4dUDCA)

A Vila San Marino é um lugar de tratamento da hanseníase para pessoas de baixa renda sustentado pela Igreja Católica. Os trabalhos internos também buscam promover educação religiosa, ofertar conforto espiritual para seus internos com participação de padres e representantes da diocese de Grajaú – MA.

A importância de frei Alberto Beretta para os cidadãos grajauenses se reflete bem na devoção desse povo em homenagens como por um monumento erguido em sua homenagem numa Praça Frei Alberto Cidade Alta desta cidade.

Imagem 8 – Estátua de Frei Alberto Beretta em praça pública



Fonte: autoria própria

Pertencente à Ordem dos frades Capuchinhos de São Francisco de Assis que eram missionários e desbravadores de terras distantes como o Estado do Maranhão, a vida de frei Alberto Beretta para a cidade de Grajaú – MA foi, em certa análise, a continuidade das missões desses frades que se iniciou em com a chegada inicial no ano de 1917 na Região Sul do Maranhão.

Se dedicando a evangelizar, catequisar e trabalhar em prol dos menos favorecidos para melhorar suas condições de vida, a Igreja Católica os enviava para lugares de conflitos como cabanagem. Buscando-se sempre amenizar as disputas por terras e garantir segurança aos povos indígenas que tinham pouca proteção no passado, e, ainda precisavam conhecer o

cristianismo para superar suas crenças chamadas de perigosas por conta da inocência e dualismo nas práticas religiosas em devoção a Tupã. Convertendo isso ao monoteísmo cristão.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o quanto o personagem principal italiano investigado para suas histórias de padre da ordem dos capuchinhos e médico cirurgião Frei Alberto Beretta se fez uma personagem honorável na cidade de Grajaú a partir do ano 1949, vivendo nesta cidade por 31 anos, suas lembranças registradas em obras literárias, em sites de internet e pesquisa de campo feita com cinco entrevistados que conviveram com este homem de Deus foi apresentado neste trabalho.

O presente TCC foi desenvolvido em três partes, sendo o primeiro capítulo falando da biografia deste frei médico relatando suas realidades: familiar, religiosa, formação em medicina em Milão na Itália e processo de beatificação depois de sua partida deste mundo.

No segundo capítulo foram-se retratados seus feitos com padre, como médico utilizando experiências com células tronco curando muitas pessoas de bronquite, de paralisia e a construção de obras como o Hospital São Francisco de Assis na cidade de Grajaú – MA, cinema, quadra esportiva e escolas de educação infantil. Bem como participação na criação da Vila San Marino que é um leprosário de atendimento gratuito as pessoas carentes.

Mas, no terceiro capítulo deste trabalho está apresentada a apuração de dados dos cinco entrevistados escolhidos a dedo porque no passado tiveram relações próximas ao frei médico investigado neste trabalho.

É de se aceitar, mediante tudo que foi apresentado com investigações literárias, virtuais e o estudo de campo que, os objetivos do presente trabalho foram supridos. Que, houve significativa aprendizagem sobre os feitos médicos e religiosos do padre e médico italiano que veio ao Brasil com o objetivo de morar nesta cidade de Grajaú com o firme propósito de realizar obras em nome de Deus.

Que sua missão de médico e de padre franciscano foi devidamente cumprida com muito trabalho dedicando todo o mérito a Deus e a Jesus Cristo. Ou seja, foi um homem santo temente ao Senhor e que fez por merecer as homenagens que recebe mesmo em dias atuais.

Este personagem da Igreja Católica fez grande fama no Estado do Maranhão e mundo afora realizando grandes curas com uso de célula tronco, sendo seus feitos reconhecidos em reportagens do Jornal da Mirante e outras. Por fim foi uma grande satisfação realizar todos os estudos sobre este homem de Deus.

## REFERÊNCIAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Dicionário Didático de Português* / Maria Tereza Camargo Biderman. – 2. Ed. – São Paulo: Ática, 1998.

CAFFULLI, Giuseppe. *Frei Alberto Beretta: frade capuchino, médico missionário*. Editrice VELAR. 2008.

COELHO, Elizabeth Maria Bezerra. *Territórios em confronto: a dinâmica da disputa pela terra entre os índios e brancos no Maranhão*. São Paulo: Hucitec, 2002. Disponível em: [dissertação-de-sabel-cristina-torres-e-silva.pdf](#) pesquisa realizada em 14 de dezembro de 2019.

CRISTOFOLINI, Hilário. *Frei Alberto Beretta: O Herói Santo de Grajaú* / Hilário Cristofolini – Aparecida, SP: Editora Santuário, 2011.

DEL PRIORE, Mary; VANÂNCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

GOMES, Mércio Pereira. *O índio na história: o povo Tenehara em busca de liberdade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Jornal o Estado do Maranhão. Reportagem: **Células-tronco: um elo perdido no interior do MA**. Repórter Elson Araújo. São Luis, 26 e 27 de março de 2016. Sábado/domingo.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. – 2. Ed.. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Disponível em: <http://freialbertobereta.com/biografia.html> pesquisa realizada em 14 de dezembro de 2019.

Disponível em: indagrave – <https://www.findagrave.com/memorial/50859532/alberto-beretta> pesquisa realizada em 14 de dezembro de 2019.

Disponível em:

[https://www.google.com/search?ei=dE8oXujXF5fA5OU-Pm5WM6Aw&q=Imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&oq=Imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&gs\\_l=psyab.12...8314.12042..13838...0.0..0.171.2760.0j18.....0....1..gws wiz.tcQEU18dX74&ved=0ahUKEw-jo4YazqZfnAhUXILkGHZsKA80Q4dUDCA](https://www.google.com/search?ei=dE8oXujXF5fA5OU-Pm5WM6Aw&q=Imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&oq=Imagens+da+Vila+San+Marino+Graja%C3%BA+do+Maranh%C3%A3o&gs_l=psyab.12...8314.12042..13838...0.0..0.171.2760.0j18.....0....1..gws wiz.tcQEU18dX74&ved=0ahUKEw-jo4YazqZfnAhUXILkGHZsKA80Q4dUDCA)



22

## A CRIAÇÃO DO CAMPUS GRAJAÚ DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - utopia ou realidade?

ARIZONETE DA SILVA NASCIMENTO BEZERRA  
JOSENILDO DE JESUS PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo dados coletados no site do Ministério de Educação (MEC) e que serviram de base aos estudiosos da educação brasileira na análise da situação da educação superior desde o ano de 1990, podemos afirmar que as 871 instituições de ensino superior (IES) existentes no Brasil, nesse período, ofereciam 4.288 cursos de graduação, nos quais estavam matriculados 1,54 milhão de alunos, sendo 64% deles em IES de caráter privado.

Com o passar dos anos, foi evidenciado, segundo estudo desenvolvido por Andrés (2017) um padrão evolutivo de crescimento, que pouco se alteraria nas décadas subsequentes, sendo caracterizado por uma expansão do número de IES, de cursos e de vagas e o ingresso de novos alunos interessados nas vagas existentes levando a um crescimento significativo das matrículas no ensino superior.

Assim, em 1998, o país já contava com 973 IES, oferecendo 6.950 cursos de graduação, nos quais estavam matriculados 2,13 milhões de alunos, 19% deles em federais e 62% nas IES privadas.

Já no período de abrangência do Plano Nacional de Educação (PNE) (1998-2014), as matrículas de graduação presencial cresceram 153,3%, devido, principalmente, à forte expansão do setor privado, que registrou taxa de crescimento de 201,8%, deixando-nos entrever uma retração nas matrículas do segmento público. (ANDRÉS, 2017).

Essa fase recobre a atuação de três governos brasileiros: o segundo mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1999 a 2002, os dois mandatos do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, e tam-

bém o primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff, compreendendo um total de sete Ministros da Educação.

Nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso, as matrículas na educação superior presencial quase dobraram ao final do período de 2002 (97,8%), em relação por força de um expressivo aumento nas matrículas do setor privado (129,3%), que passaram de uma participação de 60,2% do total em 1995 para 69,7% em 2002. Houve menor expansão das matrículas presenciais públicas, mas, por outro lado, houve um crescimento de 44,7% nas instituições federais no mesmo período, relacionado à melhora no fluxo da educação básica ao longo dos anos 1990, o que repercutiu no número de formandos do ensino médio, que, entre 1991 e 1999, cresceu 133% (CASTRO, 2000).

No primeiro ano do mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a matrícula em cursos privados presenciais de graduação ultrapassou os 70% do total, até chegar a 75%, em 2007 e 2008, recuando para 73% em 2010. Com o passar dos anos, já se evidenciava um padrão evolutivo de crescimento, que, em grandes linhas, pouco se alteraria nas décadas subsequentes: a forte expansão do número de IES, de cursos e de vagas disponíveis e boa parte delas ociosas, o ingresso de novos alunos muitas vezes menor que o contingente de interessados nas vagas existentes e o crescimento significativo das matrículas totais, sobretudo no setor privado.

Em 2010, foi iniciado o programa federal de formação de professores, como prioridade nos discursos dos governantes, pautado na importância das políticas para a área de formação de professores. Nosso objetivo neste trabalho de conclusão de curso de licenciatura em História é buscar analisar estas políticas docentes no Brasil e no Estado do Maranhão,



mais precisamente as políticas encampadas pela Universidade Federal do Maranhão no âmbito do programa de Formação de Professores para atuarem na Educação Básica (PRO-FEBPAR) implementadas a partir da primeira década do ano 2000, destacando a importância do Projeto Educação para Todos, coordenado pela OREALC/UNESCO.

As Políticas de Valorização dos Docentes, nesse período, têm início com a aprovação da Lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007) que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja vigência se estenderá até o ano de 2020, tendo como objetivo, segundo o artigo 2º dessa lei, a manutenção e o desenvolvimento da educação básica pública e a valorização dos trabalhadores em educação, “incluindo sua condigna remuneração”.

Podemos dizer que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) foram instituídas pelo governo federal diferentes políticas no campo da formação docente voltadas para o favorecimento da formação inicial de professores de parcela do professorado que atuava nas redes de ensino em âmbito municipal ou estadual.

O investimento em programas de formação de professores que contemplassem esse segmento se fazia necessário dada a necessidade de atendimento às demandas nacionais por formação de professores, bem como aos compromissos internacionais firmados com o objetivo de ampliar a qualificação dos professores da educação básica, visando garantir melhor qualidade para esse nível de ensino.

Nesse contexto, é iniciado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) a política de expansão de seus cam-

pi, avançando no continente maranhense visando ampliar a oferta de cursos de licenciatura para formar professores que estejam trabalhando em escolas públicas ou privadas sem a devida qualificação exigida em lei.

É desse tempo que nos apropriamos para falar do Campus Grajaú vinculado a Universidade Federal do Maranhão e oriundo de uma parceria feita entre a Prefeitura Municipal de Grajaú, a qual doou o terreno onde foi construído e hoje funciona o campus da UFMA em Grajaú.

Para que esse projeto de qualificação docente *in loco* fosse operacionalizado, foi necessário estabelecer parcerias com as prefeituras municipais, objetivando viabilizar esse projeto de expansão da educação superior com vista à formação de professores licenciados em áreas prioritárias a cada município maranhense.

Vale ressaltar que, a gestão do reitor da UFMA na época, Prof. Dr. Natalino Salgado Filho, não mediu esforços para estabelecer convênios e parcerias com as prefeituras municipais para a expansão da Universidade e a formação superior docente aos rincões mais distantes do estado do Maranhão.

Mediante esse cenário, questionamos:

1. Como se deu a expansão da educação superior no município de Grajaú-Maranhão, que culminou com a construção e desenvolvimento do Centro de Ciências Naturais e Humanas – Modalidade Licenciatura no município de Grajaú-Maranhão?
2. Quais parcerias foram criadas para viabilizar esse projeto expansionista da UFMA, com vistas a oferecer o Programa de Formação de Professores para atuarem na Educação Básica (PARFOR)?

3. Que resultados estão sendo obtidos, a partir desse programa de formação de professores?

A partir dessas questões de partida que tanto nos inquietam, construímos nossos objetivos:

Objetivo Geral – Analisar a historicidade da educação brasileira que culminou com a expansão da UFMA e a construção do Campus de Grajaú-Maranhão

Objetivos Específicos

- Identificar, na política educacional de formação de professores para atuarem na educação básica, seu caráter utópico ou real no município de Grajaú-Maranhão.
- Identificar a importância do Campus da UFMA em Grajaú para a comunidade local.

## **2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A evolução dos cursos de graduação presenciais no Brasil pode ser mais bem percebida se tomarmos, comparativamente, como referência os dados do Censo da Educação Superior de 2007 com os do último censo divulgado, no do ano de 2010.

Nesse contexto, se tomarmos como referência os cursos da área da Educação (classificação do INEP), esses totalizavam 6.403 cursos presenciais sendo que desses 2.807 cursos de graduação (43,84%) eram ofertados por instituições de ensino superior públicas e 3.596 cursos de graduação (56,16%) ofertados pelo setor privado.

Esses dados sobre os cursos de formação docente precisam ser compreendidos a partir do conjunto de esforços empreendidos após a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e que priorizaram a referida questão. Dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP) mostram que a situação detectada pelo Censo do Professor de 1997 (MEC, 1999, 2009) era extremamente precária. (MAUÉS; CAMARGO, 2014).

A maioria dos docentes identificados nesse censo possuía apenas nível médio, poucos professores já haviam obtido o nível superior, o que se evidenciava, sobretudo, na região Norte, onde das 54.497 funções docentes identificadas, somente 5,3% eram exercidas por docentes com formação em nível superior, o que pode ser interpretado como uma decorrência da reduzida oferta de cursos de nível superior na região nos anos de 1990.

O conjunto de medidas adotado pelo governo federal foi então incentivar a expansão dos cursos de formação de professores e de inúmeros programas de formação de professores, cujo objetivo central voltava-se para a qualificação de professores em nível superior, sobretudo porque são cursos que demandam baixo investimento, e cuja mensalidade, na maioria das vezes, era bancada pelo próprio professor.

Em relação aos programas voltados para a formação de professores em serviço, constituíram-se em geral em uma oferta de caráter intensivo e em espaços nem sempre apropriados para a realização das atividades acadêmicas. Além disso, o que se observava era que a formação desses docentes era feita sem atendimento à valorização do professor, já que as condições de trabalho existentes dificultavam e continuavam a dificultar o processo de formação. Sobre essa questão, ob-

servou-se, ainda, que na realidade brasileira há um percentual significativo de professores atuando nas redes públicas de ensino com contratos precários de trabalho, isto é, professores sem vínculo empregatício, na condição de professor temporário, substituto ou designado, onde, geralmente, esses contratos são renovados anualmente, sem que haja garantia de continuidade de emprego.

De acordo com pesquisa realizada em 2009 (*survey*) (GESTRADO/UFMG, 2009) denominada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” em sete estados brasileiros, no que diz respeito ao tipo de vínculo ou contrato de trabalho do professor em atuação nas redes de ensino, 24% do total de professores que atuam nesses estados são professores temporários, substitutos ou designados (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 44).

Essa pesquisa investigou, ainda, o salário bruto recebido nas unidades educacionais pesquisadas e constatou que a maior parte (30%) recebe mais de 1 a 2 Salários Mínimos (SM); em seguida, 27% desses professores recebem mais de 2 a 3 SM, e 16% recebem de 3 SM a 4 SM, o que evidencia a concentração da remuneração no Brasil entre mais de 2 SM a 4 SM. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 26).

Apesar de se referir a períodos distintos, esse quadro nos leva a inferir que os professores, mesmo com baixos salários observados na profissão docente, alguns convivendo com a perspectiva de perda do emprego, assumiam o pagamento das mensalidades dos cursos ofertados pela iniciativa privada.

Nesse mesmo intuito, foram ainda realizados inúmeros convênios para oferta de cursos de Licenciatura, entre as instituições de ensino superior e as prefeituras municipais, os quais se constituíram em alternativa para alcançar os índices

de qualificação desejados. Esses cursos estiveram restritos aos professores que já atuavam nas redes de ensino desses municípios, inclusive com processo seletivo diferenciado e foram mantidos com recursos oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (BRASIL, 1996b).

No decreto nº 6.755/2009 foi definida, ainda, a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a ter a função de fomentar programas de formação inicial e continuada, como foi o caso do Programa de Formação de Professores, PARFOR (CAPES, 2011), no qual o governo federal chamou para si a responsabilidade por essa formação, que antes era feita em programas de formação como os que se realizaram por convênios entre as prefeituras e as instituições de ensino superior ou por iniciativa individual do próprio docente.

Esse programa, o PARFOR (CAPES, 2011), sendo desenvolvido nos diferentes estados brasileiros, prevê duas possibilidades: cursos de primeira licenciatura, voltados para os professores sem formação superior, com uma carga horária de 2.800 horas, mais 400 horas de estágio supervisionado, perfazendo um total de 3.200h; outra possibilidade prevê a oferta para os professores que já têm uma licenciatura, mas atuam em uma área diferente daquela do diploma, e é considerada uma segunda licenciatura. A carga horária nesse caso é de 800 horas para cursos de licenciatura na mesma área de atuação do docente, ou 1.200h para cursos em outra área de atuação, diferente do bacharelado.

A maior parte dos cursos de 1ª licenciatura está localizada na Região Norte e o estado do Pará é o que tem apresentado maior número de turmas (539) em 2010, o que trouxe

impactos importantes na configuração do perfil docente desse estado, no que diz respeito ao aumento do nível da formação.

Podemos observar a presença do programa em todas as regiões do país, entretanto nem todos os estados da federação estão incluídos nessa oferta, como é o caso do Acre, Alagoas, Rondônia, e Sergipe, estados localizados nas regiões Norte e Nordeste que historicamente apresentavam um déficit na formação de professores.

Destacamos, ainda, a presença, no programa, de instituições públicas estaduais que anteriormente exerceram uma política expansionista para além dos estados onde estão sediadas, como foi o caso de universidades públicas estaduais do Maranhão, Piauí e Ceará.

Dos dados apresentados, observamos que apesar das diferentes políticas existentes no país, com o crescimento exponencial da matrícula e dos cursos de formação, isso ainda não foi suficiente para alterar significativamente os índices da formação docente no Brasil, o que vai exigir outros esforços por parte do poder público. Só assim será possível a melhoria da educação básica, por meio, não só da expansão dos cursos de formação de professores, mas igualmente da melhoria dos processos de formação docente e das condições de trabalho que possam atrair os jovens e conseguir manter o professorado já em atuação.

### **3 O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR**

O Parfor, em sua forma original, foi lançado em 28 de maio de 2009, como uma ação emergencial destinada à

formação de professores em serviço, tendo a finalidade de atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009<sup>42</sup>, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, criado pelo Decreto nº. 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Este Plano, lançado em 2007, elenca entre seus objetivos principais a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Sintonizado com as orientações, princípios e diretrizes destes institutos, na modalidade presencial, o Parfor foi estruturado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as IES, para, respeitados o planejamento e a demanda dos sistemas de ensino, garantir a oferta de cursos de formação inicial, na modalidade presencial.

A participação dos estados foi viabilizada por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) firmados entre a Capes e as Secretarias Estaduais de Educação ou órgão equivalente. Por sua vez, a participação das IES é efetivada por meio de assinatura de Termo de Adesão ao ACT.

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente analisaram a demanda das respectivas redes estadual e municipais, planejaram, organizaram e acompanharam o desenvolvimento da formação em cada unidade federada. Foram firmados Acordos de Cooperação Técnica com 26 estados e o Distrito Federal. Aderiram ao Programa 142 IES de diferentes esferas administrativas. Nem todos, porém, concretizaram a oferta de cursos nos primeiros anos. O Parfor

---

42 Revogado pelo Decreto n. 8.752, de 2016



na modalidade presencial é implementado pela Diretoria de Formação dos Professores da Educação Básica (DEB).

Em relação ao PARFOR, podemos inferir que a expansão verificada nas matrículas dos cursos da área da Educação entre os anos de 2009 e 2010 pode refletir a oferta dos cursos por esse programa. Outra constatação é a de que, segundo dados disponibilizados pela CAPES em fevereiro de 2013, já haviam sido ofertadas 1.719 turmas distribuídas entre cursos de 1º Licenciatura (1500 turmas), 2ª licenciatura (289 turmas) e apenas 10 turmas em cursos de licenciatura voltados para a formação pedagógica de bacharéis.

O acesso ao PARFOR, dá-se por meio de inscrição na Plataforma Freire, no Portal do Ministério da Educação. O candidato deve estar cadastrado no EducaCenso, na função de docente da Educação Básica na rede pública e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que ele estiver vinculado. Precisa, ainda, além de atuar na rede pública de Educação Básica, não ter formação de nível superior, ou ter formação superior, mas se disponibilizar a cursar uma licenciatura na área em que atua em sala de aula.

### **3.1.0 PARFOR no Maranhão: finalidade, objetivos e metas**

A carência nacional de professores para atender à educação básica, especialmente na rede pública, qualificados em todas as áreas do conhecimento, é uma realidade em todo território nacional e de forma bem acentuada, no nosso estado do Maranhão.

Dados do Censo da Educação revelam que apenas 15% dos professores que atuam na educação básica, nas escolas públicas do Estado do Maranhão, têm qualificação adequada.

Em se tratando dos professores de Educação Básica, o aumento do número de vagas ofertado à licenciatura em História na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) permitiu conciliar o exercício do trabalho docente com um curso de graduação, contribuindo para a permanência de profissionais, antes não habilitados, no exercício da docência contornar essa situação, graças a ação desenvolvida pelo Ministério da Educação, quando criou o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), conforme dito anteriormente, que, no âmbito da UFMA, denominamos de PROFEBPAR.

### 3.1.1 Finalidade

Este Plano tem por finalidade, cumprir o que determina a LDBEN, Lei nº. 9.394/96 de 20/12/1996 e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica da rede pública nos estados brasileiros.

### 3.1.2 Objetivos

#### ➤ *Geral*

Formar professores capazes de exercer atividade docente, com competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, criatividade e responsabilidade para atuar na Educação Básica da rede pública dos Municípios do estado do Maranhão.

#### ➤ *Específicos*

- Contribuir para o processo de formação do professor da educação básica, instrumentalizando-o frente às questões

do ensino e da aprendizagem, fortalecendo seu compromisso social com o seu município, a região e o estado do Maranhão.

- Atender de forma sistemática as demandas previstas no Plano de Ações Articuladas do Estado do Maranhão (PAC).

- Contribuir para o papel social da UFMA, com o compromisso de assegurar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor da escola da rede pública do estado do Maranhão.

Com isso, a Política de Formação de Professores do PARFOR se fundamenta no cumprimento do direito à educação básica de qualidade, constitucionalmente assegurada como direito de todos e dever do Estado. Neste sentido, o decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, estabelece em seu art. 2º princípios importantes para o alcance de tal finalidade, dentre os quais podemos destacar os incisos IV, V e VI, transcritos a seguir:

*IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;*

*V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;*

*VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino. (BRASIL, 2009a).*

Entendemos que a garantia da qualidade dos cursos de formação docente do Parfor, apresenta diversos desafios, seja os de ordem macro, vinculados diretamente às ações da Política do Plano, sejam os de ordem micro, relacionados ao desenvolvimento do curso, que incluem questões diversas que vão desde as condições de infraestrutura das instituições aos professores envolvidos no processo de formação.

Neste sentido, pensar a formação de professores do Parfor, é pensar a formação como um ato compartilhado, de trocas e construções de conhecimentos que se complementam à medida que são valorizados e admitidos como integrantes do processo de formação. É nessa direção que compreendemos a efetividade da qualidade da formação do trabalhador docente do Parfor, isto é, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos trazidos pelos alunos, a partir de suas vivências profissionais e pessoais e os conhecimentos acadêmicos.

Para Cunha (2008, p. 4), conceber a prática educativa como práxis, significa pensar em “[...] formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos.”

Segundo Damis (1996), a forma de ensinar traz consigo um conjunto de fatores que evidenciam opções e ideologias dos professores no processo ensino aprendizagem, mas também as influências externas ao ambiente escolar. No que diz respeito ao primeiro aspecto, a autora destaca uma questão importante, qual seja, a não neutralidade da prática educativa, identificada na forma de elaborar o planejamento de ensino, organizar os procedimentos metodológicos e recursos didáticos, realizar a avaliação da aprendizagem, relacionar-se com os alunos, etc. No que tange ao segundo aspecto, a autora ressalta as implicações da relação existente entre educação e o sistema econômico capitalista para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Em se tratando, especificamente do primeiro aspecto destacado pela autora citada, e o qual se relaciona mais diretamente com nosso objeto de estudo, percebemos a re-

levância de seu desenvolvimento para a construção de um processo de formação comprometido com a qualidade social da educação, tendo em vista, sobretudo, a construção de conhecimentos que essas práticas podem gerar na vida do trabalhador docente a partir de uma intervenção reflexiva e problematizadora, aqui entendida como possível, com a realização de práticas educativas inovadoras.

Para Moraes (2004, p. 47-48), a prática educativa inovadora tem como princípio fundamental a mediação pedagógica definida pela “co-responsabilidade, cooperação e solidariedade, com ênfase nas estratégias cooperativas de aprendizagem, nas cooperações mútuas e na valorização de propostas coletivas”.

Contudo, é importante ressaltar que essas práticas educativas aqui entendidas como elemento de qualidade à formação docente são analisadas a partir do contexto mais amplo da sociedade e da educação, isto é, como parte de um todo que é complexo e contraditório, no qual a educação historicamente assume uma dupla função. Uma para a manutenção do *status quo*, destinada à formação intelectual da elite dominante e outra para formar mão-de-obra disciplinada com noções de leitura, escrita e a matemática (SAVIANI, 2006).

### 3.1.3 Metas do Parfor

Formar licenciados com graduação plena, para o exercício da docência na educação básica. Para tanto, o curso tem, no mínimo, a duração de três anos e meio, devendo o aluno obter sua integralização em 42 meses.

### 3.2 O PARFOR/UFMA no município de Grajaú-MA e os cursos de licenciatura em Ciências Humanas e Naturais

O Reitor da UFMA no uso de suas atribuições legais, através de Ato Legal de Criação instituiu a Resolução nº 134 – CONSUN de 24 de maio de 2010, criou o Curso de Ciências Naturais – Química, Código – 1117820 com 60 vagas no turno noturno, presencial e o Curso de Geografia, Código – 1117820, objeto da mesma Resolução, reconhecidos pelas Portarias nº. 614 de 30/10/2013, DOU 31/10/2014, bem como o Curso Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia Código- 1270684, a nível de bacharelado presencial através da Portaria nº 189 de 08/11/2013.

Tais cursos foram objeto de balizeação dos interesses locais do município de Grajaú-MA, o qual na pessoa do seu Prefeito municipal, Mercial Lima de Arruda, não dirimiu esforços para que esse projeto educacional tivesse êxito.

O campus da UFMA em Grajaú atende a meso-região centro maranhense que integra aos municípios de Arame, Barra do Corda, Joselandia, Sítio Novo e Tuntum e a região do Alto Mearim e Grajaú. Possui esse município uma área de 7.408 quilômetros quadrados e dista da capital maranhense, São Luis, 418.284 quilômetros de distância, ligando-se a capital através da BR 226 e a MA 006, sendo considerado como um dos vinte municípios maranhenses mais populosos.

Grajaú se mantém de uma economia diversificada, tendo destaque na agricultura e pecuária, além da piscicultura, polo gesseiro, polo de soja, turismo local e extrativismo. Culturalmente, apresenta destaques na literatura, através dos filhos da terra que são expoentes escritores e pensadores.

A justificativa para sediar um Campus da UFMA em Grajaú, se dá em função da qualificação da mão de obra educacional, a qual interage diretamente com a Educação Básica que a época da fundação do Campus estava com um IDH abaixo da média nacional, bem como com somente 44 docentes na rede municipal com a licenciatura em nível superior, seis docentes com bacharelado, seis docentes com ensino médio completo, 202 com curso normal médio e 3 com ensino médio incompleto, totalizando 261 docentes nesse nível apontado.

Fotografia 1: Primeira casa onde funcionou o PARFOR em Grajaú-Maranhão



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Para que a UFMA interagisse com a Prefeitura Municipal, foi necessário fazer acontecer um seminário de reflexão sobre o papel da universidade na oferta de licenciaturas no município, promovido pela Pró-Reitoria de Ensino, consistindo num momento de reflexão e discussão das demandas locais.

A partir dessas discussões, foram desenvolvidos grupos de trabalho constituídos pelos departamentos de Ciências Humanas e Naturais para tratarem da criação dos cursos a

serem oferecidos, os quais foram homologados pela Portaria n. 53/2009–PROEN. Participaram dessas comissões, além de membros indicados, vários docentes de departamentos envolvidos. Cabe ressaltar que, segundo informações obtidas nos departamentos de cursos, esse seminário foi facilitador do trabalho de planejamento em torno da escolha dos cursos, seus projetos pedagógicos e o atendimento a demanda local.

Atualmente o Campus Grajaú- UFMA conta com duas turmas de Ciências Humanas e duas de Ciências Naturais. Como já mencionado, o PARFOR/UFMA, em parceria com a CAPES, visa oferecer emergencialmente aos municípios a formação inicial e continuada dos professores da educação básica da rede pública da educação, oferecendo cursos de graduação de primeira e segunda licenciaturas, para atender o que está sendo proposto na legislação vigente. Assim sendo, o Curso de Licenciatura em História do PROFEBPAR é uma proposta que visa cumprir com o compromisso social junto a sociedade maranhense, contribuindo para suprir as carências do ensino básico no estado do Maranhão.

## 4 O CAMPUS DE GRAJAÚ - MARANHÃO

O município de Grajaú, procurando melhorar a educação desenvolvida metas educacionais rumo a uma educação de qualidade, coroando a comemoração de seu bicentenário com a implementação e construção do Campus Universitário da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, que atende áreas do centro-sul do Estado do Maranhão.

O Campus da UFMA em Grajaú localizado na Avenida Aurila Maria dos Santos Barros Sousa, 2010, Loteamento Frei Alberto Beretta, CEP: 65940-000, Grajaú-MA,



a margem esquerda da BR 226, no sentido Grajaú-Porto Franco – ocupa atualmente uma área de dois hectares, mas brevemente incorporará mais 10 hectares de terreno doado à Universidade Federal do Maranhão pelo poder Público Municipal na gestão do Prefeito Mercial Lima de Arruda.

O Campus funcionou de agosto de 2010 a abril de 2012 em espaço provisório, cedido pelo município. Hoje, funciona em prédio próprio com oito salas de aulas, Biblioteca, Laboratório de Informática, Laboratório de Física, Química e Biologia, Auditório, salas administrativas, banheiros, lanchonete e restaurante, tudo dentro do moderno padrão de acessibilidade.

Atualmente, seu quadro docente é composto por 23 professores, mestres e doutores, que lecionam em dois cursos regulares, Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, com habilitação em Geografia e Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais com habilitação em Química.

O Campus também é sede de Cursos do PROFEBPAR que é o mesmo PARFOR denominação dada pela UFMA funcionando com 1ª Licenciatura em História e 1ª Licenciatura em Pedagogia, em cumprimento a convênio firmado entre o Ministério da Educação com a Universidade Federal do Maranhão e o Município de Grajaú.

O campus de Grajaú pretende implantar e um Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu*, em Gestão e Educação Ambiental. Possui também a primeira revista de Geografia do Maranhão, a revista eletrônica *Interespaço: revista de Geografia e interdisciplinaridade*, Conceito B-3 para a área de Geografia. Convém lembrar que os cursos atendem a demanda de universitários do município e dos municípios circunvizinhos, além de abrigar alunos de outros estados da federação.

Fotografia 2: Fachada Campus UFMA Grajaú-MA



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A Resolução nº 140-CONSUN, de 25 de maio de 2010 cria o Campus de Grajaú como Unidade Administrativa da Universidade Federal do Maranhão. A atuação de Flávio Dino como deputado federal rendeu muitos – e bons– frutos para o Maranhão. Logo quando assumiu seu mandato de deputado federal, em 2007, Flávio foi responsável pela emenda que criou o campus da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) em Grajaú.

O Campus iniciou em espaço provisório, cedido pelo município e contou com 2 cursos regulares e 3 Cursos do PROFEBPAR, atendendo a demanda de universitários do município e dos municípios circunvizinhos, além de abrigar alunos de outros estados da federação. Em 6 de agosto de 2010 às 08h tivemos a aula inaugural dos Cursos de Educação Física 2ª Licenciatura e Pedagogia 1ª Licenciatura, sendo 02 turmas de Pedagogia com 103 alunos, 01 turma de Educação Física com 20 alunos.

O atual Diretor do Campus é o Prof. Dr. Jefferson Almeida Rocha e a Coordenadora do Curso de Licenciatura

Interdisciplinar em Ciências Naturais a Profa. Dra. Ionara Nayana Gomes Passos, tendo como Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais o Prof. Dr. Roni César Andrade de Araújo e Coordenadora do PARFOR presencial Profa. Me. Cristina Torres da Silva Ferreira.

No Campus Grajaú foram desenvolvidas muitas atividades de pesquisa e extensão como contando com a parceria dos alunos e dos seus professores em áreas e especialidades diversas, conforme está registrado na página da UFMA:

1. Avaliação da atividade antimicrobiana e anti-helmíntica de *Montrichardia linifera* (Arruda) Schott (Araceae), coordenado pelo Prof. Me. Jefferson Almeida Rocha;
2. Estudo químico quântico computacional de biomoléculas com atividade contra doenças negligenciadas, coordenado pelo Prof. Me. Jefferson Almeida Rocha;
3. Análise da presença de enteroparasitas em hortaliça comercializada em feiras e supermercados do município de Grajaú-Maranhão, coordenado pela Profa. Ma. Suellen Azevedo;
4. “Saberes docentes e saberes indígenas Tentehar: perspectivas de uma educação intercultural a partir do Ensino de Ciências - Centro de Ensino Indígena Djalma Marizé Filho, Aldeia Morro Branco, Município de Grajaú-MA”- Coordenado pela profa. Ma. Neusani Oliveira Ives Felix;
5. “Campesinato e o Estado do Maranhão: impactos socioeconômicos do Programa Nacional de Agricultura Familiar - PRONAF no assentamento Remanso em Grajaú-MA”, coordenado pelo Prof. Me. Luciano Rocha da Penha;

6. “A produção do espaço no centro-sul maranhense: estratégias capitalistas e processos urbanos no município de Grajaú-MA”, coordenado pelo Prof. Me. Luiz Eduardo Neves dos Santos;
7. “Entre o Ensino Médio e a universidade: política de cotas raciais e discursos de autoafirmação de estudantes negros”, coordenado pelo Prof. Dr. Ramon de Santana Alcântara.
8. “Paz, caridade e humildade: possibilidades através da vida e obra de Mahatma Gandhi”, coordenado pelo Prof. Me. Samir Araújo Casseb.

Em nossa pesquisa de campo, com a utilização de entrevistas foi possível conhecer um pouco mais da historicidade do Campus da UFMA em Grajaú. Para tanto entrevistamos a Profa. Mestra Cristina Torres da Silva Ferreira (Coordenadora local do PROFEBPAR/UFMA -Campus de Grajaú), Dr. Flávio Dino de Castro e Costa atual Governador do Estado do Maranhão, Dr. Allan Kardec Duailibe Barros Filho natural de Grajaú e ex Pró Reitor de Pós Graduação da UFMA além do Prefeito Municipal de Grajaú- Mercial Lima de Arruda.

## 5 METODOLOGIA DE ESTUDO / PESQUISA DE CAMPO

Para alcançarmos os nossos objetivos propostos ao início dessa caminhada e para responder as nossas questões de partida lançamos mão de alguns autores especializados em metodologia da pesquisa para a luz deles termos clareza de nossa proposição inicial a qual procura saber se esse projeto de instalação do Campus de Grajaú pela UFMA é uma utopia ou uma realidade.

Ao nosso olhar o Campus Grajaú – UFMA é uma realidade, mas não parecer abalizado para dar conta dessa realidade, daí lançamos mão do instrumento entrevista para procurarmos saber dos sujeitos que participaram dessa empreitada educativa seu ponto de vista para tal indagação: Campus Grajaú-UFMA: Utopia ou Realidade?

A Entrevista como instrumento de pesquisa qualitativa pode ser entendida como um método de coleta de dados que permite ao pesquisador um relacionamento direto com o grupo estudado. Ela, como qualquer base de dados, se torna mais eficiente quando o universo de respostas obtidas se torna maior. As entrevistas podem ser estruturadas, aquelas em que o autor da monografia mantém fixas as perguntas, ou semiestruturadas, o que permite ao pesquisador uma maior liberdade de variar os questionamentos dependendo dos rumos que as respostas tomarem. As entrevistas estruturadas são básicas e podem até mesmo dispensar que seja o autor do trabalho quem esteja realizando os questionamentos, já que existe um roteiro fixo (MINAYO, 2010).

Nesse trabalho monográfico, utilizaremos as entrevistas com alguns dos sujeitos que tiveram contato e influência direta com o projeto de instalação do campus de Grajaú-UFMA. Nesse caso, podemos considerar a pessoa do Prefeito Municipal de Grajaú, o Secretário ou Secretária de Educação na época da instalação do Campus, professores e/ou pessoas da sociedade civil local que contribuíram para esse evento; e, pelo lado da UFMA, o Reitor daquela época, Prof. Dr. Natalino Salgado Filho e professores da universidade que participaram do referido evento como a Profa. Sandra Maria Barros Alves Melo, que foi Diretora de Centro desse Campus.

Mediante a coleta dos dados, a partir de um roteiro de entrevista semiestruturada, poderemos finalizar esse trabalho acadêmico respondendo as nossas indagações iniciais a partir das informações obtidas junto aos nossos entrevistados e utilizando as referências contidas nos documentos oficiais oriundos do MEC/CAPEES. Para o transcorrer desse percurso, teremos um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, que foi assinado pelos participantes do pleito a fim de dirimir dúvidas e clarificar nossa proposta.

## 6 RESULTADO DAS ENTREVISTAS LOCAIS

Questões apresentadas aos entrevistados:

- 1) **Qual a sua participação no projeto que deu origem a construção e inauguração do Campus Grajaú UFMA?**

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Professora<br/>Cristina<br/>Torres<br/>da Silva<br/>Ferreira</b></p> | <p><i>A Profa. Cristina Torres Ferreira responde-nos que participou de reuniões com líderes de jovens os quais almejavam a fundação do Campus em Grajaú e naquele momento pode contribuir, acompanhar e participar do processo de construção estrutural e ideológico, pois, esteve presente desde a delimitação do espaço para construção, até a concretização da obra e da estrutura organizacional como Coordenadora Local do PARFOR/PROFEBPAR cargo que espera ainda permanecer por bastante tempo. Destaca a referida professora que é grata pela homenagem que se encontra eternizada na história do Campus tendo seu nome na Placa de inauguração do Campus.</i></p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Dr. Flávio Dino de Castro e Costa</b></p>      | <p><i>O Dr. Flávio Dino de Castro e Costa (atual governador do Estado do Maranhão) nos relatou que recebeu em 2006 um abaixo assinado com milhares de assinaturas de jovens, que na época foi liderado pela Simone Limeira e outras jovens lideranças de Grajaú. Naquele momento ele disse ter assumido o compromisso de que enviaria essa reivindicação tão logo fosse possível. E, logo no início do mandato de deputado Federal, em março de 2007, ele apresentou uma indicação parlamentar requerendo que houvesse a expansão do trabalho da Universidade Federal do Maranhão para a cidade de Grajaú, com a Instalação do Campus da Universidade. Posteriormente encaminhou essa solicitação em nível orçamentário destinando emendas, além de contatos com Reitor da época e com o próprio Ministério da Educação. Todo esse trabalho resultou na aprovação e instalação do campus da UFMA em Grajaú.</i></p> |
| <p><b>Dr. Allan Kardec Duailibe Barros Filho</b></p> | <p><i>Para o Prof. Dr. Allan Kardec Duailibe Barros Filho esta obra foi completa e total, que nós fizemos a partir de um grupo de algumas pessoas que eu me recordo o Sergio Limeira, a Simone e de outras pessoas, e estava claro o prefeito da época era o Mercial Lima e estava também Flávio Dino. Então nós iniciamos esse grupo para fazer a “Cole-</i></p>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <p><i>ta de Assinatura”, a ideia inicial como tinha iniciado o reúne nós fizemos então uma coleta de assinaturas, e essa coleta de assinaturas desaguou em 30 mil 40 mil assinaturas, não me recordo exatamente, que a gente trouxe para o Reitor da época o professor Natalino Salgado, isso foi um passo enorme para garantir essas assinaturas, foi um passo enorme para garantir o Campus Grajaú, sem elas não aconteceriam.</i></p>  |
| <p><b>Prefeito Municipal de Grajaú Mercial Lima de Arruda</b></p> | <p><b><i>A minha participação</i></b> - Tenho a convicção de que a EDUCAÇÃO transforma positivamente as pessoas, e que, estas ajudam, positiva e significativamente a mudar a SOCIEDADE/COMUNIDADE em que vivem todas as pessoas. Assim movido por essa convicção sempre fiz o máximo para estimular a EDUCAÇÃO e a EDUCAÇÃO PÚBLICA SUPERIOR EM GRAJAÚ, sempre foi para mim um sonho indelével, uma OBSESSÃO até. Destarte como Político (Prefeito e Deputado Estadual) diligencieei incessantemente e eficientemente, pela presença da UFMA com seus programas e projetos educacionais, nesse município importantíssimo, e nessa vasta e rica região, Centro-Sul do Maranhão. Diligencieei, principalmente junto aos Magníficos Reitores Aldy Mellode Araújo, Otton de Carvalho Bastos, José Américo da Rocha</p> |



*Barroqueiro, Fernando Antonio Guimarães Ramos, e Natalino Salgado Filho. Junto ao Professor, Alla Kardeck Duailibe Barros Filho, digníssimo conterrâneo grajauense. Junto ao então deputado Federal Flavio Dino e junto a todos que pudessem contribuir para tornar um SONHO realidade. Paripassus, às diligências locais e permanentes, o Governo Federal punha em funcionamento programas e projetos de interiorização das universidades públicas. Destarte em uma data histórica e memorável fui surpreendido com a BOA NOVA- a premiação e Grajaú com um Campus da UFMA. Um terreno haveria de ser doado, com urgência, para a construção a sede do Campus.*

*Exigência que foi atendida com presteza. Doado o terreno, “incontinenti” principiou a edificação e a implementação da belíssima sede do Campus da UFMA, em Grajaú-Maranhão. Instalada, muito bem instalada, a sede do Campus da UFMA em Grajaú, foi assinado, o Termo de Cooperação Técnica da Prefeitura Municipal de Grajaú com a UFMA, para implantação do PARFOR/PROFEBPAR; que desde então, vem formando profissionais, com elevada competência, os quais socializam seus elevados conhecimentos, com milhares de cidadãos e cidadãs, nas salas de aula deste e de outros*

|   |  |
|---|--|
|   | <p><i>muitos municípios. Aqui, é deverd e JUSTIÇA: enfatixzar, louvar e agradecer o trabalho competente; o comprometimento e o elevado desempenho da Professora Cristina Torres Ferreira. Enfatiza-se também, o trabalho meritório da Professora Sandra Barros; e bem assim dos ilustres Diretores Gerais do Campus – Professores Francisco Vale Lima, Jefferson Almeida Rocha, e de igual modo, dos Professores e demais Servidores do Campus de Grajaú.</i></p>  |
| <p><b>Professora<br/>Sandra<br/>Maria<br/>Barros<br/>Alves<br/>Melo</b></p> | <p><i>Eu cheguei após esse projeto que deu origem a construção e a inauguração do Campus, mas, eu participei ativamente da construção, inclusive eu agi de certa forma como uma fiscal de obras, eu ia lá todas as semanas, as vezes mais de um dia da semana e acompanhava a obra, em alguns períodos a obra parou, por aqueles problemas de aditivo, os trabalhadores deixaram de ir, então ela atrasou muito. Contudo, a gente em 2012 no dia 16 de Abril, conseguiu ter nosso primeiro dia de aula, antes lá, com o primeiro dia de aula não significa que foi inaugurado, o Campus só foi inaugurado em Setembro de 2015, mais de 3 anos após nós estávamos lá, isso ocorreu porque quando nós nos mudamos, nós tínhamos um mínimo de equipamentos e a construção não era finalizada, então foram chegando mais</i></p> |

*carteiras, os data-shows, o mobiliário, todo o processo, e quando nós nos mudamos ainda não tinha o pessoal completo, a gente tinha professor, pessoal de limpeza, segurança, mais não tínhamos servidores administrativos como nós temos agora, então, aí foi a montagem do laboratório, organização e aí a gente fez a manutenção do Campus, e isso nós tivemos um forte apoio da prefeitura pra mudança. Eu quero ressaltar isso porque não é partido político, não é puxando saco de prefeito nem nada, mais a nossa mudança na época só foi possível por causa da prefeitura, a prefeitura foi por agilizar a ligação de energia, porque isso era umas das coisa que nos impedia de mudar, porque sem energia não teríamos iluminação, e também o poço não poderia funcionar, e a gente ia ficar sem água, a prefeitura também nos presenteou o Campus com os jardins, um profissional foi e fez toda a parte de ornamentação, no qual a gente tentou manter por muito tempo e continua tentando, nós tivemos a aquele que se mantém até hoje, o transporte para os alunos devido a distância. Então, eu não estive na origem que foi do levantamento da luta, do início da pedra fundamental, por que eu só entrei na Universidade e assumi a direção a partir de setembro de 2010 que havia sido iniciado anteriormente.*

2) **Considera que o Campus Grajaú-UFMA contribuiu para a melhoria da educação local? De que forma? Em quais setores?**

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Professora<br/>Cristina<br/>Torres<br/>da Silva<br/>Ferreira</b></p> | <p><i>Sim. A implantação do Campus da UFMA em Grajaú foi e é uma grande conquista para nossa região. A melhoria na educação local é perceptível, pois, mesmo durante o estágio os acadêmicos já contribuem com a educação local e no caso específico do Curso de Pedagogia do PARFOR/PROFEBPAR que atende os professores da rede pública de Ensino que ainda não têm licenciatura, pode-se perceber notadamente o avanço na qualidade do ensino. Como os cursos ofertados são de licenciatura no âmbito educacional o destaque é maior, porém, registra-se a partir dos projetos de extensão o envolvimento da comunidade que vão desde a preservação do meio ambiente com os projetos do curso de Licenciatura interdisciplinar em Geografia à composições químicas e estudos de plantas com os projetos do curso de Licenciatura interdisciplinar em Química.</i></p> |
| <p><b>Dr. Flávio<br/>Dino de<br/>Castro e<br/>Costa</b></p>                | <p><i>Sim, Melhorou sem dúvidas, porque abriu novas perspectivas para os jovens que concluíram nesse período o ensino médio e com isso conseguiram ter a continuidade da sua formação. Além disso, esses profissionais estão inseridos no mercado local, inclusive na área</i></p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p><i>educacional, ou seja, são profissionais formados na Universidade que estão ajudando na qualificação da Educação na cidade de Grajaú e em toda região.</i></p>  |
| <p><b>Dr. Allan Kardec Duailibe Barros Filho</b></p>              | <p><i>Sim, eu considero que o Campus de Grajaú ele modificou completamente o cenário de educação da cidade. Porque quando você traz uma graduação, ela enseja uma mudança nos outros níveis abaixo, seja de Ensino Médio ou Ensino Fundamental, porque as pessoas passam a querer subir e ir para um Ensino Superior, eles vêem presencialmente que o Ensino Superior está em sua cidade. A outra coisa que aconteceu que também ajuda muito a cidade é que você traz professores, professoras, técnicos, a universidade começa a investir e a gastar na cidade, a usar os serviços da cidade, com isso você tem pessoas que estão comprando a mais, comprando no supermercado, mercearia, comprando peixe, etc. Então você tem um novo cenário completamente diferente do anterior.</i></p> |
| <p><b>Prefeito Municipal de Grajaú Mercial Lima de Arruda</b></p> | <p><i>Contribuiu e contribuirá, principalmente com a formação de professores, em nível superior. Professores, estes, que, nas redes escolares locais, utilizam os conhecimentos técnicos adquiridos nas suas licenciaturas plenas, feitas na UFMA – Campus Grajaú. A contribuição, ora em análise, beneficiou</i></p>  |

|   |  |
|---|--|
|   | <p><i>e beneficiará todos os setores da atividade humana, uma vez que os alunos formados nas redes escolares supra referidas, depois se tornam profissionais e se engajam em todos esses setores, como: Médicos, Advogados, Professores, Pedreiros, Mecânicos, Cozinheiros, Engenheiros, Agrônomos, Médicos Veterinários, Enfermeiros, Zootecnistas, Produtores Rurais, etc.</i></p> <p><i>Aqui, é indispensável enfatizar: o campus da UFMA em Grajaú, beneficia cidadãos e cidadãs de muitos outros municípios do Maranhão e de outros estados.</i></p>  |
| <p><b>Professora<br/>Sandra<br/>Maria<br/>Barros<br/>Alves<br/>Melo</b></p> | <p><i>Sim. Em 2014 foi feito um seletivo da prefeitura, nossos alunos da turma 2010.2 eles passaram, praticamente todos que fizeram o seletivo passaram, e eu vejo neles um empenho, uma dedicação, estudo, e eles buscando melhorar. O resultado está onde? Nós temos mais alunos hoje no Campus, as nossas turmas são preenchidas, e anteriormente a esses alunos egresso da 2010.2 estarem ampliando em sala de aula, a gente não conseguia completar o número de alunos, era a maior dificuldade, a dificuldade agora é de permanência, por que Grajaú oferece aqueles cursos que não são diários e nem tem tanta cobrança, e isso, pelo fator facilidade faz com que muitos alunos evadam, e eles evadam ainda por outro fator, nós só oferecemos Li-</i></p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <i>cenciatura, e o fato de oferecer só Licenciatura e a maioria não quer ser licenciado, que é ser baixaréo então eles optam por fazer outro curso. No setor da Educação.</i> |
|--|---|

**3) Quais os elementos que foram determinantes para a UFMA se instalarem no município de Grajaú-Maranhão?**

|   |   |
|---|---|
| <b>Professora<br/>Cristina<br/>Torres<br/>da Silva<br/>Ferreira</b> | <i>O envolvimento da sociedade foi o trampolim para que as autoridades políticas e institucionais buscassem recursos para a criação do Campus, e casou esse desejo com as políticas de expansão das Universidades Federais através do REUNI.</i>  |
| <b>Dr. Flávio<br/>Dino de<br/>Castro e<br/>Costa</b>                | <i>Na época, havia uma política de expansão de acesso ao ensino superior, liderada pelo ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, portanto, havia um ambiente político favorável à expansão de serviços públicos Educacionais, na medida em que se consolidava a visão de um desenvolvimento inclusivo, ou seja que não fosse para poucos e sim para todos. Esse ambiente geral facilitou o encaminhamento e aprovação dessa reivindicação junto ao Governo Federal e depois a instalação da UFMA em Grajaú. É importante ressaltar que houve o fator da ampla mobilização feita pela própria sociedade local, marcadamente pela juventude, e isso mobilizou a mim e a outros agentes públicos para o encaminhamento desse pleito.</i> |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Dr. Allan Kardec Duailibe Barros Filho</b></p>              | <p><i>Acredito que foi a mobilização popular, essa é a resposta fundamental, a mobilização popular com algumas lideranças que eu já destaquei aí, Mercial Arruda, Flavio Dino, Simone Limeira, Sergio Limeira, e eu mesmo também tive extraordinariamente envolvido, acredito que essa mobilização ampla foi importante para que instalassem o Campus em Grajaú, e obvio também a iniciativa do Governo Lula, sem a iniciativa do reúne do Governo Lula jamais a gente teria um Campus em Grajaú.</i></p>   |
| <p><b>Prefeito Municipal de Grajaú Mercial Lima de Arruda</b></p> | <p><b>Elementos que foram determinantes</b> - A existência do Programa do Governo Federal, através do MEC para a interiorização das Universidades Públicas no Brasil. A boa fase da economia brasileira, disponibilizando recursos financeiros necessários para edificações das instalações física do Campus e para sua implementação, principalmente com os recurso humanos indispensáveis. As diligencias permanentes e eficientes de todos e todas que ajudaram na consecução deste inestimável bem publico para Grajaú. A sensibilidade social, a solicitude e o elevado espírito publico das autoridades da UFMA; DOS MAGNIFICOS Reitores; em especial da competência e da coragem, e da ousadia do Magnifico Reitor Dr. Natalino Salgado Filho.</p> |



|   |  |
|---|--|
| <p><b>Professora<br/>Sandra<br/>Maria<br/>Barros<br/>Alves<br/>Melo</b></p> | <p><i>O fator determinante foi a vontade política, partiu de um decreto do deputado federal Flávio Dino, juntou-se ao desejo dos políticos locais, e essa mobilização fez com que fosse possível ser criado. É a UFMA que cria sozinho o Campus? Não, não é a determinação dela, tem a questão da quantidade populacional, de quantas pessoas, de quantos municípios vai atender, e Grajaú por se encontrar na região Centro-Sul, e tendo todos esses municípios que próximos que não tinham Universidade também contribuiu juntamente com a força política de deputados, vereadores e prefeitos locais, e essa ênfase tem que ser dada porque o reitor sozinho não cria Campus.</i></p> |
|---|--|

**4) Qual a sua concepção social e política da presença da UFMA em Grajaú-Maranhão?**

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Professora<br/>Cristina<br/>Torres<br/>da Silva<br/>Ferreira</b></p> | <p><i>A UFMA campus de Grajaú representa para a sociedade local e circunvizinha um sonho realizado. Representa também no âmbito político uma conquista regada a união de esforços de todas as instâncias. 5. Considera o Campus UFMA-Grajaú como utopia ou realidade? Por quê? Antes sim poderia ser um sonho para alguns como utópico, mas para mim a certeza que seria uma realidade, sempre me fez acreditar que os jovens grajauenses teriam o prazer de fazer um curso</i></p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <p><i>superior em uma das mais renomadas Instituições do nosso país aqui mesmo em Grajaú, essa realidade está presente agora.</i></p>   |
| <p><b>Dr. Flávio Dino de Castro e Costa</b></p>      | <p><i>A UFMA é uma instância de formação profissional e de produção do conhecimento, sou professor da Universidade Federal do Maranhão desde 1993 e por isso, sei da sua imensa importância como polo gerador de talentos, estímulo a empreendimentos privados e também a qualificação do debate de ideias na sociedade. Por isso, acho muito importante que a tradicional e querida cidade de Grajaú, com sua importância de polo cultural do Maranhão, disponha de um campus da Universidade Federal do Maranhão.</i></p>   |
| <p><b>Dr. Allan Kardec Duailibe Barros Filho</b></p> | <p><i>Acredito que a UFMA em Grajaú-MA ela muda completamente o cenário das pessoas, dos atores políticos e sociais, as pessoas que passam a influenciar outras, ali a gente ver os estudantes, os movimentos estudantis que já começam. Tem aí movimentos fortes de estudantes, movimento dos professores, o professor ele conversa com a vizinha, conversa com o dono da farmácia, conversa com todo mundo. Então a modificação social, estou falando imediata da sociedade, claro que ainda tem os cursos, esses cursos eles revolucionam porque trazem ali como eu falei, elevam a sociedade imediatamente educação que não tinham antes.</i></p> |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Prefeito<br/>Municipal<br/>de Grajaú<br/>Mercial<br/>Lima de<br/>Arruda</b></p> | <p><i><b>A minha concepção é:</b> O Campus da UFMA em Grajaú, é a instituição mais importante na Promoção do Desenvolvimento Sustentável deste município e desta Região. Referi-me aos Desenvolvimento Sustentável, do ponto de vista Ambiental, Econômico e Social. No Campus da UFMA- Grajaú, as pessoas se preparam para o exercício pleno dos seus direitos e deveres como cidadãos e cidadãs.</i></p>  |
| <p><b>Professora<br/>Sandra<br/>Maria<br/>Barros<br/>Alves<br/>Melo</b></p>           | <p><i>A minha concepção social é uma concepção de uma pessoa que saiu de uma cidade como Grajaú. Eu cresci no interior do Maranhão em Açailândia, embora eu tenha nascido no interior de Goiás numa cidade ainda menor, muito pequena as margens da BR 010, então cresci em Açailândia, eu sai de Açailândia com 18 anos, lá não tinha oportunidade fazer o curso superior, e fui pra São Luís, em São Luís no início não consegui ingressar, por que estava criando os filhos, e aos 30 anos eu ingressei na Universidade Federal do Maranhão. A presença da UFMA em Grajaú significa oportunidade para muitos que não podem se deslocar para outros locais, eu por exemplo quando jovem, eu não tive condições de frequentar Universidade fora de Açailândia, por que a minha família não tinha condições de me bancar, e se eu fosse seria pelos meus próprios custos, e aí teria que ser um ensino noturno. E</i></p> |

*aí política? Essa concepção política é muito complexa, no sentido de que em Grajaú se confunde Política Partidária com Política Social e Política Educacional, então assim, a concepção política da UFMA ela traz desenvolvimento educacional, então agora Grajaú oferece os três níveis de ensino, o fundamental, o médio e o superior, com uma Universidade federal que é uma grande vantagem, que no Maranhão só 8 municípios conta com um Campus Universitário da UFMA, num estado com 217 municípios, só 8 conta. Então, é uma importância muito grande, política traz um destaque para o município, no sentido político mesmo que os gestores utilizam para se promoverem. Agora no sentido político de trazer o desenvolvimento educacional também é muito importante, porque uma universidade traz a vida acadêmica na presença dos professores, dos seus funcionários, e de seus alunos, se você observar traz também na concepção social no desenvolvimento econômico, porque são 11 professores, ou 22 professores, 24, 26, dependendo do período em que não esteja faltando ninguém, são mais de 20 técnicos, tem os empregos terceirizados da vigilância e da limpeza. Quando nós chegamos aí, havia poucos restaurantes, poucos locais de saída, claro que não*

|  |  |
|--|--|
|  | <p><i>foi só a UFMA que motivou, mas ao ter um período como nós tivemos que chegamos a ter 140 bolsas, 140 bolsa de R\$ 400,00 é mais de R\$ 60,000 todo mês circulando em Grajaú, que essas bolsas eram de nosso aluno. Tirando isso, tem os professores que pagam aluguel, que pagam diária de hotel, que almoçam, que jantam, que consomem do comércio, então, isso já dá um reflexo social, mas traz uma concepção social diferente, os professores eram vistos como uns desarrumados, aqueles que vinham de São Luís vinham desarrumados, mas traz cultura. Que tipo de cultura? Cultura acadêmica. E então, para minha concepção social e política, a presença da UFMA em Grajaú é muito importante.</i></p> |
|--|--|

5) **Considera o Campus UFMA-Grajaú como utopia ou realidade? Por quê?**

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Professora<br/>Cristina<br/>Torres<br/>da Silva<br/>Ferreira</b></p> | <p><i>Antes sim poderia ser um sonho para alguns como utópico, mas para mim a certeza que seria uma realidade, sempre me fez acreditar que os jovens grajauenses teriam o prazer de fazer um curso superior em uma das mais renomadas Instituições do nosso país aqui mesmo em Grajaú, essa realidade está presente agora.</i></p> |
|--|--|

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Dr. Flávio Dino de Castro e Costa</b></p>                   | <p><i>É ao mesmo tempo uma realidade e uma utopia, é uma realidade porque funciona efetivamente, ainda que com problemas, o que é normal num processo que ainda é bastante recente. Vale lembrar que as instituições universitárias atravessam séculos de maturação; essa experiência Internacional. Então, mesmo sabendo que há problemas no ensino superior no âmbito público e privado em todo o Brasil, é muito importante que o processo esteja em curso na cidade de Grajaú. Portanto, é uma realidade e claro, como disse é também uma utopia, na medida em que é um projeto sempre em construção. É preciso desejar mais e continuar sonhando para que essa realidade de hoje, amanhã seja ainda melhor.</i></p> |
| <p><b>Dr. Allan Kardec Duailibe Barros Filho</b></p>              | <p><i>Não respondeu</i></p>  |
| <p><b>Prefeito Municipal de Grajaú Mercial Lima de Arruda</b></p> | <p><i>CONSIDERO: REALIDADE INSOFISMÁVEL, hoje e sempre!<br/>Tenho CERTEZA: daqui a mil anos o Campus da UFMA em Grajaú estará bem melhor como agora, preparando as pessoas para o sucesso.</i></p>   |

**Professora  
Sandra  
Maria  
Barros  
Alves  
Melo**

*O Campus ele tem os dois, ele foi um sonho que se concretizou, mas, ele não se concretizou como esperava. O que se esperava? Que trouxessem os cursos de elite que são os cursos de Direito, o curso de Engenharia. E nós temos o quê? Curso de Licenciatura que são considerados de segunda classe. Mas é uma realidade, o Campus está presente e estalado desde 2010, e isso já formou uma leva muito grande de profissionais no município, tanto na educação como em outras áreas. Porque o nosso licenciado na área de Química pode atuar em outras áreas. O nosso licenciado na área de Ciências Humanas também pode enriquecer na área que ele atuar. Então, ao mesmo tempo que há um sonho, porque ainda esperamos implantar alguns cursos que não sejam de Licenciatura já é uma realidade porque ele é presente e atua, se você observar os seminários, as amostras, os projetos, ele está presente. Então, é muito real.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante nossos objetivos e os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados contidos nessa monografia podemos inferir que falar de universidade no Maranhão, é falar da UFMA e ao falar da UFMA somos levados a refletir sobre as licenciaturas que essa univerdade tem levado adiante como meta para contribuir para a melhoria da educação em nosso estado.

Podemos dizer que entre a sociedade maranhense e a Universidade Federal do Maranhão existe uma interlocução ou seja, existe uma conversa de mão única, onde os sujeitos envolvidos se comunicam em situações reais, seja o professor, seja o Reitor ou seus coordenadores e/ou seja a autoridade municipal, o prefeito ou o governo do estado, todos estão juntos nessa caminhada de melhorar a educação maranhense e essa melhoria passa pela interação entre estes sujeitos.

Pois se a universidade trata de formar bons professores em seus espaços educativos, a escola básica se beneficia diretamente dando melhor ensino aos seus alunos e a sociedade recebe melhores cidadãos para cuidar dos rumos da sociedade.

Sobre um dos nossos objetivos, procuramos compreender as políticas de formação de professores a partir das reformas de 1990, destacando conforme Evangelista (2012) a publicação dos parâmetros e diretrizes curriculares, a implementação de novas ações para materiais didáticos e a implantação de um sistema de avaliação em larga escala como avanços substantivos na melhoria da formação e professores nesses cursos que a universidade abraçou em seus diversos espaços de ensino.

Podemos destacar também tais evidências orientadas pelos mecanismos educacionais e posteriormente nos resultados alcançados pelos alunos e professores no âmbito da UFMA. Posteriormente nas escolas de educação básica temos as taxas de aprendizagem municipal e estadual otimizadas após a qualificação dos professores em exercício da docência.

Tais dados são objeto de estudos por aporte de muitos especialistas da educação, e dentro dos objetivos que pretendemos alcançar nesse estudo foi possível destacar que através da UFMA o Estado do Maranhão tem avançado na melhoria



da educação básica graças a iniciativas iguais a esta que se desenvolveu no município de Grajaú qual seja a construção do Campus da UFMA, o qual contou com o apelo dos seus moradores através das autoridades constituídas e com o esforço do Reitor Natalino Salgado Filho, o qual mediante a solicitação popular encabeçada pelos professores locais, pelos filhos da terra e pelos políticos conterrâneos foi possível tornar realidade, um sonho de muitos que foi a implantação da universidade pública federal nessa localidade.

Dessa forma, aproveitamos para agradecer aos nossos entrevistados pela disponibilidade que nos atenderam para informarem sobre como esse sonho surgiu e como ele se tornou realidade em nosso município, fruto das lideranças locais que não tiveram medo das dificuldades existentes e enfrentaram o desafio de construir a universidade nesse nosso rincão distante da capital São Luis e que precisava ter um espaço de ensino superior para facilitar a vida da comunidade local.

Um sonho utópico que se tornou realidade: a Universidade Federal do Maranhão em Grajaú a qual aproveitando a política nacional de expansão da educação superior, no âmbito da formação de professores, tomou para si essa bandeira que deu origem ao Campus Universitário de Grajaú.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉS, Aparecida. **Expansão da educação superior sob os planos nacionais da educação**: expectativas, fatos e perspectivas. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/expansao-da-educacao-superior-sob->

-os-planos-nacionais-da-educacao-expectativas-fatos-e-perspectivas aparecida-andres>. Acesso em 14 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-norma-pl.html>. Acesso em: 03 out. 2019.

CAPES. PARFOR. **I Encontro Nacional PARFOR Presencial**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/i-encontro-nacional-do-parfor>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Tendências na educação superior do Brasil**. Brasília: MEC/Inep, out. 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v7, n13, p.149-58, ago 2003. Disponível em: <[https://scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/icse/v7n13/v7n13a10.pdf](https://scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/icse/v7n13/v7n13a10.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2019.

DAMIS, O. T. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, I. A. (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.77-91, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acessado em: 30 out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. d. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, Paulo Henrique de Almeida. **Manutenção produtiva total: estudo de caso em uma empresa automobilística**. Taubaté: UNITAU, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIERA, Livia Fraga. O trabalho docente na educação básica no estado do Pará: conhecendo novos docentes e suas condições. In: MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia. (Orgs.). **Trabalho docente na educação básica: o Pará em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.



**23**

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM  
DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL  
DOS PROFESSORES DE ESCOLAS DO  
MUNICÍPIO DE GRAJAÚ - MARANHÃO**

BENILDE PEREIRA DE SÁ  
JOSENILDO DE JESUS PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

**S**endo a história uma ciência evolutiva, o trabalho do professor deve estar sempre se modernizando à medida que as tecnologias da comunicação à distância e de entretenimento podem ser utilizadas como recursos pedagógicos dentro das instituições de ensino formal.

De modo que, o ensino de história é sempre uma grande responsabilidade para os professores porque envolve, sempre, questões culturais como parte do processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

Este trabalho é elaborado em sua primeira parte, a partir de estudo crítico teórico numa abordagem metodológica explicativa examinando obras literárias já publicadas com uso de suas citações para corroborar as afirmações resultantes do aprendizado literário e virtual sobre o ensino e a aprendizagem de História.

Mas, em sua segunda parte é demonstrado o resultado do estudo de campo feito numa abordagem metodológica descritiva, com entrevista a professores de história de escolas públicas localizadas no Bairro Canoeiro da cidade de Grajaú – MA como forma de se investigar os métodos de ensino da disciplina história, os recursos tecnológicos utilizados como material didático e o resultado disto em termos de favorecimento de aprendizagem e formação cultural dos alunos.

A disciplina curricular História sempre foi uma das mais importantes de ser ministrada dentro de qualquer história, pois, a própria política curricular daqui do Brasil jamais deixou de obrigar as escolas a ensinar História para alunos de todos os níveis de ensino, tanto em escolas públicas como particular.

Na busca de modernização dos meios de ensino de História os professores sempre se articulam com filmes e documentários com imagens ilustrativas para conferir aos seus discentes uma imagem mais próxima do que acontecia ou acontece ao longo da história mundial ou do Brasil. Daí, vem-se o dilema de que recursos devam ser empregados para que a aula seja bastante produtiva para os alunos.

Como problema de pesquisa a ser desvendado através das investigações científicas para elaboração deste trabalho, tem-se: Quais os métodos de ensino e recursos didáticos os professores de História devem empregar para promover o melhor aprendizado e formação cultural de seus alunos dentro da sala de aula de uma escola da cidade de Grajaú – MA?

Escolher o tema deste trabalho visando promover o estudo de muita importância em termos de aprendizagem e desenvolvimento social da investigadora foi a intenção inicial. Uma vez que, criar um trabalho de fim de curso sempre tem como propósito principal o aprendizado pedagógico do investigador.

Desta forma, tendo a história lugar cativo na cultura de qualquer povo, tendo a escola sua função educacional e social, esta precisa estar sempre se modernizando quanto ao uso de didáticas de ensino e recursos de trabalho pedagógico de seus professores de História.

Posto que, se um professor desta disciplina utiliza filmes e documentários em seu trabalho escolar este consegue despertar mais interesse dos alunos por esta disciplina e, isso é fundamental para promover um processo de ensino e aprendizagem em que os alunos enxerguem benefícios futuros em se dedicarem a estudar História em conformidade com as orientações de seu professor.

Ensinar história em sala de aula significa retratar os fatos mais importantes do passado da humanidade, significa promover a valorização cultural e grande responsabilidade para o professor de história, pois, é preciso trabalhar a mente dos alunos para a valorização desta disciplina.

E, é aí que entra em cena a importância de utilizar diferentes métodos de ensino para despertar o interesse pela aprendizagem dos discentes, que o estudo científico individual do professor acadêmico do curso de Licenciatura em História lhe serve de aprendizagem técnica promovendo melhor formação social e pedagógica.

Justificando-se, deste modo, o campo de investigação escolhido para confecção deste trabalho. Posto que, todo este trabalho a ser desenvolvido dependerá de investigação teórica e de campo relativos à questão do processo de ensino e aprendizagem de história de uma escola do ensino fundamental localizada na cidade de Grajaú do Maranhão.

Desta forma, o tema escolhido para dar rumo as investigações de aprendizagem para este trabalho se justificam. Ou seja, a disciplina História é de suma importância para a formação social e cultural dos alunos e, quanto mais moderno e eficiente for suas aulas como este trabalho busca retratar, todo o estudo se justifica.

Por meio do estudo teórico-literário, virtual e de campo, este trabalho buscará atingir objetivos e analisar o processo de ensino e aprendizagem de História no Ensino Fundamental de algumas escolas da cidade de Grajaú – MA. E, os objetivos específicos: Identificar quais métodos de ensino pedagógico de História mais são eficientes; Perceber a importância de recursos tecnológicos que podem ser empregados pelos professores desta disciplina; Avaliar a importância da

disciplina História para a vida dos alunos e como transmitir isso aos educandos.

Sendo assim este trabalho desenvolvido cogitando cada temática investigativa descrita no sumário do mesmo e, em sua parte teórica fazendo uso de citações dos autores investigados. É um estudo de campo com entrevistas.

A parte de desenvolvimento teórico deste trabalho se dá mediante utilização de citações de autores por meio de suas obras literárias já publicadas, como: (CHARTIER, 2002); (LIBÂNEIO, 2012); (LUCKESI, 2011); (MARINI, 2011); (HOFFMANN, 2013); (PELEGRINI et al., 2009) e (PEREIRA, 2013), dentre outros.

## **2. ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Na condição de ser pensante o homem é dotado de capacidade para aprender e, aprender cada vez mais, e, quando a educação familiar e social já não se faz suficiente para seu desenvolvimento, esta procura desenvolver técnicas de aprendizado sistematizado. Foi o que aconteceu com a criação da escola, ou seja, um lugar de aprendizado eficiente para promover aprendizagem e formação social.

A disciplina história é para as instituições de ensino escolar uma das principais, porque busca resgatar os fatos mais importantes do passado para promover identidade cultural aos alunos, e, isso é realmente ligado ao fato educação e formação social dos discentes como funções básicas escolar.

De acordo com o autor Pereira (2013, p. 13), “Conhecer a sua história permite ao sujeito compreender o que



acontece nesse lugar perceber o município e o mundo”. O ensino e aprendizagem de história na sala de aula propicia a valorização cultural pela compreensão do que aconteceu no passado, influenciando as atuais características de diferentes locais e padrões de vida das pessoas.

O nível de ensino fundamental é intermediário para os alunos, é o mais importante para prepará-los para o Ensino Fundamental e para o Ensino Superior. Sendo a disciplina História fundamental nesse processo ao ponto desta disciplina sempre ser parte da política curricular ao longo da história.

## 2.1 Comentários sobre as primeiras escolas no Brasil

A história da educação escolar inicial no Brasil é muito conhecida no meio educacional desde o Período Colonizatório, quando os portugueses vieram para criar as colônias apoiados pela Coroa Portuguesa e trouxeram consigo escravos negros e padres da Igreja Católica para levar a palavra de Deus aos povos selvagens e pessoas brancas discriminadas pela sociedade mercantilista.

Deste modo, os padres Jesuítas criavam taperas nos limites dos povoados para dar aula alfabetizando negros, índios e pessoas pobres, mas, ensinando religião, poesias e cantos litúrgicos aos menos favorecidos. Sendo o movimento de Reforma e Contrarreforma da Igreja Católica que criou as Ordens Religiosas Missionárias para levar educação e a palavra de Deus às colônias conquistadas por países europeus através dos mares com suas frotas marítimas.

Como é lembrado por Chartier (2002, p. 27):

Entretanto, não apenas a Reforma, mas também o movimento de Contrarreforma, buscou a instrução de seus fiéis como forma de introduzi-los na verdade da fé católica: nos territórios católicos a ordem religiosa missionária encarregava-se da pregação da doutrina cristã. [...] as crianças deveriam ir à escola para aprender a ler as orações que construía o ritual da missa e aprender o catecismo até a primeira comunhão.

Como é retratado na citação acima de Chartier, as primeiras escolas no Brasil se deram através de intervenção da Igreja Católica para promover ensino religioso. E, isso acontecia em escolas improvisadas na zona rural, nos povoados durante o período colonial brasileiro entre mil e quinhentos e mil e oitocentos.

Os métodos de ensino nestas primeiras escolas improvisadas nos três primeiros séculos de existência do Brasil Colônia eram imitações de padrões de ensino europeu e grego. Com aulas explicativas e expositivas, cartilhas improvisadas pelos padres professores e, não havia conforto para os alunos, mas, estes já eram acostumados com dificuldades.

Já no século dezenove, em mil oitocentos e oitenta e nove houve a Proclamação da República e a educação pública foi redirecionada para o Governo Federal criando o Ministério da Educação e, modernizando a qualidade do ensino e criação de escolas nas principais cidades que já se formavam nos Estados da República Federativa do Brasil. A partir daí, a educação passou a ser tratada como necessidade para o crescimento econômico, com a promoção de cursos técnicos visando favorecer o sistema capitalismo até dias atuais.

O que passou a ficar bem expresso na própria Lei em seu artigo 1º, § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se

ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996). Ressaltando aí a importância da educação para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, como também fica claro em relação à finalidade da educação no artigo 3º, inciso XI da lei<sup>1</sup>. Sendo dois artigos 39º ao 42º, direcionados inteiramente ao tratamento do ensino profissional e técnico.

E com o advento da globalização e das tecnologias nos anos 1990, o pensamento em torno da educação se deu no sentido de atender as novas demandas oriundas desse modelo de mercado dominante identificado com o neoliberalismo, inserido em uma nova etapa do capitalismo, que vem passando por transformações desde fins do século XX ao XXI. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2012). Como os autores na citação acima afirmam, ao longo da história as diretrizes da educação no Brasil se inclinaram para o capitalismo. Dada a oportunidade de promover desenvolvimento.

Por fim, vale lembrar a importância da disciplina História para os alunos, pois, desde as primeiras escolas até dias atuais esta disciplina é de fundamental importância para educação e formação dos discentes. E, a mesma vem passando por ciclos de evolução dentro do Ensino Fundamental.

Através de cada documentos temos os indicativos dos objetivos da área em questão, aqui no caso História, e os objetivos gerais do ensino fundamental e médio, assim como uma concepção da área de conhecimento específico de que trata o documento. Nesta pesquisa vou utilizar com mais afinco os PCNs de História do Terceiro e Quarto ciclos, que são referentes à segunda fase do ensino fundamental (5ª à 8ª), e do ensino médio completo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOCHI, 2012).

## 2.2 As principais políticas educacionais do ensino fundamental brasileiro

Havendo um grande salto da educação escolar brasileira com a transição de responsabilidade do ensino gratuito da Igreja Católica para o Estado Brasileiro no ano de mil oitocentos e oitenta e nove através da Proclamação da República Federativa do Brasil, foi inevitável grandes investimentos na quantidade e qualidade do ensino escolar gratuito em todo o território nacional.

Uma vez que, a educação pública passou a ser estratégica para o desenvolvimento da economia e da qualidade de vida das pessoas de baixa renda. E, as diretrizes educacionais sempre buscaram promover melhorias na qualidade de gestão escolar, e responsabilidades específicas para os professores e alunos.

Como parte dos investimentos governamental foi-se criado muitas leis constitucionais, regionais e outras como o terceiro e quarto ciclos para assegurar melhor organização do trabalho pedagógico para o ensino da disciplina História no nível de Ensino Fundamental nas escolas públicas e particulares das cidades de todo o Brasil. Dada a importância desta disciplina na formação dos alunos.

Já no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, por exemplo, temos como orientação trabalhar o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, logo a avaliação será como um dos seus critérios apontados nos PCNs: Reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado. Esse critério pretende avaliar se o aluno é capaz de distinguir diferentes relações de trabalho na realidade atual e em outros momen-

tos do passado e se é capaz de apontar diferenças e semelhanças em tais relações. (BRASIL, 1998b, p. 63).

Assim, os PCNs de História referentes ao terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental demonstram grande preocupação com a consolidação de conceitos básicos à área de aprendizagem da História, visto que: Para as séries finais do ensino fundamental, o domínio dos conceitos ou dos denominados conceitos-chave torna-se relevante para assegurar a sistematização dos conteúdos, pelo fato de não existir um elenco de conteúdos predominado para cada uma das séries e algumas das propostas basearem-se em eixos temáticos ou temas geradores. (BITTENCOURT, 2008, p. 116).

E, no quarto ciclo do Ensino Fundamental o eixo é “História das representações e das relações de poder”, tem como um dos seus critérios avaliativos:

Dimensionar em diferentes temporalidades, as formas de organização política nacionais e internacionais. Esse critério pretende avaliar se o aluno identifica, em perspectiva histórica, as formas de organização política e as organizações econômicas nacionais e mundiais, discernindo de algumas características, contextos, mudanças, permanências, continuidades e descon-tinuidades no tempo. (BRASIL, 1998b, p. 74).

Como é ressaltado nas citações empregadas acima, existem políticas educacionais específicas para o ensino da disciplina História para alunos do Ensino Fundamental que buscam sistematizar categorias de ensino visando atingir aprendizagens específicas da parte dos discentes em sala de aula.

## 2.2.1 O processo de formulação da Lei 9.394/96 (LDB) e seus apontamentos para o processo avaliativo da aprendizagem

O ano de mil novecentos e noventa e seis foi marcado para a educação brasileira como o ano da criação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96 em meio a discussões e protestos para sua aprovação como parte da promulgação da Constituição Federal de 1988 depois de quase dez anos de tramitação até a aprovação do seu texto final em 1996 no Senado.

O artigo 32º da LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996, p. 11) vigora que: “O objetivo do Ensino Fundamental Brasileiro é a formação básica do cidadão”. O que significa dizer que por este referido artigo o professor deve cumprir com a função educacional e de formação social dos alunos, preparando-os para o mercado de trabalho e para o exercício de cidadania.

Tamanha é a importância da disciplina História que a própria Lei de diretrizes e Base da Educação - LDB em seu artigo 26º, § 4º vigora sobre o ensino de História do Brasil considerando os seguintes fatores: “As contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeia”.

Uma vez que, o povo brasileiro se formou mediante uma miscigenação de raças de povos brancos colonizadores, índios e negros e, que veio a gerar grande diversidade cultural e, com isso a necessidade de métodos de ensino participativo para estimular nos alunos o respeito por diferenças de etnias.

## 2.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a avaliação da aprendizagem

Uma vez as políticas educacionais se fazendo parte da organização do trabalho dos professores de História, estes tem nos Parâmetros Curriculares Nacionais um aliado em sua missão de promover aulas com criticidade de eventos marcantes ao longo da história e, que justificam realidades políticas, culturais, econômicas, geográficas e tendências modernistas dos dias atuais.

Como é lembrado por Ruiz (2008, p. 09): As políticas educacionais, organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidade, ideias, valores, atitudes e devem ser entendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo.

Sendo retratado pelo autor Ruiz que, as políticas educacionais têm grande importância em termos de orientação dos professores de História, pois, os PCNs têm na história uma ciência de ampla influência na vida das pessoas.

Que a educação e aculturação dos alunos os habilita a dominar saberes de causas e motivações das transformações econômica, política, culturais e geográfica que regem nossas vidas em tempos atuais.

Se caracterizando como uma proposta flexível para o professor, ressalta o PCNs, “Esta é uma opção de ensino de História que privilegia a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino” (BRASIL, 1998b, p. 47). Assim, o professor de História tem base legal para promover aulas dinâmicas com métodos de ensino aplicado, que vai fundo no conhecimento.

O estabelecimento desses Parâmetros Curriculares Nacionais constitui subsídios importantes para outras ações do Ministério da Educação e do Desporto, tais como elaboração de referenciais para a formação inicial e continuada de professores, a análise de livros e de outros materiais didáticos, como também a avaliação nacional. (BRASIL, 1998<sup>a</sup>, p. 51).

Pelo que é retratado na citação acima, os PCNs têm mais do que a responsabilidade em determinar as disciplinas a serem ministradas nas escolas, e sim, elabora referenciais para formação superior e contínua de professores, analisa livros e outros materiais didáticos a serem empregados nas aulas de História bem como responsabilidade em apontar métodos de avaliação escolar.

### **2.2.3 O Projeto Político Pedagógico favorecendo a atuação do professor**

Todo professor trabalha diretamente com pessoas dentro e fora da sala de aula e, como existem diferenças de personalidade e desgastes decorrentes dessas interações, e, este precisa estar o tempo todo atento com seus procedimentos éticos, legais, o Projeto Educativo de sua escola lhe ajuda a organizar seus procedimentos técnicos diante de muitas possíveis situações.

Uma vez que segundo Vasconcelos (2008, p. 169): O Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização nunca definitiva de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer



realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação.

Como é falado por Vasconcelos em sua citação acima, o PPP da escola é instrumento de organização de procedimentos técnico-legal à serviço dos professores, é um plano global da instituição de ensino que o elabora e o moderniza de acordo com as diretrizes da educação brasileira e, de acordo com suas realidades geográficas e culturais que influenciam as atividades profissionais do professor que precisa saber lidar com situações adversas.

Quando um educador pesquisa o PPP de sua escola este está sempre se resguardando da possibilidade de cometer excessos no exercício de seu ofício, a consulta em momentos de dúvidas é uma postura profissional que lhe dá suporte técnico para lidar com eventuais problemas da forma mais correta.

A própria política de relacionamentos e gestão de cada escola é determinada e expressa em seu Projeto Educativo, assim como a missão da instituição de ensino com a responsabilidade de promover educação, formação cultural e social aos discentes que precisam evoluir para serem cidadãos cientes de seus deveres e direitos civis na comunidade em que vivem.

## 2.3 Formação superior de professores de História

Partindo do princípio de que a formação do professor provém de boa qualidade da faculdade, no caso dos profissionais da educação o curso superior em História, por exem-

plo, é sempre uma boa base de profissionalização dos educadores, pois, este curso é completo para formar profissionais da educação de para o ensino metodológico de disciplinas curriculares das escolas.

No curso superior o acadêmico aprende a organizar suas atividades de ensino, a planejar suas ações de modo a poder alcançar os melhores resultados com o planejamento de aulas e domínio de métodos de ensino necessários para promoção de conhecimentos importantes no campo da disciplina História, e formação sócio cultural de seus discentes por exemplo.

O próprio sistema de ensino brasileiro tem no seu planejamento uma arma contra a desigualdade social, uma forma de promover educação escolar sistematizada, bem organizada e bem produtiva para aproximar as classes sociais.

Como é defendido por Libâneo et al. (2008, p. 159):

- a) A elevação global do nível de escolaridade da população;
- b) A melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- c) A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso à escola pública e à permanência, nela;
- d) A democratização da gestão no ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Estando bem expressado por Libâneo que, no campo da educação o planejamento não se aplica apenas aos acadêmicos do curso de História, mas, que isso é parte do próprio sistema de ensino brasileiro dada sua importância na orga-

nização das atividades escolares para se alcançar educação de boa qualidade.

Durante a formação superior de um professor este aprende sobre as leis e diretrizes da educação escolar brasileira, aprende sobre a missão de ser professor em instituições de ensino escolar, aprendem a reconhecer situações diversas que foge do cotidiano de seu ofício mas, que necessitam de posicionamentos técnico e profissional dos professores para que a educação seja preservada.

A Pedagogia é uma ciência em constante estado de evolução, e isso acontece em conformidade com avanços culturais, tecnológicos como no caso de educação à distância, mudanças política e econômica.

E, o professor é ensinado em seu curso acadêmico a acompanhar essas mudanças de modo a escola poder atender às reais necessidades dos alunos que precisam de cidadania e chances no mercado de trabalho. Desta forma, o modo de ensino de História precisa ser evoluído em conformidade com a cultura dos alunos.

Completa Hoffing (2003, p. 02): O ensino de História mudou muito nos últimos anos e os alunos são considerados participantes ativos na construção do conhecimento. Deve-se estabelecer relações, construir noções de diferenças e semelhanças, de continuidade e permanência. Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de simultaneidade e tempo/espaço.

O que o autor Hoffing citado acima diz é que no passado as aulas eram proferidas nas escolas seguindo um modelo de educação autoritária porque a cultura familiar era patriarcal, ou seja, o autoritarismo era parte da vida das pessoas com a autoridade do pai como chefe de família dizendo o

que estuda e o que é a profissão dos filhos, e, mesmo quem se casa com quem. E, isso era refletido na forma de relações professor/alunos em sala de aula.

Mas, com as mudanças democráticas do final do século vinte, as crianças e adolescentes aprenderam a ter mais autonomia de vida, e, isso veio a refletir dentro das escolas na forma de métodos de ensino mais flexíveis como o participativo que valoriza a curiosidade e liberdade de expressão dos alunos.

Para Pellegrini et al. (2009, p. 03), “Ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e o direito de cada um ser o que é, e entendemos como esse respeito é indispensável para o exercício de cidadania e para construirmos um mundo melhor.”

No curso acadêmico de História sempre é ensinado que a história é uma ciência criada em função das pessoas e, que o bom professor desta disciplina curricular é o que sabe discutir a importância das mudanças na linha do tempo através de interação saudável com seus alunos. A dinâmica da aula caracteriza-se pela interação do professor com os alunos, sendo mediada pelo seu conhecimento. Ensinar e aprender são processos direcionados para o mesmo objetivo: o conhecimento, ambos envolvem a cognição e a relação entre sujeitos. (ROMANOWSKI, 2010, p. 53).

Na formação superior do professor de História é muito ensinado sobre as dinâmicas de interação com alunos, investigando-se estes individualmente e coletivamente tanto pontos fortes de aprendizagem como os pontos de dificuldade.

E, os métodos de ensino são ministrados neste curso em conformidade com a realidade cultural de dias atuais, ou seja, os alunos devem ser enxergados como agentes ativos durante as aulas com opinião própria e, que isso facilita o

professor expressar a importância do que esteja sendo ensinado para despertar interesse.

Já na parte final do curso de História os alunos docentes são submetidos a um Estágio Curricular Supervisionado que serve para promover a investigação de campo na escola proponente, para se investigar as características da escola em seus aspectos físico, pedagógico, gestão e perfil do alunado. Bem como métodos de ensino empregados e sua eficiência.

O estagiário avalia as rotinas da escola para adquirir experiência profissional identificando os principais pontos fortes e possíveis fragilidades no processo de ensino e aprendizagem no espaço pedagógico. Enfim, o curso de História se divide em aprendizagem teórica e de campo com as investigações individuais dos acadêmicos.

### **2.3.1 Resignificar o estudo de História**

Somente quando um professor acredita na importância da disciplina História este se faz preparado para dar significados pertinentes ao seu trabalho, à sua missão de educar e preparar seus alunos para o mercado de trabalho, para um mundo globalizado e em constante transformação que impõe desafios aos jovens.

Entendendo que resignificar significa construir significados pertinentes, o professor de História precisa de formação continuada para estar sempre atualizando seus conhecimentos tanto no campo da história como as metodologias de ensino mais eficientes para o trabalho com alunos. Como, por exemplo, a valorização desta disciplina História que é muito importante para se prestar concursos públicos, vestibular e enriquecimento cultural. A escolha dos conceitos a serem

trabalhados ocorre conforme a concepção de História com a qual se trabalha, levando-se em consideração os objetivos que se pretende alcançar. O professor pode usar alguns critérios norteadores para a seleção desses conceitos, como optar por conceitos que sejam o mais universal possível pra usá-los em diversos contextos históricos, por exemplo. Porém o trabalho com conceitos requer cuidados, visto que é necessário situar os conceitos em seu contexto histórico, assim como adequá-los à realidade dos alunos. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004).

Os conceitos de história a serem trabalhados em sala de aula pelo professor são sempre submissos à sua formação cultural, pois quanto mais culto for o educador melhores serão suas influências sobre seu corpo de alunos. Mas, a escola e o professor de História devem favorecer o interesse dos alunos.

Como ressalta Pereira (2013, p. 13): Faz-se necessário que a escola e o professor de História nas séries iniciais, considerem que é preciso instigar no aluno a formação de uma consciência crítica e cidadã, uma vez que esta deve ser encarada como mola propulsora para passos na formação histórica, de cada agente.

O que o autor Pereira diz em sua citação acima é que ensinar História para alunos é uma oportunidade especial para promover a formação social e cultural à medida que o aluno se entende como parte da história, por sua herança cultural e capacidade de fazer coisas que possa lhe deixar para a posteridade.

Para ressignificar o estudo de história o professor precisa debater com os alunos temas transversais de seu trabalho, precisa despertar o senso crítico e maior participação dos alunos através da curiosidade e do questionamento coerente.

Lembrando que, somente quando o aluno alcança o entendimento da dimensão da história para sua vida é que

este passa a se fazer mais interessado. Entretanto, também é correto dizer que a descrença com a educação é um problema relacionado à falta de perspectivas no futuro.

E é aí que o professor deve saber estimular os alunos explicando o quanto é importante o domínio desta disciplina escolar, ou seja, que quanto maior for a bagagem de conhecimentos no campo da história melhores serão as chances de alcançar bons empregos, por exemplo. Posto que esta disciplina sempre foi fundamental como parte da grade curricular do sistema de ensino brasileiro.

Com boa formação e criatividade o professor de História consegue dar sempre novos significados para o estudo de história aos seus alunos, ou seja, estudando o passado fica possível compreender o presente político, pela questão de ocupação regional, avanços tecnológicos, crescimento econômico e tendências para o futuro. Como, por exemplo, no que tange à questão de tecnologias para a vida.

Sobre significado da disciplina História Bittencourt (2008, p. 154) diz:

A história entendida ao mesmo tempo como “ciência do passado” e “ciência do presente” gera cuidados para o pesquisador e para o professor. Este ao propor temas para os alunos estudarem, os quais são selecionados com base nos problemas do presente, precisa estar atento para não incorrer em equívocos tidos como “pecados capitais”.

O autor Bittencourt ressalta que, o professor de História precisa estar atento para não criar seus planos de aula sem a devida responsabilidade com o aprendizado e desenvolvimento de seus alunos, ou seja, lecionar com base em apenas problemas do tempo presente.

Para isto existem diretrizes da educação brasileira que dão um norte legal para que as aulas de História sejam proferidas respeitando a idade e formação dos alunos. Como é mostrado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs apud Pereira (2013, p. 02) ressaltando que:

Os conteúdos para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental deverão partir da história do cotidiano da criança, em seu tempo e espaço específicos. Porém incluindo contextos históricos mais amplos, partindo do tempo presente e denunciando a existência de tempos passados, e modos de vida e costumes diferentes dos que conhecemos, sempre os relacionando ao tempo presente e ao que a criança conhece, para que não fiquem apenas no abstrato.

Conforme é lembrado por Pereira acerca de conteúdos da disciplina História corretos para as séries iniciais e, de acordo com o que diz os PCNs, é ainda necessário acrescentar que, toda escola pública ou particular tem sua programação de curso e de aulas que é elaborada pela diretoria com participação do pedagogo e dos professores.

Mas, que isso deve acontecer escolhendo conteúdos desta disciplina escolar de acordo com as necessidades mais urgentes dos alunos.

E, que toda escola precisa cumprir com sua função educativa e formadora de alunos cientes de sua cidadania, preparados para lidar com as dificuldades do mercado de trabalho e cultos. O que em muito o ensino dos fatos mais importantes do passado do homem primitivo e moderno ajuda em muito.

É relatado por Schimidt et al. (2004, p. 34) que: O professor de História ajuda os alunos a adquirir ferramentas de trabalho necessárias para aprender e pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do



histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a construir por adução, o percurso da narrativa histórica.

O que o autor busca apresentar em sua citação acima, é que quando os alunos se engajam de verdade nas aulas de História isso significa que o professor está fazendo um bom trabalho com o método de ensino participativo, despertando interesse e consciência coletiva sobre o quanto esta disciplina é importante de ser estudada por retratar a vida das pessoas em diferentes tempos. Ou seja, é questão de valorização e identidade cultural para todos.

### 2.3.2 A concepção pedagógica da avaliação no ensino de História

Dentre muitas formas diferentes de se avaliar a aprendizagem de alguém ou de um grupo de pessoas, existem modos sem técnicas e com técnicas. E, no caso do trabalho do professor de História atuando profissionalmente em instituição de ensino formal, este aprende as formas pedagógicas de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento de seus alunos ainda no curso de Pedagogia ou de Licenciatura em História.

Dentro da prática pedagógica as formas de avaliação vêm passando por melhoria através dos tempos, em especial no século vinte e vinte e um com a criação de diretrizes da educação, avanços metodológicos e avanços na democratização das atividades pedagógicas dos professores.

Mas lembra Hoffmann (2013, p. 143) “[...] de nada valem as orientações pedagógicas se não estiverem funda-

mentadas em uma concepção libertadora de avaliação. O ‘Como fazer’ é decorrente do ‘por que fazer’. Então, a pergunta fundamental é ‘por que avaliamos ou em benefício de quem avaliamos?’”.

Hoffmann está falando em sua citação acima que, antes do professor avaliar os alunos este precisa ter a devida consciência da importância da avaliação como recursos didáticos de ensino independentemente de ser sua avaliação oral ou escrita, o propósito é democratizar o ensino.

Este entendimento sobre avaliação escolar se justifica à medida que mesmo já próximo ao fim do século vinte o sistema avaliativo nas escolas brasileiras era vinculado ao modelo de ensino autoritário e liberal com uma inclinação para avaliações no modelo liberal conservador. Para somente no fim deste século esse modelo perder espaço para o modelo diagnóstico, como é apresentado:

A prática avaliativa escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente de equilíbrio social, seja pela utilização de coações ou das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto escolar. (LUCKESI, 2011, p. 79-80).

O que Luckesi fala sobre a prática avaliativa escolar com o modelo liberal conservador diz respeito ao modelo conservador de educação, ou seja, em que o professor era o centro das atenções em sala de aula o tempo todo, e, os alunos não tinham o direito de emitir opiniões, as aulas eram proferidas

como o método de ensino bancário, com os conteúdos sendo expostos no quadro negro (lousa).

Mas, os avanços de métodos de ensino trouxeram a prática pedagógica em sala de aula para uma educação democrático-participativa e, os modos de avaliação passou a serem vistos de forma mais ampla, mais democrático e mais profundo como consequência dos avanços da própria Pedagogia enquanto ciência dos métodos de ensino formal. Sendo assim, o modelo avaliativo diagnóstico como é retratado pelo autor Luckesi (2011) diz o seguinte:

Este modelo se caracteriza de forma oposta ao liberal, assumindo a avaliação caráter diagnóstico, pois aqui ao avaliar interessa diagnosticar a aprendizagem dos alunos para, a partir dos resultados, o professor refletir sobre eles de forma a tomar uma decisão sobre o que fazer diante da falta de aprendizagem dos alunos. Ou seja, os resultados da avaliação oferecem subsídios para uma mudança de postura, caso seja necessário, em relação ao processo ensino-aprendizagem de modo a garantir aprendizagem por parte do aluno. Portanto a avaliação é inclusiva pois busca o aprendizado e não a classificação do aluno. (LUCKESI, 2011, p. 82).

Pelo que o autor Luckesi diz o modelo de avaliação diagnóstica pode, por exemplo, favorecer o professor a fazer testes com seus alunos com um caráter de prova para medir a competência destes e, diagnosticar os pontos fortes e os fracos como forma de corrigir o que for preciso antes de entregar provas verdadeiras valendo nota. Pois, dessa forma, a avaliação se faz instrumento didático de ensino.

A avaliação escolar em si é o ato de se constatar a boa ou a má aprendizagem dos alunos. Mas isso nunca poderia ser entendido apenas como parte das atividades dos discentes

em sala de aula, pois, o professor deve saber avaliar também suas práticas educativas e, assumir sua cota de responsabilidade quando as avaliações em provas dos alunos não são satisfatórias.

Diz Hoffmann (2005, p. 75-76): Reconduzir a avaliação às suas reais funções é um ato político e, embora possamos perceber a dificuldade desse intento, temos que continuar lutando contra certas indignidades há muito denunciadas. [...] A consciência da natureza política da avaliação e a compreensão da dimensão que essa política tem assumido na prática escolar deveriam ser um ponto de partida para conduzir a avaliação às suas reais funções.

De acordo com o que é expressado na citação de Hoffmann, entende-se que, o professor de história precisa avaliar tanto as notas das provas como a capacidade do aluno ser politizado, socializado e demonstrar ter a devida consciência da importância da disciplina História para sua vida. E, não somente se preocupar em alcançar boa nota em suas provas para passar de ano.

### **2.3.3 Aulas de Histórias com seus materiais didáticos e métodos de ensino**

Qualquer professor de História precisa, obrigatoriamente para realizar seu trabalho, de recursos didáticos básicos como livro didático e quadro branco para suas aulas expositivas.

Mas, ao longo da história do século vinte a sociedade brasileira vem seguindo uma tendência tecnológica decorrente do processo de globalização, e, isso vem refletindo di-

retamente nas práticas e organizações pedagógicas escolar. Pois, o capitalismo é a mola propulsora dos avanços tecnológicos também na educação.

Para entreter os alunos nas aulas de história muitos professores recorrem a filmes e documentários em investigações fora da escola, mas, também é comum estes recursos modernos serem empregados em sala de aula para despertar o interesse e a aprendizagem dos alunos.

Sobre tecnologia diz Michaelis (2008, p. 840), “É um conjunto de conhecimentos científicos que se aplicam a um determinado ramo de atividade”. Assim, no campo educacional tanto professores como alunos podem acessar, por exemplo, a internet para pesquisar e aprender os conceitos históricos da política, da cultura e do trabalho.

Bem como existem aulas de História à distância com professor virtual utilizando métodos de ensino como bancário nas aulas expositivas e participativo nas aulas explicativas com maior interação.

Em termos práticos, o uso dos recursos tecnológicos na escola se faz uma continuidade dos materiais didáticos tradicionais, uma forma de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente. Fazer com os alunos se interessem mais pelas aulas de História com uso de filmes e de reportagens na TV não muda em nada a questão de métodos de ensino desta disciplina.

Uma vez que, o método participativo é provido de comunicação paralela ente professor e seus alunos, ou seja, existem discussões e críticas acerca do que seja ensinado como forma de haver maior interação entre professor e alunos. Valorizando assim, os temas transversais dos conteúdos que são ensinados.

Já o método de ensino bancário diz respeito à questão de aulas expositivas, quando o professor apresenta conteúdos prontos escrevendo estes na lousa para serem copiados e, dessa forma, os alunos poderem aumentar a bagagem de conhecimentos importantes para estes se fazerem críticos sabendo o que dizem.

Ou seja, ambos os métodos de ensino que podem ser aplicados com ou sem recursos tecnológicos nas aulas de história se completam. Mas é bem verdade que uma estratégia segura para despertar o interesse dos alunos por história é explicar a importância desta disciplina para prestar vestibular, para concurso público e, mesmo para a formação sócio cultural visando o exercício pleno de cidadania.

Por último existe como parte de didática de ensino as investigações particulares que os alunos realizam como dever de casa, quando o professor trata inicialmente de alguma temática importante, esclarece pontos fundamentais e, depois determina estudo de campo para medir a capacidade de interpretação e redação dos alunos. Ou seja, o senso crítico deles é avaliado.

### **2.3.4 A importância das relações do professor com pais dos alunos**

O Ensino Fundamental, especialmente em suas séries iniciais, é composto por alunos crianças, pré-adolescentes e adolescentes que precisam ser bem assistidos pelo professor quando apresentam dificuldade de aprendizado. Pois, se isso acontece é dever da escola identificar e resolver o problema.

E, como se trata de alunos menores de idade, seus pais são responsáveis por eles, e, estes precisam ser participativos nas atividades escolar dos filhos, conferindo deveres de

casa, indo a escola para discutir com professores sobre seus filhos, se existe algo que possam fazer em casa para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento, se colocando à disposição da escola para qualquer necessidade.

Ensinar História na escola é apenas parte das obrigações de transmissão de conhecimentos de qualquer professor, estimular a formação cultural, a disciplina e o interesse pela cidadania é sempre algo difícil que o ambiente familiar não for favorável a essa consciência do que seja educação escolar da parte dos alunos.

Afirma Marini (2011, p. 21): Os professores que sempre se colocam em sala de aula, como meros transmissores de seus conhecimentos, hoje deparam com uma realidade onde apenas transmitir tais conhecimentos não basta, é preciso ir além da sala de aula e em muitos casos fazer o papel dos familiares, na transmissão de valores e princípios, o que faz do educar realmente mais do que um mero ganho de pão, mais um ato de amor.

Esta temática relações de professores com pais de alunos do Ensino Fundamental é tratado pelo autor Marini na sua citação acima como uma questão de divisão de responsabilidade com a formação ética, cultural e civismo entre a escola e a família dos alunos. O que tem sim fundamento uma vez que a escola deve educar e formar socialmente seus discentes.

Mas, também é verdade que quando alunos crianças e adolescentes se mostram indisciplinados e desinteressados com a educação no Ensino Fundamental de sua escola, isso sempre é um reflexo de problemas familiar, independentemente de haver ou casos de dislexia que é um distúrbio psicomotor que limita a capacidade de memorização e aprendizado dos alunos.

De todo modo, independentemente de o problema de baixo rendimento escolar ser proveniente de problemas psicomotor, físico ou disciplinar, os pais devem estar atentos para ajudar seus filhos na escola. O professor deve identificar o problema, repassar isso à diretoria e ela com auxílio de psicopedagogo buscar solução. Como inserir o aluno no PEI que é o Programa de Educação Diferenciada.

Cabe lembrar que, o estreitamento da relação escola comunidade escolar é uma conquista histórica a favor da educação brasileira, possibilitando pais dos alunos participar de parte das políticas educativas das escolas, em reuniões, palestras e eventos culturais com votação. E, isso é a democratização do ensino.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Sendo o percurso metodológico percebido como cada procedimento técnico adotado para elaboração do trabalho de conclusão de curso dentro das regras da Associação Brasileira de Normatizações Técnicas (ABNT), a organização do material de investigação científica e planejamento de cada passo de estudo se fez à base da organização dos trabalhos investigativo teórico e de campo.

Com uso de metodologias de investigação a pesquisadora consegue desenvolver a prática de aprendizagem com ênfase na realidade investigada como o processo de ensino e aprendizagem de história no Ensino Fundamental dos professores de História de uma escola no município de Grajaú – MA.

Entende-se por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2007, p. 14).



A pesquisa, de acordo com Minado (2007, p. 15): É um exercício fundamental da ciência, de questionamentos e de construção de novos conhecimentos sobre a realidade. A teoria e a prática fazem parte da pesquisa. Isso significa que há uma articulação entre pensamento e ação por parte do (a), para ir de encontro com aquilo que almeja investigar.

Fica evidenciado que, a pesquisa científica é realizada mediante uso de metodologia de investigação, e, pesquisar é o ato de buscar aprendizagem crítica e reflexiva, quer seja no estudo literário ou entrevistas de campo.

### 3.1 Método para a pesquisa teórica

A natureza desta investigação teórica é quantitativa, mas, o método investigativo empregado no estudo literário e virtual foi explicativo por se tratar de leituras somando saberes da investigadora às informações explícitas no material didático investigado sobre a disciplina História e seu processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental.

E, completa Bervian et al. (2007, p. 61): A pesquisa bibliográfica “Constitui o processo básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. Tendo sido realizado estudo em livros, revistas e em periódicos virtuais para compor esta primeira parte do trabalho.

### 3.2 Método para a pesquisa prática

Já a abordagem metodológica empregada foi descritiva com enfoque qualitativo uma vez que no estudo prático se

busca descrever características e pensamentos particular do público entrevistado em sus respostas subjetivas.

Confirma Zanella (2012, p. 124): “A abordagem qualitativa de pesquisa busca compreender a realidade a partir da descrição de significados, de opiniões já que parte da perspectiva do participante e não do pesquisador”. Sendo um estudo prático para constatar fatos em posicionamento dos entrevistados sobre o processo de ensino e aprendizagem de História na cidade de Grajaú – MA.

### **3.2.1 Organização da pesquisa**

O estudo de campo foi realizado mediante uma programação de atividades, criando-se um cronograma contemplando a criação do modelo de questionário semiestruturado para coletar dados em entrevistas a professores de História em escolas da cidade de Grajaú – MA.

Na abordagem dos entrevistados foi-se decidido participar estes do que se trata a entrevista, sua importância para fins de conclusão de curso e aprendizagem direcionada à educação na cidade de Grajaú –MA.

### **3.2.2 Recursos utilizados**

Como recursos empregados para o estudo de campo, estes foram: papéis para anotações, canetas esferográfica, o questionário, a pesquisadora autora deste trabalho e recurso financeiro na ordem de R\$ 40,00 (sendo vinte reais para transporte com moto táxi e vinte para lanche).

### 3.2.3 Universo e amostra

Sendo escolhidos professores de Histórias de escolas da zona urbana da cidade de Grajaú – MA por se tratar que um questionário direcionado a investigação sobre o processo de ensino e aprendizagem desta disciplina curricular.

## 4 RESULTADO DA PESQUISA

Tendo como objetivo o aprendizado em campo sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina História no Ensino Fundamental em escolas públicas na cidade de Grajaú – MA, esta investigação com entrevistas a professores desta disciplina ocorreu ente os dias 18 e 21 do mês de Junho do ano de 2019 no Bairro Canoeiro desta referida cidade.

Sendo entrevistados quatro (4) professores de História escolhidos de forma aleatória e com materiais de entrevista como papéis, questionário elaborados com perguntas pertinentes à importância e ao processo de ensino de História na escola para alunos do Ensino Fundamental. E, como resultado tem-se:

### 4.1 Professor (a) por seu entendimento profissional o que é história?

Esta pergunta foi criada para se poder entender um pouco da concepção de importância da disciplina História para a formação escolar e cultural dos alunos. Uma vez que esta disciplina aponta para a identidade cultural dos alunos.

Sempre achei esta disciplina como sendo de muita responsabilidade para se entender o trajeto de existência das so-

iedades. E, a história é o estudo dos fatos mais importantes e marcantes do nosso passado (professor 1).

É uma disciplina muito importante para ser ensinada e ser aprendida pelos alunos porque ela sempre faz parte da grade curricular de todas as escolas no Brasil, e isso é importante (professor 2).

Onde trabalho sempre ensino que história é a ciência que nos permite saber de onde viemos e para aonde vamos e, a história é sempre parte de nossas vidas e, que nos dá uma identidade como pessoas vivendo em sociedade e seres humanos (professor 3).

Acredito que história é uma disciplina sempre na moda, sempre importante para estudar por que fala do que aconteceu no passado e explica o porquê de muitas coisas no presente (professor 4).

Depois de apurar estes dados subjetivos acima da parte dos quatro professores de História que atuam no ensino Fundamental de escolas do Bairro Canoeiro da cidade de Grajaú – MA, é verificado que todos os entrevistados são experientes no trabalho pedagógico e tem boa cultura, pois, são respostas inteligentes e pertinentes para professores de História bom no que fazem. O que é satisfatório saber que foram bem escolhidos, apesar disto ter sido algo aleatório.

## 4.2 Como tem sido seu trabalho lecionando História?

Já esta pergunta acredita-se ter sido bem-feita porque busca entender pelas respostas como é desenvolvido os trabalhos destes professores de História em suas escolas atuando no Ensino Fundamental. E, como respostas tem-se:

Quando me falaram que eu ia ensinar a disciplina História, no momento fiquei surpresa, mas, logo me lembrei de minha formação em Pedagogia e, que seria um desafio na altura da minha capacidade (professor 1).

Tem sido ao mesmo tempo algo bom porque estou sempre aprendendo algo de importância também para mim mesma, mas, também tem sido um pouco difícil porque poucos alunos conseguem ter o livro didático certo. Daí, preciso colocar muitos conteúdos na lousa para tornar a aprendizagem deles possível (professor 2).

Não sei falar ao certo, mas, é sempre difícil ensinar História quando existem alunos com dificuldade de aprendizagem e com desinteresse por esta disciplina. E, é por isso que estou sempre precisando de a ajuda da Psicopedagoga da escola para minhas aulas serem bem produtivas (professor 3).

Acredito que tem sido razoavelmente fácil quando uso didáticas de ensino que valorizam a curiosidade dos alunos (professor 4).

Os professores entrevistados 1, 2 e 4 responderam esta pergunta sobre como tem sido o trabalho lecionando História de forma parecida, mas, a professora 3 considerou que precisa da ajuda da Psicopedagoga de sua escola para superar dificuldades de ensino desta disciplina.

### **4.3 Do seu ponto de vista quais os métodos de ensino de História mais eficientes?**

Agora esta pergunta tem o objetivo de analisar como estes professores de História atuam em termos de didáticas de ensino que utilizam.

Estou sempre usando livro didático para aulas expositivas e explicativas e acho que estes dois métodos de ensino são os mais usados por ter eficiência (professor 1).

Os métodos tradicionais explicando o que significa cada conteúdo e sua importância, mas também escrevendo na lousa para os alunos copiar os conteúdos e aprender dessa forma. Mas, de vez em quando eu uso filmes de história do Brasil e documentários como recurso didático (professor 2).

São os métodos que os alunos aprendem muito e, que podem provar isso em suas provas. Ou seja, o trabalho do professor que desperta o interesse pela educação como aulas explicativas, debates e críticas criativas (professor 3).

Acredito que o ensino de História deve valorizar a cultura, a questão dos espaços e das condições de vida das pessoas vivendo em sociedade. Mas, também acredito que a forma correta de ensinar História é com um método aplicado em que o professor vai fundo no que ensina trabalhando temas transversais buscando a educação e a formação cultural dos alunos. (professor 4).

De acordo com os dados apurados nesta questão de número 4.3, todos os professores de História entrevistados se mostraram com boa cultura e com bom domínio de métodos de ensino pedagógico. E, que isso facilita o trabalho deles.

#### **4.4 Como vem sendo o rendimento dos seus alunos no Ensino Fundamental?**

Tendo em mente que o rendimento dos alunos do Ensino Fundamental nas aulas de História reflete a qualidade do trabalho dos professores, esta pergunta buscará entender um pouco do posicionamento dos entrevistados.

Posso dizer que o rendimento deles vem sendo o mesmo de sempre, a metade aprende o que ensino com certa facilidade e a outra metade com dificuldade, mas poucos ficam aprovados nas provas (professor 1).

Eles aprendem bem, mas, vez ou outra alguns ficam de recuperação e preciso passar de casa para compensar isso. Entretanto, sempre observo em que pontos o rendimento é baixo para melhorar isso (professor 2).

Vem sendo na medida do possível bom (professor 3). Eu acho que eles aprendem bem o que ensino. Mas, também é verdade que os conteúdos de História que trabalho não são complexos e nem tão extensivos, assim, fica mais fácil ter bom rendimento. (professor 4).

Estas foram respostas objetivas de professores cientes da importância de avaliar o rendimento de seus alunos de História. Mas apenas a entrevistada 4 foi que observou estar avaliando aprendizagens simples, e, que isso fica mais fácil.

#### **4.5 E, quanto aos recursos didáticos modernos, o que lhe vem sendo possível utilizar? E como?**

Por se tratar de professores de escolas públicas entrevistados, é de se esperar que existam poucos recursos tecnológicos empregados em suas atividades pedagógicas em sala de aula. Mas, é importante ouvir o que eles têm a dizer disto uma vez que os recursos didáticos tecnológicos são importantes na aula de História.

Recurso didático moderno é uma questão a ser discutida, eu acho. Pois, o método de ensino que utilizo busca

ter a avaliação como instrumento de auxílio à aprendizagem dos alunos, eu corrijo o que é pouco aprendido avaliando minhas técnicas de ensino (professor 1).

Tudo que é usado para melhorar a educação do professor pode ser entendido como recursos didático e, isso também vale para vídeo aulas e projetores de slides que eu já utilizei, mas, no geral é livro didático mesmo (professor 2).

Na escola que eu estou trabalhando não existe sala de computadores, mas a Psicopedagoga sempre nos ajuda a conseguir documentários históricos importantes e TV com vídeo de DVD para ajudar nas aulas (professor 3).

Acredito que tanto nesta escola como nas demais escolas públicas desta cidade os recursos didáticos modernos se restringem a tecnologias de informação à distância usado para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Eu mesma sempre uso a internet para preparar minhas aulas (professor 4).

Das quatro respostas apenas uma do entrevistado 1 considerou recurso didático moderno como técnicas de ensino atualizadas. Já os outros entenderam se tratar de uso de tecnologias para facilitar o trabalho do professor de História. Mas, é lembrado nas entrevistas que todos reconheciam os poucos investimentos governamentais na educação pública e, que por isso os recursos tecnológicos são limitados em vista ao que poderia ser se a educação fosse levada mais à sério.



## 4.6 Seus alunos vêm tendo bom rendimento de aprendizagem de História devido aos seus métodos de ensino? Como?

Sabendo da importância dos métodos de ensino de História para melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, esta pergunta foi elaborada buscando medir o nível de confiança dos professores de História em seus métodos de ensino.

Talvez eu possa acreditar que o bom rendimento nas minhas aulas de História seja devido aos meus métodos de ensino, mas, é difícil afirmar isso com certeza (professor 1).

Através das aulas bem explicadas eles estão sendo bem educados no campo da história, e, isso tem um pouco de mérito meu sim (professor 2).

É difícil ser precisa avaliando o próprio método de ensino, mas, acredito que estou sim fazendo um bom trabalho na forma de educar que adoto, pois, tudo que vou ensinar eu comento antes para eles adquirirem saberes importantes que lhes favoreçam o aprendizado (professor 3).

Acredito que minhas formas de ensinar são atualizadas e, que isso vem sim gerando um bom rendimento de aprendizagem de História dos alunos no Ensino Fundamental (professor 4). As respostas para esta questão de número 4.6 se mostraram pertinentes ao que acontece com estes professores de História, e, eles se mostraram conscientes da importância do método de ensino para o bom rendimento de aprendizagem dos discentes. Mas, também é verdade que estes professores trabalham sob pressão, que faltam livros didáticos apropriados para os alunos e, que isso dificulta o trabalho deles.

## 4.7 Como lhe vem sendo possível resolver problemas de aprendizagem de seus alunos como a dislexia?

Tendo em vista que parte dos alunos da cidade de Grajaú – MA passam por este problema de distúrbio de aprendizagem psicomotor dislexia, é muito importante saber o que pensam ou fazem estes professores de História a respeito dessa questão.

É difícil responder a esta pergunta porque a escola que trabalho é pública e não conta com ajuda de professores para aulas de reforço, somando isso às condições frágeis de ida dos alunos os quadros de dislexia diagnosticados pela Psicopedagoga da escola são tratados com participação dos pais, mas, bem sempre isso ajuda muito. (professor 1).

O professor precisa saber identificar o motivo da baixa aprendizagem de seus alunos e, se for o caso de dislexia existem exercício de leitura investigativa e interpretativa para ajudar a resolver isso. Mas, o mais comum é alunos no Ensino Fundamental que aprendeu pouco na Educação Infantil e desenvolveu pouco suas habilidades de aprendizado se sentindo fraco para aprender os conteúdos de História do Brasil e internacional, o que é lamentável de se ver em sala de aula (professor 2).

Todo aluno disléxico precisa ser ajudado com aulas de interpretação de textos e de memorização para facilitar a superação da dislexia. Mas, na prática o pouco hábito de leitura e a falta de compromisso dos familiares que acham que a escola é a única responsável pela educação são fatores que pesam contra o combate à dislexia professor 3).

Acredito que os problemas de aprendizagem são devido à falta de sequência no aprendizado, e, que a dislexia tem

solução sim. Mas, quando existe parceria entre professor psicopedagogo e pais dos alunos para o Programa de Educação Diferenciada (PEI) (professor 4). De um modo geral vê-se que as respostas foram inteligentes, mas, um pouco distante da pergunta que foi relativa ao que eles fazem para resolver o problema de dislexia de seus alunos. Com tudo foram boas respostas por demonstrar capacidade de entendimento pedagógico. Assim, se encerraram as entrevistas do estudo de campo com a apuração destes dados citados acima cumprindo-se o objetivo de aprendizagem prática no estudo de campo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É diante de tudo que foi apresentado neste trabalho que o aprendizado literário e de campo sobre o processo de ensino e aprendizagem da disciplina História foram demonstrados de forma clara e objetiva buscando atender as exigências metodológicas de apresentação do trabalho científico de conclusão deste curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Maranhão.

Sendo o problema de estudo relacionado a como se dá o processo de atuação de professores da disciplina História em escolas do Bairro Canoeiro da cidade de Grajaú - MA desvendado através de estudo teórico com leituras de obras literárias já publicadas e, o estudo de campo com entrevista a quatro professores de História para se poder alcançar aprendizagem prática.

Considero que o tema escolhido para nortear o desenvolvimento deste trabalho tem tudo a ver com o trabalho

pedagógico em sala de aula e, que todo o estudo realizado pode cumprir a função de aprendizado técnico e formação social da pesquisadora porque foi um aprendizado individual depois de muitas pesquisas e organização das informações para serem digitadas neste trabalho.

Deste modo, os objetivos de aprendizagem que foram descritos na parte de introdução deste trabalho foram cumpridos à medida que foi possível aprender sobre o processo de ensino e aprendizagem de História na escola tanto pelo estudo literário como pelas entrevistas realizadas em campo a quatro professores.

Sendo estudado e aprendido sobre a importância dos métodos de ensino e dos recursos didáticos modernos para esta disciplina curricular de suma importância para educação e formação sócio cultural dos alunos.

No corpo deste trabalho foram muito bem divididos os temas e subtemas relativos ao estudo sobre a disciplina História e formas de atuação de seus professores no Ensino Fundamental. Sendo importante destacar que, a pesquisa realizada se fez importante para promover aprendizagem pedagógica e melhores capacidades de exercício da profissão de professor de História.

E, que tudo isso poderá ser muito útil para a criação de futuros projetos educativos no campo da educação para alunos do Ensino Fundamental em escolas da cidade de Grajaú – MA. Mesmo porque o estudo de campo gerou um ganho de experiência com as rotinas de trabalho dos professores entrevistados.

## REFERÊNCIAS

BERVIAN, P. A. C.; SILVA, R. Metodologia Científica – 6ª Edição. São Paulo: Pearson, 2007.

BITTENCURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccuivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccuivil_03/LEIS/L9394.htm) Pesquisa realizada em 13/06/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

CHARTIER, Anne Marie. A escola obrigatória e o exercício de ensinar. Palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Pesquisa realizada em 13/06/2019.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 6ª Edição. Editora Cortez. São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estruturas e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINI, F. Escola e famílias de periferias urbanas. O que dizem seus protagonistas sobre esta relação e o que propõem para as interações. São Paulo: Ática, 2011.

MINAYO, M. S. C. O desafio da pesquisa social. Em M. S. C. Minayo, S. F. Deslandes & R. Gomes. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MICHAELIS. Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

HOFFING, M. A. Z. As páginas de História. Cad. Cedes. Volume 23, Número 60. Campinas, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-3262200300200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-3262200300200005&script=sci_arttext)> Pesquisa realizada em 13/06/2019.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista. 43 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PELEGRINI, M.; DIAS, A, A.; GRINBERG, K. Vontade de Saber História. Coleção Vontade de Saber História. 1ª edição. Editora FTD. São Paulo: 2009.

PEREIRA, J. C. C.; PACHECO, M. B. O Ensino de História nas Séries Iniciais. 2013. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada10/\\_files/VOvTHqqQ.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf) Pesquisa realizada em 13/06/2019.

ROMANOWSKI, J. P. Formação e Profissionalização Docente. 4ª Edição. Editora Ibpx, Curitiba: 2010.

RUIZ, L. K. A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, de 06 de Fevereiro de 2006: Contexto e Expectativas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de mesquita Filho”. Licenciatura em Pedagogia. Bauru: 2008.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. Ensinar História. Editora Scipione. São Paulo: 2004.

VASCONCELOS, C. O Projeto Político Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2008.



24

**O MASSACRE DE ALTO ALEGRE:  
NUANCES DA MEMÓRIA TENETEHARA  
EPISÓDIO OCORRIDO EM BARRA DO  
CORDA - MARANHÃO EM 1901**

DIACY BONÉ DE SOUSA  
JOSENILDO DE JESUS PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado de um estudo baseado em leituras relativas aos temas - história indígena no Brasil e o Massacre de Alto Alegre; e, também, à pesquisa de campo para a coleta de depoimentos orais de indígenas velhos da região de Grajaú e Jenipapo dos Vieiras-Ma. Com este último procedimento se objetiva documentar os fragmentos da memória do povo tentehar a respeito do que foi a missão São José da Providência, em Alto Alegre, que à época integrava região de Barra do Corda, Estado do Maranhão.

A princípio, neste trabalho, antes da abordagem do capítulo principal “A Memória Tentehar” do episódio de Alto Alegre, se fez necessário realçar aspectos da historicidade do povo tentehar nuançando de onde vieram, onde habitam e quais são as características que os identificam como um povo. Com este propósito apresento a distribuição geográfica atual do povo tentehar, no Estado do Maranhão, por meio de um quadro indicando os respectivos municípios onde vivem porque, hoje, muitos grupos estão separados por divisas e micros regiões. Uma primeira questão a ser destacada é que os Tentehar são bilíngues porque se comunicam na língua tupi-guarani e em o português. Esta última ao se relacionar com os não indígenas.

Segundo Rocha Pombo, os povos tupis eram a maioria dentre os povos nativos e habitavam boa parte do extenso litoral maranhense, em torno de trinta (30) grupos. É provável que os Tentehar fizessem parte desses grupos. O referido autor salienta que o contato entre os tupis e os “brancos” ocorreu no final século XVI, em 1596, quando franceses chegaram no litoral, no local chamado de Guaxindúba, nas



proximidades de da Ilha de São Luis. A partir daí se iniciou o processo de dispersão dos grupos indígenas do litoral para o interior maranhense ao fugirem da escravização que europeus lhes impunha. A este respeito Ribeiro destaca que,

[...] nos primeiros anos da colonização, predominou a visão sobre os povos nativos como vitimados pelos inúmeros massacres, extermínios e genocídios provocados pela invasão dos portugueses a partir de 1500, e que os poucos sobreviventes estavam condenados ao desaparecimento engolidos pelo progresso, através da “aculturação.

Toda extensão litorânea de brasileira de fato foi esvaizado por conta da invasão europeia. No primeiro capítulo tratarei desta questão em referência aos indígenas que habitavam o litoral maranhense.

Não é demais salientar que muitos historiadores, da época e da atualidade, já fizeram estudos acerca dos Tentehar. Dentre esses se destacam Galvão e Vagley, Machado, Gomes, Elizabeth Coelho e Olimpio Cruz. Este último já escreveu vários artigos e livros, com destaque para o livro “Cauviré Imana-O cacique rebelde”, no qual trata do contexto detalhando o que considera como as causas que culminaram na rebelião sangrenta em Alto Alegre, território guajajara.

No contexto deste trabalho, abordo recortes de discursos produzidos acerca dos indígenas, desde a colônia à república, nuançando a gênese da composição do olhar negativo a respeito dos nativos da terra, no imaginário social brasileiro, traduzido como um ser selvagem, bruto e impiedoso. André Thevet é um dos protagonista essa representação. Segundo o mesmo, os indígenas eram,

[...] os canibais da terra firme e das ilhas cujas terras vão do Cabo de Santo Agostinho às proximidades do Maranhão, são os mais

cruéis e desumanos de todos os povos americanos, não passando de uma canalha habituada a comer carne humana do mesmo jeito que comemos carne de carneiro, se não até mesmo com maior satisfação. (...) Não há fera dos desertos d'África ou d'Arábia que aprecie tão ardentemente o sangue humano quanto estes brutíssimos selvagens. Por isso não há nação que consiga aproximar-se deles, seja cristã ou outra qualquer. (...) Os mais dignos dentre eles não são merecedores de nenhuma confiança. Eis por que os espanhóis e portugueses lhes fazem eventuais represálias, em memória das quais só Deus sabe como devem ser tratados pelos selvagens quando estes os prendem para devorá-los.

Os termos desta citação indicam que desde o contato com os colonizadores, os povos nativos sofreram perseguição, tendo sido a sua população reduzida por meio da violência praticada contra os grupos indígenas sob a égide do discurso civilizá-los para inseri-los e alinhá-los nos moldes da cultura dos colonizadores europeus. Contudo, este propósito que se estende até hoje, na prática, não prosperou devido a sua resistência em preservar a sua cultura milenar.

No Maranhão, a última tentativa de redução do povo Guajajara – o de maior densidade demográfica conforme Coelho, aconteceu em 1895, com a vinda dos padres capuchinhos para Barra do Corda. Eles construíram um estabelecimento de ensino na cidade, especificamente, para as crianças indígenas. No entanto, mais tarde esse estabelecimento foi abandonado após adquirirem um terreno localizado em central das tabas próximo às aldeias para que pudessem atrair famílias indígenas para a missão.

Segundo Maria Goretti Carvalho, a atividade de catequese desses frades não foi aleatória. Não é demais salientar que a atividade religiosa foi autorizada no Brasil, com a fundação do Império brasileiro, por meio da Constituição de 1824, a qual determinava a liberdade religiosa, mas, ins-

titui, a Igreja Católica Apostólica Romana como a oficial do Brasil.

Em 1798, o diretório geral dos índios, foi extinto e não houve mais um novo tratamento específico por parte do governo aos indígenas. Mas, em 1843, foi emitido o Decreto de nº 285 de 21 de abril, autorizando os capuchinhos a fazerem catequese e a civilizarem os indígenas no norte das províncias do Brasil e, posteriormente, em 1850, o governo Imperial autorizou a vinda de mais capuchinhos para catequizarem os indígenas do Maranhão.

Esta resolução legitimou os trabalhos de catequese no Maranhão, inclusive o último trabalho, que implicou em rebelião tentear, a missão São José da Providência. Os documentos das intuições religiosas da época, conforme destaca Goretti, tratam do nome oficial da missão do Maranhão e da Ordem ou nível sacerdotal, com competência para desenvolver trabalhos nas províncias do Brasil, tal como sublinha,

A denominação oficial de uma missão de catequese indígena inaugurada no Maranhão (1894) e o título oficial que aparece nos documentos da Ordem dos Frades Menores Capuchinhos, encontram-se nos arquivos e nas várias publicações relativas à missão, feitas pela Ofmcap. (Cf. AGMC, H 67, Doc. Off., A, 21; AOC, t. X, 1894, p. 363; t. XI, 1895).

Conforme esta historiadora, de acordo com as Constituições Capuchinhas, uma província capuchinha é parte da Ordem franciscana e governada pelo ministro provincial, é regida pela fraternidade, e estabelece a pertença dos religiosos de conventos circunvizinhos a toda a Ordem, com no mínimo cinquenta sacerdotes, que tenham concluído convenientemente os estudos.

No que se refere ao compromisso dos frades com a sua missão, CARVALHO salienta que os mesmos deviam, conforme as CONSTITUIÇÕES da Ordem, ter a “consistência própria para expressar a vitalidade do carisma, por eficaz testemunho apostólico e para utilidade da vida da Ordem. Províncias ou grupos de circunscrições desenvolvem um programa orgânico de orientação e iniciação dos frades.

Vale ressaltar que essas Constituições são revisões fundamentadas em Constituições anteriores, pelas quais os capuchinhos da Missão do Maranhão se orientavam considerando as exigências do tempo. Não é demais sublinhar conforme Farias que esses movimentos eram semelhantes na Itália, na França e na Espanha.

Segundo GIANELLINI, o primeiro Superior Regular da Missão do Maranhão entre os anos de 1894 a 1896, foi Pascoal Francesco Roveda. Este nasceu em Vaianello di San Martino Olearo, nos arredores de Milão, em 1852, e faleceu em Fortaleza - CE, aos 79 anos de idade, em 1931. A sua formação foi em teologia, no Seminário Arquidiocesano de Milão. Depois decidiu entrar para a Ofmcap, em 1873. Em alguns anos depois se disponibilizou vir para o Brasil. Ato que o fez, em 1892, com o propósito de desenvolver uma missão indígena no Norte brasileiro.

No segundo capítulo deste estudo trato dos feitos das atitudes missionárias que não foram aceitas pelos tentehar. Na visão dos padres, o ambiente estava tranquilo e a amizade com os guajajara estava consolidada, pois, os nativos não demonstravam ter alguma inconformidade com os trabalhos dos religiosos. Conforme, aponta Cruz,

[...] sem perceberem os padres os frades [...] surge a revolta liderada pelo Cauré Imana ou João Caboré, que ataca a povoação a

13 de março de 1901, este ordena a morte de todos civilizados. [...] embrenha-se nas matas e trava combates com forças policiais, índios aliados e colonos, [...] sustentando por dois meses, um dos mais sangrentos episódios da rebelião no sertão maranhense.

Mas, a respeito deste episódio existem controvérsias. Dentre essas se destaca o apoio de fazendeiro e comerciantes aos indígenas porque estavam insatisfeitos com os padres, pois, os mesmos estavam retirando os índios de seu controle e uso como mão de obra barata. Por isso, eles estimularam os índios a expulsarem os frades de sua terra por estarem causando o mal e molestando as suas crianças no internato. Nesta perspectiva, as causas apontadas pelo Instituto de Pesquisa Econômicas e Sociais/IPES, foram

- 1) O ódio de homens ímpios que assolavam os índios contra os missionários;
- 2) a vida escandalosa dos mesmos maus cristãos, profílgada na pregação evangélica ;
- 3) O prejuízo pecuniário de pessoas que, pagando o trabalho dos índios com enganos e cachaça, ficaram privados de trabalhadores que, em Alto Alegre, recebiam justa remuneração do trabalho
- 4) O temor de que os missionários viessem a ter preponderância em Barra do Corda e Grajaú;
- 5) A ignorância maliciosa dos índios e o desejo de pilhagem da parte dos mesmos, exercitados pela aguardente.

No contexto do trabalho se faz uma referência a respeito do cacique, Kawyré Imàn ou João Caboré, por ser o protagonista principal que planejou a tragédia de Alto Alegre.

Ele morreu na cadeia e está enterrado em um local da cidade Barra do Corda, onde hoje, é uma pracinha.

Perpetinha, filha do fazendeiro Francisco dos Reis Moreira, da cidade de Grajaú, segundo Cruz, foi raptada por um cacique denominado de Jawaruhu, o qual se embrenhou com a jovem pela selva. Tal ocorrência, fez dela uma personagem lendária da região. Muitos dizem que desde de quando ela foi raptada, nunca mais foi vista. Outros supõem que ela foi vista depois de muito tempo na região do Pará. Há, ainda aqueles que dizem que por onde passava escrevia nas arvores - “por aqui passou a infeliz Perpetinha”; “ainda existe a infeliz Perpetinha Moureira” e outros que ela se familiarizou com índios e, por isso, os parentes não foram atrás.

No capítulo final desta pesquisa, eu trato da memória Tentehar relativa ao chamado “Massacre de Alto Alegre”, a partir de relatos orais de indígenas idosos acima de 80 anos e de alguns professores indígenas acerca do referido episódio ocorrido em Alto Alegre, Terra Indígena na região de Grajaú e, hoje, o município Jenipapo dos Vieiras. O motivo que me levou a empreender este trabalho foi o fato de ter sido, no Maranhão, a última guerra entre indígenas e brancos de grande proporção. Mas, também, porque o que se conhece é a memória contata a partir da perspectiva dos não indígenas. Em vista disso, e por considerar que a memória é uma elaboração política-ideológica e, também, por ser indígena, eu compreendo a necessidade de analisar este episódio na perspectiva da memória Tentehar.

A respeito da oralidade Ecléia Bosi, sublinha que a mesma “se constitui o centro dos debates sobre o tempo e memória[...] que unem a lembrança à consciência atual e, por

extensão, a lembrança ao corpo de ideias e representações que se chama, hoje, corretamente, “ideologia””.

Sob esta perspectiva, este trabalho foi realizado com base no diálogo estimulando os depoentes a mergulharem em sua memória acerca deste episódio. O que impressionou foi o fato de todos se declarem ser descendentes de famílias que vivenciaram aquele tempo histórico de negação de seus princípios culturais. Vale ressaltar que esta parte da pesquisa foi um desafio devido ser, o seu objeto, um fato antigo que aconteceu a 118 anos atrás. No contexto desta abordagem não se insere depoimentos de não índios, ou seja, descendentes de colonos da região da época, por ser um trabalho voltado somente para lembranças do povo tentear acerca do chamado “O massacre de Alto Alegre”.

Mas, embora seja um acontecimento antigo, o tempo ainda preserva o local, hoje, onde está situada a aldeia Crioli. As ruínas da Igreja, do convento, com dois pavimentos e as clareiras que identificam os traçados das ruas onde moravam os moradores colonos, ainda são visíveis. A pesquisa também aponta, conforme os depoimentos, que os guajajaras contribuíram muito como mão de obra na construção do ambiente religioso, no madeiramento, na confecção de telhas e tijolos artesanais (adobão).

## **2 A FÚRIA DA REJEIÇÃO CULTURAL DOS TENTEJAR EM BARRA DO CORDA**

Neste trabalho desenvolvemos uma reflexão, a partir da memória Tentehar, acerca do chamado “Massacre de Alto Alegre”, ocorrido em 1901 no Maranhão. A escolha desta

perspectiva se deve ao fato de a história indígena ter sido, até hoje, contada por agentes externos à sua historicidade e, como tal, caracterizado por argumentos que desqualificam essa história representando os seus protagonistas de modo preconceituosos ou, quando muito, apenas, como violentos. Em vista disso, é imperativo que se conte a história de uma perspectiva interna como o propósito de resignificá-la, positivamente, no imaginário coletivo brasileiro e, no particular, o maranhense.

Em 1901, muito antes do desmembramento do território de Barra do Corda para a criação do município Jenipapo dos Vieiras, neste lugar ocorreu um sangrento episódio envolvendo lideranças do povo Tentehar e missionários católicos da ordem dos capuchinhos.

Não é demais sublinhar que bem antes da chegada de povos europeus – portugueses, espanhóis, ingleses, franceses e holandeses – no vasto território nomeado por europeus de América já existiam diversas e diferentes civilizações nativas; as quais foram objetos de uma ação colonial com o propósito de lhes conquistar o território com as suas riquezas possíveis (produtos extrativistas – drogas do sertão, ouro, diamantes e ou implantando nele empreendimentos agrícolas baseados na agricultura de exportação traduzidas em ciclos econômicos como os de: arroz, algodão, cana-de-açúcar e café.

Para tanto, era preciso dominá-los em sua dimensão física (o corpo) e cultural (a mente). Nesse processo se articulam as chamadas “guerras justas” organizadas contra os povos nativos e a ação missionária com o objetivo de fazer a sua “evangelização”. E, assim, levar a cabo o projeto colonial europeu.

Nesse contexto, a Igreja Católica, por meio de suas diferentes ordens, em toda a extensão territorial das terras ba-



nhadas a oeste pelo oceano atlântico, desempenhou, como muita eficácia, a função de instituição mediadora, sobretudo, no plano social e cultural. Por isso, os protagonistas das ações missionárias reinventaram os povos nativos sob a síntese de que eram gentios, primitivos e bárbaros: enfim, índios que deviam ser, por isso mesmo, civilizados. Ainda que, paradoxalmente, pela barbárie porque a bíblia, a cruz e a espada foram os instrumentos fundamentais da ação civilizadora europeia nas terras coloniais.

Mas, como toda ação provoca uma reação, os povos nativos, ao seu modo e segundo as circunstâncias do tempo, se manifestaram em defesa de si e do seu território. Sob esta perspectiva se sublinha que o chamado “massacre de Alto Alegre” foi uma destas respostas à estratégia de sua dizimação ou de torná-los não indígenas por meio da igreja católica que implantou colônias e escolas de suas ordens, dentre as quais a dos Capuchinhos, em Barra do Corda e em outros dos municípios do Maranhão.

Este episódio, em sua ocorrência, por ter envolvido diferentes sujeito produziu, também diferentes memórias e com significados distintos. Não é demais lembrar que o mesmo já foi explorado por alguns historiadores; mas, não dá perspectiva dos indígenas Tentehar.

Por isso, o objetivo aqui é oportunizar às gerações contemporâneas do país, mas, sobretudo, as do Maranhão com ênfase nos descendentes dos Tentehar protagonistas deste episódio, mas, segundo as suas versões porque, ainda hoje, esta história tem sido contada do ponto de vista dos colonizadores europeus e, por isso mesmo, distorcida quanto a perspectiva dos Tentehar. Isto não quer dizer que não se reconhece que se tratou de uma guerra entre “índios” e “bran-

cos” de grande proporção no estado do Maranhão e noticiado, mundialmente, à época. De acordo com o entendimento de Ecléia Bosi, memória significa,

Memória, lembrar é um é uma manifestação livre do ser humano, não quer dizer vivenciar novamente o passado, é simplesmente comparar as experiências do passado com os dias atuais. Assim, torná-la viva um fato antigo presenciado que não é igual o momento em que estamos vivendo.

Então, vale perguntar – por outro lado, quais são os argumentos e significados destes que constituem a memória dos Tentehar a cerca do Massacre de Alto Alegre?

Como resposta a nossa hipótese é de que este episódio deve ser lembrado como acontecimento importante, do povo Tentehar, pelo fato de ter se refletido como resistência pela afirmação segura de que nada devia ser modificado.

Os povos Tentehar são conhecidos pelos não índios (Branços) como Guajajaras. Mas, em sua língua tentehar significa o ser verdadeiro e guajajara, na pronúncia tentehar (wazayzar) significa os donos do cocar. Trata-se de um povo étnico de maior número populacional no estado do Maranhão e do Brasil.

O povo Tentehar, em relação às demais etnias do Maranhão somam, aproximadamente, 23.949 mil indivíduos, conforme o censo do IBGE de 2010. Segundo os dados de 2014, da Secretaria de Saúde Indígena/SESAI-MA, ele somam entorno de 27.000 mil pessoas. Eles são descendentes de povos falantes da língua tupi. No entanto, não se sabe ao certo quem os denominou de guajajara. Segundo, Gomes a hipótese é que foram os Tupinambás. Eles, viviam, também, no litoral bem antes de os intrusos europeus chegarem, mas, também, em florestas densas. Conforme, Galvão e Wagley,

São gente da mata, a região que ocupam, tipicamente, de floresta tropical. Exceto por raras elevações nas cabeceiras dos rios Grajaú, Mearim e Pindaré, o terreno é plano, baixo e facilmente inundável durante o inverno ou estação das chuvas, de dezembro a junho.

A língua falada é o Tupi do tronco lingüística Tupi-guarani denominada de (ze'ageté), isto é, a língua verdadeira. Mas, por conta da missão cristã aprenderam a falar, também, o português, a qual se constituiu na segunda língua.

No Maranhão, o contato entre o povo tentehar e os não índios (karaiw), conforme os historiadores Galvão e Wagley, ocorreu a partir de 1616, nas margens do rio Turiaçu. Mas, anterior a esta data, por volta de 1594, Rocha, afirma que já havia a presença de aventureiros franceses situando moradia entre nativos com diferentes costumes e línguas no litoral maranhense.

Os tentehar faziam parte desses grupos; mas, devido as suas características próprias se refugiavam nas matas temendo as contínuas repressões estrangeiras. Sendo assim, o ano referido pode ter sido o de contato dos mesmos com os franceses nas margens do rio Turiaçu. Assim, as perseguições violentas de franceses e portugueses foram inevitáveis em relação aos povos nativos durante a colonização do território do qual resultou o Brasil.

Por isso, em fuga, os povos falantes da língua tupis estabeleceram por várias regiões ou municípios do estado nas margens de rios desde seus deslocamentos do litoral por volta do final do século XVI. Entre os grupos de nativos dispersos estavam, também, os Tentehar, tal como os Canelas, Timbiras, Gavião e outras etnias existentes no Maranhão.

Do período colonial à república, a perseguição aos indígenas foi um tipo de política indigenista levada a cabo com

o propósito de “civilizar” os povos indígenas levando-os a fugirem e se dispersarem em meio as matas das regiões do território ficando à mercê de fazendeiros, de comerciantes a despeito da existência dos diversos diretórios de aldeias.

No Maranhão, foram criadas 25 colônias desde 1854. Mas, todas sem sucesso. Esses ambientes tinham a função de atrair indígenas para aprenderem diversas habilidades profissionais e absorverem hábitos europeus. No entanto, muitas delas, por falta de atenção de governos do Maranhão não tinham nenhum conforto, pois,

[...] O governo não dispunha de recursos para gastar com índios e só fazia doações com a presença dos interessados, buscando sempre a fixação de uma relação pessoal que pudesse ser traduzida em lealdade. Desse modo, não deixava de exercer a função de “chefe” ao padronizá-los através da outorga de patentes militares. Com efeito, muitos índios, Tentehar e Timbira, prezavam os títulos de patentes militares que recebiam dos governadores do estado. Eram capitães, tenentes, majores e tenentes-coronéis nomeados para suas aldeias, patentes que ostentavam com orgulho, como mostrou Fróes de Abreu ao ver um desses velhos documentos em 1928. A recepção que um governador ou um secretário de governo dava a um visitante índio o marcava com prestígio, o qual era utilizado na sua volta, sobretudo se trouxesse consigo brindes e presentes de algum valor.

No contexto da permanência dos problemas foi preciso articular acordos com outros governadores que também passavam pela mesma dificuldade e, por fim, o consenso em convocarem novos agentes religiosos, dentre os quais os padres da Ordem dos Capuchinhos da Lombardia-Italia. Alguns deles chegaram em 1892 em Pernambuco. De lá vieram para São Luis e seguiram para Barra do Corda para a missão que cobriria, também, as terras do Grajaú. Ao chegarem, eles tomaram as primeiras providências como a construção de

uma escola nas proximidades da cidade e, em pouco tempo, mudaram para bem próximo das aldeias.

Conforme Machado,

A viabilidade e a necessidade de construção de um aldeamento indígena refletem não apenas a presença indígena, como também a presença e os interesses de outros grupos em ocupar aquelas terras. Assim, esta é uma História que [...] envolveu grupos indígenas, agentes do governo, representantes da Igreja católica, colonizadores que viviam naquelas terras e sesmeiros que buscavam direitos e concessões de terras – uma relação pautada em um interesse comum e, portanto, conflitante: as terras.

Neste sentido, se compreende que civilizando os indígenas todos podiam compartilhar o mesmo espaço e as mesmas concepções, sem divisão de território, uma vez que a cultura indígena estava incorporada a cultura europeia. A esse respeito Gomes destaca que, a estratégia missionária dos capuchinhos se baseava no pensamento dominante do século XIX que juntava as noções de catequese e civilização porque não adiantava só ensinar a palavra de Deus sem mudar os costumes dos índios. Tal era, sem dúvida, a grande lição que a experiência jesuítica transmitira aos seus sucessores. Assim, para catequizar e civilizar índios eles concluíram que teriam que agir no sentido de desestruturar suas sociedades e suas culturas.

Um dos pontos cardeais desse projeto está explicitado no livro de correspondência da missão do Alto Alegre, quando declara de suma importância “desmembrar as aldeias indígenas e reduzi-las a grupos familiares”. O sacramento do batismo não deveria ser ministrado a nenhum índio de quem “não se tivesse a garantia moral de que não mais viveria em sua aldeia”. O índio que fizesse parte da Missão

do Alto Alegre, por viver nela ou em aldeias de sua auto concedida jurisdição, e dela quisesse se ausentar teria que obter permissão dos frades. Caso contrário, ficaria sujeito ao devido castigo.

A compreensão de Gomes reforça o entendimento de Machado acerca da missão desta ordem religiosa objetivada por meio dos seus padres, ou seja, que a mesma pretendia destruir o povo tentehar de uma forma ou de outra em curto espaço de tempo. Para tanto, o território dos Tentehar localizado em Barra do Corda e em Grajaú, no ideal capuchinh deveria sofrer limitações, ou seja, diminuir as terras de B. do Corda e Grajaú para que os indígenas desta região uma vez emancipados, mestiçados e as suas culturas extintas todos passariam a usufruir da terra de modo igual porque não haveria mais índio e nem reserva.

Conforme recorda o senhor Arão Azevedo Morão, apelidado (Tutinho), um antigo morador na cidade de Grajaú, hoje, com 96 anos de idade, proprietário de tropas de mulas (burros) cargueiros na época, fazia o transporte de pessoas que vinham de outras regiões para Grajaú. Ele recorda que passava por muitos aldeamentos no trecho ligava Grajaú a Barra do Corda, com destaque para os povos tentehar, os quais nele transitavam, livremente, e produzindo a sua vida material e simbólica.

A caça, tinha o objetivo de trazer a carne para o alimento e os ossos para afiação de flechas; os dentes dos animais caçados eram usados para a fabricação de colar que usavam ao pescoço; da aves extraíam as penas para confecção de cocas, braceletes e tangas. Faziam pequenas roça para produzir o cará (hiame), a macaxeira e a mandioca para fazerem farinha. Eles plantavam milho, fumo,(tabáco) abobora etc.

No entanto, na literatura produzida pelos colonizadores europeus, os povos nativos deste território são representados como “selvagens” conforme se lê nos termos do missionário Frei Bartolomeu, o qual diz,

[...] antes de constituir-se enquanto Vila, em 1855, Barra do Corda abrigava “selvagens” no estado devida brutal, entregue à dissolução, à crápula, à mais terrível lascívia; fatal prerrogativa da humanidade corrompida que desce abaixo do nível dos brutos privados de razão. Eles viviam num estado de antinaturae, antes que se elevassem, decaíam cada vez mais no embrutecimento, marca do pecado que não pode ser cancelado senão pela mão de Deus pelo ministério dos sacerdotes de sua santa religião.

Este argumentos sugerem que os Tentehar viviam em uma situação de vida, extremamente fora de padrões de um ser humano, como pessoas sem noção de mundo, comparados aos animais silvestres, brutos, sem qualquer sentimento humano. Famintos, miseráveis, sem um tipo de prática de renda e evidentemente também viviam nus e mortos pelos camponeses sem dó, por serem considerados indigentes.

### **3 A MISSÃO SÃO JOSÉ DA PROVIDÊNCIA: DETERMINAÇÕES E EFEITOS**

Os missionários designados para Barra do Corda estavam autorizados a se instalarem lá desde os anos finais de Governos Provinciais. Eles foram encaminhados pela Diocese de Pernambuco, por meio de um decreto Canônico de 12 de maio de 1894, o qual constituiu uma equipe composta por 12 sacerdotes e cinco freiras, chefiada pelo Frei Carlos de São Martinho de Olearo. Meses depois da construção do Instituto Indígena, os sacerdotes e as freiras deram início as

visitas às aldeias. A cada visita eles traziam os curumins para morarem e estudarem no Instituto, na cidade de Barra do Corda. A idade dos mesmos era em torno 14 anos e o faziam porque, aparentemente, os seus pais não faziam objeções em entregá-los aos missionários para aprenderem coisas diferentes do seu costume. Mas, os curumins eram obrigados a cumprirem regras severas, sujeitos a punições e proibidos a saírem do internato e até mesmo de ter contato com seus familiares.

Nos relatos colhidos dos índios mais velhos da contemporaneidade, da região de Grajaú e de Jenipapo dos Vieiras, eles contam de maneira surpreendente, a dolorosa covardia de tais reverendos, que nas suas missões deveriam pregar a bondade e o amor ao próximo ou mensagens de ensinamentos de Jesus, praticavam torturas às crianças Tentehar.

Coelho sublinha que os capuchinhos continuavam em Barra do Corda para levar a cabo os planos do governo provincial conforme se pode verificar nos termos do ofício abaixo discriminado,

[...] situar, civilizar e manter em tráficos morais os índios selvagens daqueles contornos... se algumas dessas Nações corresponder atrair só a da mente a fiel aliança com que forem tratadas, deve-se depois de esgotados os meios suaves, fazer-lhe Reconhecer pela seriedade da punição quanto devem respeitar o poder das nossas forças E como será proveitosa viverem na nossa aliança e aproveitarem-se fielmente dos subsídios com que eles procurarmos a sua felicidade de gozo daquela paz civil que não conheciam. Todos os índios que forem aprisionados nestas ações hostis deverão ser remetidos para a capital pois não poderá ficar um índio só com a mínima aparência de escravidão para que não entrem na isca destes infelizes e desconfiadíssimos selvagens que pode caber na magnanimidade e benevolência de quem os socorre a vil proteção de os chamar cativeiros.



Mas, nesse contexto, Coelho salienta que “os capuchinhos não vieram no papel de funcionários das colônias, instaladas pelo Estado, mas buscaram instituir sua própria colônia, ser proprietários de terra.” O foco estava nas crianças, porque capturá-las e recrutá-las era a maneira mais fácil de atrair os seus pais para mais perto dos filhos e submetê-los a trabalhar nas lavouras, de roça. Segundo a referida autora,

[...] os frades instituíram a colônia agrícola em Alto Alegre, da missão São José da Providência, com internato para crianças índias. A criação do internato devia-se á crença de que, para facilitar a cristalização dos índios, era melhor retirar-los do convívio com suas famílias.

Com esse propósito, Segundo Gomes, o Instituto Indígena foi abandonado pela Missão Capuchinho, após comprar com o dinheiro doado pelo governo de estado, no valor de 5 contos réis, um sítio medindo 4.356 ha, que ficava perto de algumas aldeias Tentehar, que era propriedade do Senhor Raimundo Ferreira de Melo, (Raimundo Cearense).

Segundo Mato, na região escolhida pelos capuchinhos, haviam 10 mil índios, cuja maioria era Tentehar. Esse contingente habitava nas proximidades do ambiente construído para educação dos índios (Alto Alegre), sem contar com os demais espalhados na mata distante da região e da mata de Grajaú. A princípio, como destaca Gomes, os critérios de escolha dos indiozinhos para serem ensinados no internato seriam apenas de quatorze anos, mas, a audácia dos religiosos, foi mais além, as recém-nascidas também foram alvos dos sacerdotes.

A esse respeito Cruz, sublinha que se tratou de um “eloqüente trabalho de catequese dos silvícolas, sobrevivendo o propósito definido incorporar as recém-nascidas a doutrina

cristã”. Por isso, ao contrário da ideia corrente de aceitação as lideranças Tentehar se mobilizaram contra a maneira forçada como procediam os capuchinhos ao retirarem os seus familiares para a missão. Por isso houve o “massacre”. Enfim,

...um acontecimento como meio de expulsar os capuchinhos de suas terras, pois estes estavam retirando os filhos do colo das mães e lavando-os para a missão, só para depois, quando morriam, simplesmente os atirar no fundo de um poço.

Então, os mais antigos da região têm essa memória ocultada por ser uma das versões fortes e, também, não comentada em todas as explicações literárias da causa da revolta tentehar, contra os frades. Os mais velhos contam situações relativas às atitudes severas de auxiliares, dos frades e freiras, praticadas contra os inocentes e pequeninos curumins porque ainda estão guardadas em sua memória.

Os frades e as freiras eram as pessoas responsáveis pela casa e estavam no lugar de pai e mãe para coordenar o ambiente. Da perspectiva da memória Tentehar, os caseiros e as babas que cuidavam da alimentação e do vestuários das crianças, foram os que cometeram as torturas contra as crianças. Mas, a culpabilidade de todos os tratamentos de atrocidades no internato, foi dos padres por que eles sabiam de tudo do que acontecia naquele ambiente.

Nesse sentido não é demais apresentar alguns aspectos da disciplina no que se refere à rotina de atividades das crianças, no internato, exercidas de forma cronometrado assim :

[...] às 05h30min da manhã. Os estudantes devem levantar-se e lavar-se; às 06h00min assistia á missa e em seguida tomavam o café da manhã; as 7:00 iniciavam o trabalho, às 9:30 assistiam aula; às 11 :15 almoçavam e tinham tempo livre para recreação;

às 13:00 às 13 : 00 voltam à aula; às 14:00 faziam uma refeição leve e voltam ao trabalho; às 17:30 regavam as plantas ou horta, limpavam e enchiam os recipientes de água ; às 18:00 jantavam e descansavam; às 29:30 faziam a reza noturna e em seguida iam dormir.

Conforme Olimpio Cruz, a missão São José da Providência estava caminhando a todo vapor implantando, também, escolas para as crianças não indígenas, ou seja, os filhos de colonos e proprietários abastados. Os padres estavam satisfeitos ou contentes com os resultados iniciais do trabalho de aprendizagem das crianças indígenas.

Mas, uma insatisfação inesperada dos Tentehar estava por vir. Conforme destaca, Cruz:

[...] sem perceberem os frades que havia um movimento insurrecional em estágio embrionário, cuja desenvoltura dificilmente seria contida, já que aquele complexo de esforço de estruturação evangélica contrapunha-se a um princípio de antropologia cultural irremovível em que se inspira esse grupo tribal. E então, embaçadas as lentes de observação científica dos missionários peninsulares, emergiu aquela inconformação latente, surge a revolta liderada por Cauviré Imana, ou João Caboré, que ataca a povoação a 13 de março de 1901, este ordena a morte de todos os civilizados. Depois se embrenha nas matas, onde trava combates com forças policiais, índios aliados e colonos, sustentando por dois meses um dos mais sangrentos episódios de rebeldia no sertão maranhense.

Neste contexto, se compreende que se tratou de uma revolta onde morreram pessoas de ambas as partes rivais, ocasionadas por choque de valores de culturas diferentes de um lado a resistência e de outro lado a imposição forçada pelos dos capuchinhos. Segundo Cruz, morreram 400 “pessoas civilizadas” (brancos), mas, a hipótese está entre 200 a 400 mortos, dentre os quais 4 frades, 7 freiras, 1 missionário e

uma (1) missionária. Enquanto números de índios mortos, com fome, Cruz, “o número de índios mortos em face da superioridade de armas, [...] os oficiais, Goiabeira e Manoel Gonçalves, matavam índios, querendo adquirir fama de valentes.” Então, diante dessa abordagem compreendemos que não houve menor interesse de conferir índios mortos.

O confronto de índios e milícias durou mais ou menos três meses - “a guerra findando com a prisão de João Caboré e seus comparsas e a vinda de tropas de soldados de São Luis, enviados pelo governador, João Gualiberto Torreão da Costa”.

#### 4.0 “MASSACRE DE ALTO ALEGRE”: nuances da memória tentehar

Este capítulo é elaborado a partir da memória de indígenas tentehar com a idade entre 56 e 90 anos e de professores indígenas. Estas memórias foram obtidas por meio de entrevista acerca do chamado “O Massacre de Alto Alegre”.

A primeira entrevista foi concedida no dia 15 de novembro de 2019, pela senhora Joana Bento de Sousa Lima Guajajara, idade 56 anos, residente na aldeia Morro Branco, Terra Indígena Morro Branco, professora bilíngüe, por muito tempo vinculada FUNAI, mas, atualmente, está exercendo a função de agente administrativo na Coordenação local na cidade de Grajaú-Ma.

Eu lhe perguntei o que você lembra a respeito da revolta do povo Tentehar, em Alto Alegre, onde mataram moradores deste lugar e, inclusive, padres e freiras?

A dona Joana Bento, sublinhou o seguinte - Bom! Sei contar um pouco. Como professora, eu tive que procurar

saber por meio dos dos mais velhos, para contar para os meus alunos. Em seu relato ela sublinha que,

Então, foram os padres que vieram da Europa, para provocar nós, estávamos quietos na nossa mata, comendo nossos sapinhos, cantando kamamuk nas capoeiras (canapum), comendo carne de alguns animais silvestres, tatu, veado, catitú, guariba e outros. Nós não passávamos fome não, a mata era farta de tudo, ainda tinha peixe. E aí, veio esse povo, mensageiro de Deus, que fizeram uma confusão na cabeça dos nossos parentes da época.

Continuando destacou que conheceu duas velhinhas guajajara, por nome, Sei Porquê (apelido) e Urumàna'i. Essas duas idosas contavam a mesma coisa - que "elas eram fugitivas da região de Barra do Corda, junto com seus pais". Elas faleceram em 1969, eu na época, tinha 6 anos. A Dona Sei Por que, morava na aldeia Pedra e quando ainda em vida eu e outras crianças saíamos de nossa comunidade para ouvi-la contar história a noite, na beira do fogo sobre os padres. Agente pedia para ela contar o que aconteceu nesse lugar. Ela nos diz que, "as crianças eram capturadas e levadas para o convento pelos padres". Ela, sentada sobre uma esteira feita de palha de coco babaçu, começava a contar história. A respeito desse episódio, o qual lembrava com muita emoção, disse ter a época, "mais ou menos 6 a 7 anos".

A dona Urumàna 'i contava a mesma coisa. Elas eram menor da família, com idade que interessava os padres, lembra ela que muitas famílias fugiam na mata, afim de não entregar filhos pequenos para esses padres.

Eles se refugiavam em assentado de serras altas, para que pudessem enxergar os padres e seus auxiliares, montados em burros (mulas), com cordas para laçar meninos e meninas, caso corressem. Esse ponto também dificultava o acesso rápi-

do de pessoas, devido a altura da serras. Recordam idosa, que as pessoas da família se revezavam todas as noites, para vigiar o refúgio, observando o entorno da montanha, noite e dia.

Ao ser perguntada o quê a Dona Sei Porquê (apelido), o que lembrava da alimentação servidas às crianças e a vida no internato, ela responde que,

Tem parente que conta que as freiras davam bosta de galinha e bode, para as crianças comer, mas não acredito que isso aconteceu, talvez era algum tipo de sobremesa e essas velhinhas nunca falaram sobre isso. Ela falava que havia muita fofoca de branco, isso ouviu falar dos seus pais, já na adolescência, diz ela que tinha branco fazendeiro que gostava dos índios, porque botava eles para trabalhar na roça, capinar pastagem e cuidar dos animais. Os padres brigava como os índios, para não trabalhar para fazendeiros e sim aprender o que eles ensinavam, como aprender fazer roupa (alfaiate), fazer sapato, marcenaria, tijolo, telha, horticultura e muitas outras coisas. Assim os fazendeiros ficavam com raiva dos padres e enchiam a cabeça dos parentes de fofoca, para expulsar os padres de sua terra.

A dona Joana Bento, ainda destaca que além destas velhinhas, ela ouviu de outros parentes e ainda hoje ouve falar que “as crianças quando adoeciam e que não iriam resistir, eram jogadas para o alto e aparadas com a ponta da faca”. Mas, “isso não existiu, foi umas das fofocas inventadas pelos colonos, comerciantes e fazendeiros e, os nossos antepassados acreditavam em tudo”. No entanto, ela sublinha que “o castigo duro existiu na verdade... a vozinha contava isso, as crianças choravam noite e dia”, lembrava ela “que eles chamavam pela mãe e pelo pai, que era muito triste e muita dor nos pais”.

Ela salientava “que os padres mentiam para os pais, pediam para os pais morar em Alto Alegre, só assim poderiam

ver seus filhos e dias estabelecidos. Eram muitas ocas construídas em volta do convento, mas nunca puderam ver seus filhos, só escutavam choros e gritos de meninos.

A respeito das causas da revolta a Dona Joana Bento disse o seguinte,

... eu acho que a causa da revolta dos parentes partiu disso, encabeçado (chefiado) pelo valente, caíque geral, por nome Kawyré Imàn... É isso. O que minha memória produz de algumas recordações, das histórias ouvidas dessas duas índias idosas há 49 anos.

Em 03 de maio de 2019, a Dona Maria das Graças Guajajara, idade 80 anos, residente na aldeia Barreirinha, Terra Indígena Canabrava, município de Jenipapo dos Vieiras-MA, aposentada do INSS, nos concedeu uma entrevista. Começamos o trabalho perguntando o que ela recordava da guerra que aconteceu, a muito tempo atrás, em Alto Alegre, onde morreram muita gente, tentehar, padre e outros brancos moradores nesse lugar.

Ela começou destacando que poucas pessoas, hoje, sabem disso - nossos bisavôs, meu, teu, e de outros índios da região, na época, participaram da morte dos brancos e padres, poucos covardes sumiram na mata, até mesmo antes de acontecer o ataque - assim meu avô me contou. O meu bisavô, que se chamava Morozú, era isso mesmo, poucos tinham nome de branco, a maioria dos parentes eram chamados por nomes de animais da mata, frutas e peixes. Contava meu avo, Zébio Cabral, “que ninguém estava gostando dos padres, eles não conversava com as pessoas, talvez os parentes daquele tempo não sabiam falar português e muito menos entender”.

Ela recorda que segundo o seu avó, ninguém entrava nos ambientes reservados a eles, e que os mesmos davam res-

to de comidas às vezes para índios que espiavam eles comendo, pelas brechas da cerca bem fechadas. “Os tentehar para eles era como se fossem animais, os parentes trabalhavam muitos para eles, mas, pagavam direitinho...Eles amedrontavam os índios, todo tempo, que caso mexesse com eles, com violência, iriam jogar bomba para matar todo mundo”.

Ao ser perguntada a respeito da alimentação das crianças no internato ela respondeu que, segundo o seu bisavô que contava para o seu avo, “eles comiam arroz, feijão, macaxeira, cuscuz, fava e às vezes comidas que os índios não sabiam o que era, havia muitos legumes de horta, batata, tomate, mamão, laranja e outras frutas que traziam de outro lugar”.

Eu lhe indaguei se existiu a história de que as freiras davam bosta de galinha para as criancinhas recém-nascidas - ela sublinhou que “era fuxico inventado pelos moradores da região para nossos parentes e eles acabaram acreditando. Esta, foi uma das mentiras que contribuiu para a revolta, pois, “o meu avô contava que os comerciantes e fazendeiros gostavam dos índios porque eram eles que trabalham nas roças e na limpeza dos pastos de gado deles”.

Ao ser perguntada a respeito do modo como os padres levam as crianças para o internato, ela respondeu assim,

Bom! Meu avô dizia que eles, as vezes enganavam que em troca iria dar muitas coisa, roupas, munição e com a promessa de que os filhos iriam aprender todo o que o homem branco sabe - ler, escrever, ser soldado, um coronel, alguém muito importante. Quando os tentehar perceberam que as crianças não podiam mais ser visto pelos pais, algumas famílias se afastaram das proximidades do ambiente e se embrenharam na mata, para esconder os seus filhos. Aí, eles Tentaram arrancar a força com ajuda de homens que corriam atrás dos meninos e meninas com corda para laçar, amarradas eram colocadas no jacá de couro de boi. As fa-



mílias que permaneceram nas suas aldeias, os padres conseguiram controlar e as gestantes eram conferidas (mapeadas), sabiam datas do nascimento das crianças. Quando chegava o provável dia, as freiras iam com a parteira esperar o nascimento da criança – ao nascer, enrolavam com pano, montavam no burro (mula) e levavam a criança para o convento. E daí, os pais nunca mais viam, os peitos (mamas), das mães, inchava, infeccionava e gritavam de dor, adoeciam e algumas morriam, porque não tinha remédio e nem médico.

Eu destaquei a Maria que é corrente no imaginário social local que algumas crianças morriam de doenças e que não era contado para os pais. Então eu lhe perguntei se o seu avô se recordava das mortes de crianças lá em Alto Alegre?

Em resposta ela confirmou que sim sublinhando que ele falava “morria mesmo! Porque - Não tinha remédio suficiente para curar diarréia, tosse, gripe, febre e as crianças morriam e eles não contavam para os seus familiares. Para não enterrar e ser visto sepultura, jogava o corpo no poço perfurado perto de uma lagoa que lá existe e jogavam uma camada de terra para não sentir o fedor(odor). Todas as vezes que morria menino, era jogado nesse buraco e jogava também camada de terra.

Em continuidade ao seu depoimento ela lembrava ainda que o seu avo dizia,

que os pais das crianças mortas eram enganados, para não criar revolta entre os tentehar. Toda vez que os pais pediam informação por estas crianças, diziam que estavam bem, na rede da criança que morria, colocavam uma boneca, para dar impressão que estava dormindo.

A respeito das causas da guerra, Maria sublinha que o seu avô contava para os nossos parentes, daquela época, “que não foi nada fácil. Todos se espalharam pela mata para não

ser mortos pela policia, os brancos ficaram com muita raiva dos guajajara porque mataram todos os padres”.

Em 16 de outubro de 2019, Raimundo Pereira Guajajara, idade de 79 anos, conhecido como Raimundão. Ele é residente na aldeia Ywypó, recém fundada, Terra Indígena Canabrava, município de Jenipapo dos Vieras-MA.

Tal como os entrevistados anteriores lhe perguntei o que sabia a respeito do que aconteceu a muito tempos atrás em Alto Alegre onde, hoje, se situa a aldeia Crioli.

Em resposta, disse “o que vou contar aqui, foi o que meu avô me contou e também ouvi falar dos outros, até porque não tem mais ninguém vivo hoje dessa época”. O seu avô se chamava Xakaraná. Ele foi morto por uma flechada de um parente Canela que ajudou os brancos a matar os tenetehar na época.

Em vista disso, ele salientou que é por isso que nós nunca fomos com a cara dos Canelas - foram eles que amarraram Kawyré Imán, o chefe da guerra, cacique muito valente que mandou matar todos os karaiw (brancos) que moravam em Alto Alegre, inclusive dos povoados vizinhos ninguém da redondeza era para escapar.

A partir de suas lembranças relativas ao seu avô, ele destacou que os parentes naquele tempo, alguns ainda eram muito brabo, viviam na mata, não acostumavam frequentar povoados de brancos. Havia grandes aldeias, mas que também, ficava longe de grande povoados de brancos, existente na época, Grajaú, Barra do Corda, as mais próximas faladas na época, todo era difícil, isolamento total, sem estrada, a doença matou muitos parentes, doenças bobas, como gripe, diarreia, febre e picadas de cobras também causou muitas mortes dos índios.

Ele ainda salienta conforme lhe contou o seu avô que o branco não respeitava nosso território de caçada. O pessoal fazia centro de trabalho de roça no ambiente de caças e assim, pensa que não estávamos misturados ali. Não tinha FUNAI na época, e nem terra demarcada, era misturado com brancos. Logo, começava as briguinhas com brancos, sumia galinha, sumia porco e bode, o dono obstruía os acessos dos parentes. Então, a terra não tinha dono, os tentehar, sofriam muito com isso, os seus trabalhos braçal nas roças, nas fazendas não eram reconhecidos por isso.

Ao ser perguntado a respeito de quem deu a notícia, da vinda dos padres capuchinhos para as terras dos tentehas, o senhor Raimundão, conforme dizia o seu avô, disse a notícia era repassada pelos fazendeiros quando os índios iam trabalhar para eles, dizendo

Êh! Cabocu, os pade tão pra chegar da cidade grande, para dar tudo pra vocês, eles vão ensinar os filhos de vocês, vão ser sabidos “ e outros falavam, assim, “ Êh ! Compade... os pades vem ai para ensinar falar vocês que nem nós, vão acabar com essa gíria de vocês. Então, foi assim que nossos irmãos recebiam notícia e espalhavam nas aldeias, que, para eles não era notícia boa, porque já tinham pré sentimento de que iriam ser forçados a fazer algo que eles não iriam gostar.

No decorrer da entrevista eu lhe perguntei se o seu avo contou algo a respeito da reação dos tentehar quando os padres começaram a convencer os pais a entregar os filhos para serem levados para Barra do Corda. Em resposta, disse que o ensinamento começou por lá funcionando por pouco tempo. Como eram muitas crianças, todos os dias tinha presença de tentehar na cidade. Eram parentes dos meninos e iam para visitar seus filhos e passava semanas acampados

na beira do rio. Todas as noites batiam maracá, cantando e outros pescavam e vendiam peixe para os moradores da cidade. O dinheiro da venda do peixe comprava cachaça e se embriagavam todos os dias. Abusavam os comerciantes, faziam necessidade fisiológica nos becos das casas e na beira do rio. Por isso, os moradores reclamavam que eram nojentos, sebosos e passeavam nas ruas quase nus, protegidos somente por tangas, as mulheres com peito (seios ) de fora. E com isso, as autoridades local e comunidade, pediram para os padres construir outra escola para crianças indígenas em outro lugar, pois os parentes dos internos, estavam criando desordem na cidade.

Segundo as lembranças dele das memórias de seu avô, foi por isso que os capuchinhos se mudaram para Alto Alegre. Mas, o nome antigo do lugar era Crioli. Este nome voltou e, por isso, hoje se chama de aldeia Crioli. Assim, o ambiente escolar dos padres veio para mais próximos de aldeamento e com postura mais rígida obrigando as famílias a entregarem todas as crianças e inclusive as recém nascidas. Por isso, a situação dos tentehar começou a ficar muito ruim, pois,

os parentes não ficavam mais sossegados na sua casa, sentiam muita saudade de seus filhos e proibidos de ter contato com eles. Isso rolou por muito tempo, em volta do internato, os índios construía pequenas ocas, aguardando permissão para ver seus filhos e os frades mentiam, dando desculpas, a fim de não autorizar o contato dos pais com as crianças.

Ele se recorda que o seu avô lhe dizia que haviam muitas mentiras dos fazendeiros e comerciantes devido o ciúme que eles tinha dos índios com os padres. Por um lado, eles eram aconselhados, constantemente, pelos padres para não trabalharem mais para os colonos e sim, aprender fazer outras

coisas útil para vida como aprender a costurar, fazer sapato, marcenaria, ser pedreiro e aprender a trabalhar com horta.

Por fim, nos disse o senhor Raimundão – Então,...o que eu sei é isso...!

Dizia ainda meu avo, que as crianças era espancadas, surradas pelas freiras, porque tinham que acordar cedinho, ainda de madrugada todos os dias.....sabe, criança, só acorda cedo se agente forçar,...por isso é choro e critos de meninos nos quartos onde elas dormiam.

Ao ser lhe perguntado quem foi Caboré disse, conforme o seu avô, que

ele, quando adolescente, ajudava os padres na missa, cuidava dos copos brilhosos da mesa do altar...e se vestia que nem padre também. Mas, Caboré, cresceu, e não quis ser padre. Quando ele casou,.....casou logo com duas índias e foi expulso da igreja, mais tarde depois arrumou uma mulher branca e viveu com três mulheres...porque era costume de cacique ou grande caçador ter mais de uma mulher na comunidade.

Ele recorda que conforme a cultura tentehar “...O caboco...tinha que ser forte, barrigodo...jeito de gente sério.... os magrim, mau tinha uma mulher, então, os pade vieram para acabar com isso também, dizia meu avo. Na missa, eles brigava muito com os aparentes”. E que, Caboré,

....antes de ser expulso da igreja levou uma surra, mandados pelos pades, e para vingar sua surra, lutou para incentivar os outros parentes a expulsar os pades de Alto Alegre...Mas, como era cacique, igual aos outros, não era ouvido. Mas ai,...ele aprendeu muita coisa na igreja com os pades.....falava bem o português, se vestia muito bem e forte, arranjou uns companheiros, foi pra São Luis, levar queixa dos pades, para governador, (papai grande ), viajando de canoa pelo rio.

O rio era Grajaú, o qual desagua no Oceano, em São Luis. Segundo as lembranças de seu avô, o senhor Raimundou sublinho que Caboré

levou mais ou menos três luas, (três meses),.....e quando voltou, trouxe um documento o assinado pelo governador do estado. E como Capitão Geral dos tentehar trouxe muitas espingardas e munição. As armas ele escondeu, não chegou a distribuir, primeiramente ele saiu mostrando o documento de Capitão Geral da tribo em todas as aldeias.....se engrandeceu.....até os colonos e fazendeiros passaram a respeitar esse grande caboco. – Viu que era hora de a vingança....juntou os caciques de todas aldeias da região e alguns da região de Grajaú.....mulheres e crianças era levadas para lugares mais altas (serras ) da região que a vingança já estava pronta...ordem do Capitão Caboré...para não escapar ninguém. Todos os homens de posse de sua arma e flechas esperam a hora na beira de fogueia bem grande. Quando foi de madrugada, o dia quase amanhecendo, Caboré foi vingar a surra e os pais das crianças, vingar os maus tratos de seus filhos...

Até ai sei contar!

## CONCLUSÃO

Toda a forma de opressão contra os indígenas se produziu a partir do momento em que os europeus dominaram a terra conquistada. Daí, construíram a inferiorização e marginalização dos nativos - os primeiros a serem escravizados. O fato acontecido em Alto Alegre foi o reflexo dessa inferiorização imposta a séculos pelo colonialismo, onde o respeito a diferenças estava longe do discursos dos colonizadores europeus.

A Tentativa de destruir a cultura nativa foi sempre um obstáculo das inúmeras estratégias inventadas pelo colonia-

lismo europeu. Mas, foram repelidas a custa de conflitos. A exemplo da última experiência forçada, da igreja católica, desrespeitando atropelando uma cultura literalmente nativa. Em referência a revolta guajajara em alto alegre, compreendemos que não houve nem um tipo de relação amigável entre padres e indígenas.

Por esse motivo os religiosos causaram medo entre os indígenas nas aldeias da região de Barra do corda e Grajaú-ma. E, por isso, o chamado Massacre de Alto Alegre é compreendido, da perspectiva tentehar, como o seu grito de liberdade em seu próprio território pelo livre uso do mesmo para si. A escola indígena deve estabelecer data reflexiva do fato, em todos os ambiente social Tentehar, deve ser lembrado como restabelecimento de liberdade do povo guajajara.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Ecleia. *Memória e Sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras. 2004.

CARVALHO, Maria Goretti Cavalcante de. *A MISSÃO DO MARANHÃO (1894-1922): acontecimento, particularidades e enredamentos nos arquivos capuchinhos*. Tese de Doutorado, In: Programa de Pós-graduação em História. Universidade do Vale do Rio Sinos-UNISINOS, São Leopoldo. 2017. site:<https://www.repositoriojesuitas.org.br>

CARVALHO, João Renor Ferreira de. *Ação e presença dos portugueses na costa norte do Brasil no séc. XVII (vol. 206)*. Brasília: Editora do Senado. 2010.

COELHO, Elizabeht Maria Coelho. *TERRITÓRIOS EM CONFRONTO: a dinâmica da disputa pela terra entre índios*

e brancos no Maranhão. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Ceará. 2002.

CRUZ, Olimpio Martins da. Cauré Imana- O cacique rebelde, Brasília: Thesaurus. 1982.

Instituto de Pesquisa Econômica e Sociais – IPES | Estado do Maranhão.

GOMES, Mercio Pereira. O INDIO NA HISTÓRIA: O povo Tenetehara em busca de liberdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Machado. 2012, (p, 26-27): Edson Hely Silva – site: <http://cadernodeceas.uccsal.br>

POMBO, José Francisco da Rocha. francês no Maranhão [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rocha\\_Pombo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rocha_Pombo).

\_\_\_\_\_. Viagem na terra do Brasil-colonial. 1919.

Reportagem do Jornal “O Estado do Maranhão” - 13 de março de 2001 terça feira/ Site – [www.brasil247.com-blo.há](http://www.brasil247.com-blo.há) 118 –anos- maranhão – viveu-a-tragedia.

THEVET, Francisco André, 1978.

WAGLEY, Charles Walter & GALVÃO, Eduardo Enéas Gustavo. Os índios Tenetehara (Uma cultura em transição) (Wagley & Galvão 1961). Coleção Vida Brasileira  
Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura.





25

## “QUADRILHAS” JUNINAS NA CIDADE DE GRAJAÚ: DA MEMÓRIA À HISTÓRIA

MARIA MARLENE DE SOUSA SALES  
JOSENILDO DE JESUS PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

As danças “quadrilhas” são linguagens culturais constituintes das festas juninas do nordeste brasileiro. A historiografia aponta que elas chegaram ao Brasil por meio do colonizador português (MELO, 2006). No que diz respeito aos festejos juninos, Benjamin argumenta que estes têm relação com cultos não cristão de fertilidade que foram integrados ao calendário das festas católicas, no ocidente europeu, como uma estratégia de controle social de “pagãos” (BENJAMIN, 1987).

Ao se considerar que o Brasil é uma invenção do colonialismo moderno que articulou povos e culturas dos territórios conhecidos hoje por *Europa Ocidental, África e América*, vale sublinhar que as inúmeras linguagens europeias constituintes dessas festas foram acrescidas de elementos culturais de povos africanos e indígenas no processo de configuração da cultura brasileira, pois, todos os povos se organizam socialmente e desenvolvem as suas linguagens culturais.

No contexto das festas juninas brasileiras e, mais especificamente, das maranhenses ocorrem as da cidade de Grajaú cujo cenário principal ainda é o *Arraial Zeca Teixeira* localizado na parte central desta cidade atraindo turistas de outras cidades para se divertirem assistindo as apresentações das linguagens culturais locais e de outros lugares com destaque para os concursos ente grupos de quadrilhas como - “*Os forasteiros*”, “*Bota fogo na fogueira*”, “*Salve o Diminhas*”, “*Mocidade Junina*”.

As festas juninas, na cidade de Grajaú, ainda são consideradas como um dos ícones de identidade cultural de seus moradores. Não é demais salientar que para além da diversão

que geravam, elas significavam, também, o tempo de geração de rendas extras.

Mas, devido à modernização pela qual vem passando a cidade em sua configuração urbana atraindo novos moradores com hábitos diferentes dinamizando os modos da vida cotidiana das pessoas, as festas juninas com o significado acima sublinhado estão ficando, sobretudo, na memória dos mais velhos. Acrescente-se a isso o fato dos grupos de “quadrilha” tradicionais e outros grupos estarem em processo de desaparecimento configurando uma crise.

A articulação entre estes elementos motivou a definição deste tema-problema de análise, ao se considerar que as “Quadrilhas” são um signo de identidade cultural desta cidade, sobretudo para aqueles delas fizeram parte na infância e juventude e que hoje são a geração de cidadãos mais velhos. Nesse sentido, o nosso principal objetivo é documentar esta memória analisando, a partir de testemunhos dos depoentes, a sua situação contemporânea e, com este propósito, sensibilizar as gerações contemporâneas de gestores públicos e moradores para a importância das mesmas no contexto econômico e cultural da cidade.

Este artigo tem por referência o trabalho de conclusão de curso de Maria Marlene de Sousa Sales intitulado - *FESTAS JUNINAS NA CIDADE DE GRAJAÚ: aspectos históricos no Brasil e transformações desta manifestação cultural popular*, para a obtenção do título de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Maranhão/Programa de Formação de Professores para Educação do Plano de Ações Articuladas/PROFEBPAR, campus Grajaú-Ma, em 2019.

O trabalho de investigação consistiu na revisão de literatura acerca dos temas - festa junina, “quadrilha” e na pes-

quisa de campo por meio de entrevistas com dois líderes de grupos de quadrilhas e um agente público da Secretaria de Cultura da cidade de Grajaú, para a produção de material e análise. Por uma questão ética, conforme orientação metodológica da História Oral, se mantém o sigilo dos nomes dos depoentes substituindo os nomes dos líderes de grupos de “Quadrilha” por “Quadrilheiro” 1 e “Quadrilheiro” 2, e dos agentes públicos por agente 1. Se esclarece que o nome *quadrilha* é usado entre aspas dada as ambiguidades que o envolvem.

A respeito da memória, Le Goff (1994:423) salienta que a “propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças as quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

No contexto do debate em torno da História Oral esclarecemos que a compreendemos conforme as formulações de Lozano, para o qual ela consiste num “espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais”. (LOZANO, Jorge Eduardo A. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta de M. 2006:16)

Com as questões das entrevistas se quis provocar a memória dos depoentes quanto a importância das festas juninas e das “Quadrilhas”, bem como os mesmos analisam a realidade contemporâneas das mesmas naquele ano de 2019. Portanto, o propósito era dispor de elementos de análise que nos permitisse defender a tese da necessidade de investimentos públicos e privados nas Festas Juninas, com destaque para

as “Quadrilhas” como signo de identidade cultural da cidade porque, tal como em outros tempos, as Festas Juninas além de promoverem lazer são um excelente campo de negócios viáveis no contexto da economia do turismo no mundo contemporâneo e, assim, também, contribuir para que as novas gerações não percam o liame com a memória de seus pais.

Com este propósito se considera esta análise justificável e pertinente dada as condições históricas contemporâneas caracterizadas sobretudo pela perda de memória em face da distopia na qual nos encontramos, em geral, no Brasil.

## 2 “QUADRILHAS” JUNINAS NA CIDADE DE GRAJAÚ- MA: da memória à história

Até o final da década de 1990, a cidade de Grajaú-Ma era considerada como uma das principais referências em termos de promoção de festas juninas no sertão maranhense. Do final do mês de maio e por todo o mês de junho a cidade era animada pelos mais de quarenta grupos folclóricos que se apresentavam nos arraiais organizados em torno de escolas sendo os mais tradicionais o *Arraial do Bacuri*, o *Arraial Zeca Teixeira*, o *Arraial da Vila Kennedy* e o do *Bairro Canoeiro*, nos quais os presentes eram agraciados com comidas e músicas típicas do tempo.

Segundo o “Quadrilheiro 1, na cidade de Grajaú era onde se realizava “o segundo maior São João do Maranhão, perdendo apenas para São Luís”, porque “o povo de Grajaú gosta de arraial, porque onde tem um arraial é lotado todos os dias, é a grande prova de que a quadrilha atrai um grande público”.(Entrevista concedida no dia 04 de novembro de 2019)

As “quadrilhas” eram as principais linguagens culturais. As primeiras eram as “Quadrilhas de Matuto”. Mas, depois, no contexto de mudanças verificadas na dinâmica da cidade além de outras brincadeiras foram sendo organizadas as chamadas “Quadrilhas Estilizadas”.

A respeito das “Quadrilhas” no contexto das festas juninas da cidade de Grajaú, o “Quadrilheiro” 1 salientou a sua aproximação porque sempre gostou de fazer com muito carinho. No entanto, ele destacou que hoje (ano de 2019),

A quadrilha está, vamos dizer assim, tá se acabando a nossa cultura porque na minha época nós tínhamos aí em torno de 42 ou 43 grupos de quadrilha na cidade de Grajaú, hoje na disputa de quadrilha do município de Grajaú tem em torno de três quadrilhas disputando”. (Id. Ibid)

De seu ponto de vista, esse estado de decadência isso estava ocorrendo porque,

As próprias escolas não estão empenhadas em resgatar essa cultura, porque é na escola que as quadrilhas nascem, crescem porque ela tem um número maior de gente, de alunos e, são as escolas que tinham que resgatar essa festa que tá faltando pra gente, a gente sente saudade por exemplo eu, fui brincante de quadrilha a minha vida toda, e fui campeão várias vezes aqui no Grajaú e, até hoje sou o maior campeão de festas juninas. Mas, a gente está vendo tudo se acabar. (Id. Ibid)

Ao se referir a cidade de Grajaú, o “Quadrilheiro” 2 disse que esta é “um berço cultural” porque tem “uma ampla cultura, e o São João” é uma delas sublinhando, a partir de suas lembranças, que os principais arrais eram - *Arraial da Vila Kennedy; Arraial da Cidadania, Arraial do Canoeiro, Arraial do Bacuri, Arraial Zeca Teixeira*, e os das escolas *Dimas Simas Lima; José Rodrigues; Hilton Nunes* e de várias outras com mais de 10

grupos de quadrilhas que se apresentavam por noite. Ele lembra ainda que as festas começavam no final de maio e iam até o fim de Junho, ou seja, 40 dias de festa, e que a “Quadrilha” fazia parte da “identidade cultural dos grajauenses”. (Entrevista concedida no início do mês novembro de 2019).

O Agente 1, ao tratar da fundação de grupos de “quadrilhas” de Grajaú e do Arraial Zeca Teixeira salientou que objetivo dos mesmo era fazer “resgate e promoção da cultura em nosso município e Estado”, a despeito de alguns ainda existirem e persistirem, precariamente, devido “a falta de apoio e interesse dos jovens em manter viva nossa tradição”.

Em relação ao *Arraial Zeca Teixeira* ele lembrou, em 2019, que este foi criado, em 1988, com o objetivo de fortalecer a cultura junina no município e região fazendo um resgate e promoção da cultura popular, e em homenagem ao saudoso Zeca Teixeira, um dos primeiros marcadores de quadrilha e grande incentivador dos grupos juninos. Ele ainda sublinha que,

Em todas as suas edições Arraial Zeca Teixeira sempre inova com suas temáticas que enriquecem a beleza do espaço e homenageia algumas figuras importantes que fizeram e fazem a cultura junina acontecer; como por exemplo: o saudoso sanfoneiro Zimazinho, Chichico, Alfredo Fontineli, Família Bacuri, Nego Tonho, Casca de Bala dentre outros. (Entrevista concedida em novembro de 2019)

Por fim destacou que este arraial se notabiliza pela realização de dois grandes concursos de quadrilhas - o *Concurso Municipal* e o *Concurso Regional*, os quais atraem inúmeros grupos juninos de diversas cidades e Estados. Estes concursos são sempre realizados na semana que se encerra os festejos juninos do município movimentando a economia local.

As “Quadrilhas” de Matuto eram iniciativas de seus dirigentes e demandavam poucos recursos financeiros porque

eram organizadas em pequenos grupos de dançantes usando trajes simples representando aspectos da vida dos trabalhadores rurais moradores do campo, conferindo a elas o sentido de popular. Até o ano de 2000 estima-se que havia na cidade de Grajaú um total não inferior a 40 grupos de quadrilhas.

As “Quadrilhas” Estilizadas, são aquelas cujo figurino não representam mais o tipo de vida rústico dos trabalhadores rurais do campo. Trata-se agora de uma configuração caracterizada por mudanças nas fantasias, coreografias e danças, além de demandar mais recursos financeiros. Contudo, não é demais sublinhar que continuam as mensagens de devoção a *São João*, *São Pedro* e *Santo Antônio*, bem como a homenagem ao homem do campo.

O texto fotográfico abaixo indicado, expressa as mudanças verificadas na composição e apresentação estética e visual das quadrilhas juninas na cidade de Grajaú-Ma.

Imagem 1 - grupo de dançarinas da Quadrilha Forasteiros - ano 2013



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura



A “Quadrilha” Forasteiros é um dos exemplos da diferenciação ocorrida em relação às “Quadrilhas” de Matuto, em termos de estética visual, músicas e coreografia modernizando as apresentações no contexto dos concursos.

Para alguns, essa mudança se deve ao fato de alunos e dançarinos de quadrilhas, sem vínculo com instituições escolares, se profissionalizarem na criação de músicas, coreografias de danças e nos trajes. Para outros, um dos fatores de transformação foram as competições entre os grupos levando alguns deles a criarem novos elementos estéticos, visuais e sonoros para surpreender os jurados. Não é demais salientar que essas mudanças não são fenômenos específicos da cidade de Grajaú porque elas ocorreram em toda a região nordeste brasileira.

A respeito desse processo de mudança Melo argumenta que,

A quadrilha junina sofreu nos últimos anos, drástica transformação na sua performance, ou seja, passou por tamanha transfiguração que mal se reconhece o folguedo, seja na sua coreografia, na indumentária dos pares, nos ritmos e letras de música que acompanha a dança. A profusão de novos elementos à quadrilha junina, revolucionou e dividiu opiniões, o público quer ver o espetáculo, os estudiosos e pesquisadores estudam o fenômeno e a mídia valoriza e levanta a massa através de concursos cada vez mais competitivos das chamadas quadrilhas estilizadas. (MELO, 2006:01)

No contexto dos festejos juninos havia, a cada ano, as disputas entre os grupos de quadrilhas pelo primeiro, segundo e terceiro lugar. Os concursos ainda eram animados pela presença e disputa de grupos folclóricos de outras cidades e Estados. O palco da competição é o arraial *Zeca Teixeira*, com o apoio da prefeitura por meio da Secretaria de Cultura na preparação do concurso e da infraestrutura.

O Arraial Zeca Teixeira, localizado nas proximidades da Praça Raimundo Simas no Central da cidade, ainda é o principal espaço de convívio social da cidade de Grajaú pois, nele, durante as festas juninas, são feitas as apresentações de “Quadrilhas”, outras linguagens culturais e músicos de Grajaú e de outros lugares.

Imagem 2 - da estrutura de palco no Arraial Zeca Teixeira



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura -  
Localizada na Rua 7 de setembro n 62 - Centro Grajaú - MA

Segundo Melo (2006:10):

Os concursos de quadrilha junina são os maiores instrumentos para a consolidação do formato estilizado desse folguedo. A cada edição do concurso o que se assiste vem sendo mais suntuosidade, luxo e brilho do guarda-roupa das quadrilhas estilizadas, coreografias tecnicamente elaboradas, maquiagens requintadas e até alegorias como as escolas de samba do Rio de Janeiro. Além dos gastos com alimentação e auxiliares que acompanha a caravana a cada exibição. Sabe-se que os prêmios estão longe de compensar o

montante investido, contudo, o *status*, de ficar nos três primeiros lugares, ter a oportunidade de participar de um concurso, estar na *mídia* pra os brincantes, essa compensação não tem preço e todo esforço vale a pena.

No contexto das festas juninas na cidade de Grajaú há a participação de outras linguagens culturais como *Xaxado* com apresentação teatral da história de Lampião rei do cangaço, *a dança do coco* e o *bumba-meu-boi* com seus dançarinos indígenas.

Imagem 2. Bumba Meu Boi Indígena de Grajaú



Fonte: Secretaria Municipal de Cultura

Nas últimas décadas, na cidade de Grajaú, o número de “Quadrilhas” com suas apresentações vem reduzindo, significativamente, pois, atualmente, só as consolidadas como os *Forasteiros*; *Bacuri*; *Mocidade Junina*; *Tradição Junina* e poucas do interior como *Alto do Coco*; *Grupo do Alto Brasil* continuam existindo e demonstrando que a longa tradição

de “Quadrilhas” no contexto das festas juninas da cidade já não é a mesma.

Então vale perguntar e tentar responder o porquê desta ocorrência.

Para o “Quadrilheiro” 1, este estado de decadência se deve a três fatores: o abandono das “Quadrilhas” pelas Escolas; a falta de incentivo do poder público municipal e os concursos entre as escolas, pois tal como sublinha,

Se as escolas se interessarem botar para fazer as quadrilhas nas escolas, aí as quadrilhas particular vêm atrás. Como nós já chegamos a ter aqui quarenta e tantos grupos de quadrilhas. É a falta de incentivo da própria Secretaria de Cultura do nosso município, porque não dá incentivo, porque existem meios para que a municipalidade não gaste muito com as quadrilhas porque nós temos aí, muitas opções, e, vão deixando a Deus dar, não se preocupam, aí querem fazer um campeonato de quadrilha. (Entrevista concedida no dia 04 de novembro de 2019)

Em relação aos concursos ele ainda destaca que,

Hoje está virando um negócio, a quadrilha hoje para se apresentar se está gastando em torno de trinta e cinco quarenta mil contos, ainda todo mundo pra ser um bumba-boi, um carnaval e acabou aquela nossa tradição de você ir, fazer um casamento matuto, você fazer um casamento com aquela roupa rasgada aquele côfo na cintura, tudo isso já foram por água abaixo, então nós estamos sentindo a falta de incentivo por isso. (Id. Ibid)

É por isso que, conforme o mesmo, no Grajaú, hoje, tem três grupos de quadrilha que continuam se apresentando são a *Mocidade Junina*; *Forasteiros e a Tradição Junina*. Ele lembra ainda que para fazer a “Quadrilha” de Matuto, os seus organizadores trabalhavam o ano todinho para colocar uma quadrilha para dançar comprando traje que era o mais

caro. Para este tipo de quadrilha, ele sublinha que hoje, na realidade “o traje nem é o mais caro, o mais difícil hoje são os próprios dançantes porque não tem o incentivo, não tem aquele amor pela nossa cultura que é uma coisa nossa é uma festa nordestina que mudou totalmente o rumo porque não se tem “o *caminho da roça*”; “a *ruciana*”; “o *passeio dos namorados*”.

Tendo em vista o que foi destacado acima, ele sublinha que a nova “quadrilha” vai para o arraial, pula daqui práculá e não faz nada, é só rodando no meio do salão e não tem passos para apresentar”. Por isso, ele defende que devam existir a “quadrilha” tradicional e a “quadrilha” inovada ou estilizada, como, a chamam também. Mas, para tanto, com salienta, é preciso patrocinadores e apoio do poder público local.

Em prol de seu argumento, ele diz que na cidade como Arame “tem um baile que é uma coisa mais linda do mundo, pelo incentivo da prefeitura, (...) quando chega na época do São João esses vêm aqui e fazem uma festa bonita, dando incentivo aos grupos culturais. Isso é que é importante”. (Id. Ibid)

Este depoente, movido pela saudade de outros tempos juninos, não perde as esperanças relativas ao resgate, como diz, do antigo São João, embora ele reconheça que “tá meio complicado e meio difícil” porque,

As pessoas não têm mais interesse, não gostam mais de dançar quadrilha, (...) De primeiro, as criancinhas quando na alfabetização ouviam falar em quadrilha todo mundo tinha interesse, hoje não. Pra você fazer uma quadrilha particular hoje, é aquilo que eu já disse, se você não tiver aí 34 ou 40 mil contos pra você investir numa quadrilha ela não dança porque não tem condições, porque é investimento muito alto e o apoio é muito pouco. É o que está faltando aí, é o apoio aos grupos culturais para que eles venham a se desenvolver e apresentar as boas danças de quadrilha que nós tínhamos no passado. (Id. Ibid)

Neste contexto de tensão e crise das “Quadrilhas” foi perguntado ao Agente 1 qual era a função da Assessoria da Secretaria Municipal de Cultura em relação as festas juninas da cidade de Grajaú- MA. Em resposta, o mesmo reconhecia que “as festas juninas têm uma grande importância para a cultura popular grajauense, pois ela é um dos principais instrumentos de acesso a igualdade social, fazendo com que todos sejam um só povo”. Por isso, a função de Assessoria era desempenhar o papel de

Produtor Cultural, organizador dos Grupos Culturais (Bumbameu boi, Senhor do Bonfim, Grupo de dança Encanto Cigano), Incentivador da cultura popular de raiz em todas as suas modalidades de manifestações, Conselheiro Estadual e Municipal de Cultura, Presidente do Grupo Diversidade Cultural (Entrevista concedida em novembro de 2019)

A respeito da relação entre as festas juninas e a economia da cidade no tempo da festas, ele sublinhou que,

As festas juninas em Grajaú tem sido anualmente um grande potencial pra nossa economia e a esperança de vários comerciantes e famílias que aguardam o período junino para poderem ter uma melhoria na qualidade de vida do dia a dia, além de empregar diversas pessoas através da venda de produtos e da prestação de serviços fazendo com que o dinheiro circule dentro do próprio município. (Id. Ibid)

Ao considerar a importância dessa relação, ele salienta que “o Governo Municipal foi, é, e sempre será o grande apoiador, incentivador e realizador desta festa da cultura popular de Grajaú, pois sem ele não seria possível a realização de diversos arraiais na cidade e no interior”. Para referendar este argumento destacou que no ano de 2019, a Prefeitura organizou dezenove (19) arraiais sendo onze (11) na sede e

oito (8) no interior; forneceu materiais para a ornamentação, viabilizou a sonorização das arraías, grupos musicais, licenças, barracas, veículos para transporte de brincantes, limpeza e iluminação nos locais, bem como apoio logístico e financeiro aos grupos culturais.

No que se refere a situação dos grupos de “quadrilha”, sobretudo as de Matutos, salientou, em 2019, que ainda persistem em Grajaú porque os seus líderes “são GUERREIROS porque até hoje persistem em manter viva nossa cultura popular, pois fazer cultura não basta tão somente recursos financeiros e, sim, ter amor pelo que faz e não desistir nunca”. (Entrevista concedida em novembro de 2019).

Em relação às dificuldades para a promoção das festas juninas na cidade de Grajaú – MA, o referido Agente 1 destaca, como fatores, a falta de apoio logístico e financeiro por parte da iniciativa privada, a qual mais lucra com a venda de seus produtos no período junino, pois o poder público dá sua contra partida ainda que não seja o suficiente para suprir as necessidades para se promover um evento tão importante; e, a falta de Grupos Culturais pra comporem a programação junina, pois os mesmo estão em decadência por falta de conhecimento e interesse em manter viva e preservada nossa cultura junina que deveria ser repassada de geração em geração.

A respeito da decadência desta festa popular em Grajaú, ele defende que não se trata da decadência da festa, em si, mas de algumas manifestações culturais que mantém ela viva, pois como disse anteriormente, falta interesse de jovens e de alguns fazedores de cultura em preservar e manter viva nossa cultura junina. De seu ponto de vista, isso ocorre devido às “diversas influências encontradas no dia a dia através

das redes sociais que pregam o modernismo deixando para trás o tradicionalismo”.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise dos testemunhos evocados das memórias dos depoentes se conclui que as festas juninas, as “quadrilhas”, outras linguagens culturais e a própria cidade de Grajaú-Ma se encontram imersos numa crise traduzida na tensão verificada entre seus protagonistas públicos e privados em meio a trama socioeconômica e cultural gerada pela modernização de modos de viver, do processo de produção e a cultura do lazer.

Tal realidade demanda reflexões de todos os envolvidos neste contexto para que compreendam melhor o que está acontecendo e não fiquem se responsabilizando, mutuamente, e esquecendo que a explicação local não é suficiente uma vez que a cidade, os seus moradores e os modos de diversão refletem as influências de contextos mais ampliados.

Ainda assim, vale lembrar que os líderes e brincantes das “quadrilhas” e de outras linguagens culturais que animam as festas juninas não conseguem viver somente da produção artística; e, que esta transcende essa dimensão porque se trata de um modo de leitura do mundo. Além do mais, eles precisam trabalhar e que a renda nem sempre atende as suas demandas familiares. Por isso, o apoio financeiro do poder público é indispensável na organização das festas no que diz respeito à logística e sobrevivência das diversas linguagens culturais – “quadrilhas”, *xaxados*, *danças do côco* e *Bumba-Meu Boi* e outras emergentes.

Nessa perspectiva não é demais sublinhar que os trabalhadores rurais, urbanos e as comunidades indígenas são,



com os seus específicos modos de viver, uma realidade concreta. Logo, não é, plenamente, sustentável a ideia de decadência de suas linguagens culturais. Então, nos parece que o problema é outro, isto é, o não saber lidar com as modernizações em curso ou operar com a noção de estas significam a morte de outras formas de viver.

Ao se considerar que no contexto da economia do turismo, o tempo das festas juninas, em sua ampla configuração, propicia um ambiente de negócios, em sua multiplicidade, porque a economia funciona em rede, em princípio, todos os seus protagonistas ganham. Assim sendo, se compreende que os protagonistas do setor privado precisam aguçar a sua sensibilidade transcendendo a acumulação mais imediata de capital participando diretamente de todo o processo de organização das festas juninas quanto à logística dos arraiais e o financiamento das práticas e linguagens que constituem o universo da cultura popular local.

Nos parece que, o que está em jogo são os ícones da identidade cultural dos grajauenses. E isto é um grande perigo porque as gerações passadas podem ser perdidas para as gerações do presente porque não têm memórias de si. Neste esforço de preservação desta memória, em particular, a intervenção de secretários de educação, gestores e professores das escolas da cidade têm uma função excepcional.

Por fim para que a memória destas festas juninas não seja perdida, em meio à força avassaladora da modernidade, nós invocamos a proteção de todas as energias que a animam, ou seja, os espíritos da floresta, os orixás, São João, São Pedro e Santo Antônio.

## 4 REFERÊNCIAS

AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta de M. Usos & abusos da História Oral. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getúlio Vargas Editora, 8ª ed., 2006.

BARRETO, Tainá Dias de Moraes. **Ausências: criação de dança a partir de um olhar para as mulheres em dois grupos de cavalo marinho da Zona da Mata Norte de Pernambuco.** Dissertação (mestrado), Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes. Universidade de Brasília UNB. Brasília, 2014.

BENJAMIM, Roberto. **Ciclo Junino.** Recife, Prefeitura da Cidade de Recife, 1987. Disponível em: [file:///C:/Users/WINDOWS%207/Downloads/TCC%20%20WANESSA%20FELIX%20COUTINHO%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/WINDOWS%207/Downloads/TCC%20%20WANESSA%20FELIX%20COUTINHO%20(1).PDF) estudo virtual de 07 / 12 / 2019.

BENJAMIM, Roberto Emerson Câmara. **Folgedos e danças de Pernambuco.** Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1989.

BONETTI, Maria Cristina de Freitas. **Sabedoria popular: dança e as novas tendências da educação.** O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências. / Organização, Rosirene Campêlo dos Santos – Edvânia Braz Teixeira Rodrigues – Goiânia: Kelps, 2011.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução Bernardo Leitão...[et al.] - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

MELO, Jane Emirce de. **Quadrilha estilizada, hibridização, resistência, ou uma invenção da tradição?** XIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom, Brasília, 6 a 9 de setembro de 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORIGI, Valdi José. **Imagens recortadas, tradições reinventadas: as narrativas das festas juninas em Campina Grande**. São Paulo, 2001. Tese de doutorado (Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: [file:///C:/Users/WINDOWS%207/Downloads/TCC%20%20WANESSA%20FELIX%20COUTINHO%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/WINDOWS%207/Downloads/TCC%20%20WANESSA%20FELIX%20COUTINHO%20(1).PDF) estudo virtual de 07 / 12 / 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico recursos eletrônicos]: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**, - 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Lúcia Helena Vitalli. **Festas Juninas, festas de São João: origens, tradições e história** / - São Paulo: Publishing Solutions, 2008. Disponível em: [http://repositório.ifg.edu.br/bitstream/prefix/184/tcc\\_Neonemia%20MOreira.pdf](http://repositório.ifg.edu.br/bitstream/prefix/184/tcc_Neonemia%20MOreira.pdf) estudo virtual de 07 / 12 / 2019.

VICENTE, Ana Valéria. **Termos pós-coloniais do debate: porque não basta associar dança popular e nacionalidade**. Livro: Entre a ponta de pé e o calcanhar: reflexões sobre como o frevo encena o povo, a nação e a dança no recife. Olinda: Associação Reviva, 2009.



26

# O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL GONÇALVES DIAS NO POVOADO TAMBORIL: METODOLOGIAS E RESULTADOS

NARA ALMEIDA DOS SANTOS  
JOSENILDO DE JESUS PEREIRA

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil e em qualquer lugar do mundo, o ensino de História tem uma grande importância porque possibilita aos seus moradores compreenderem os fundamentos de sua historicidade quanto às questões relativas ao mundo do trabalho com os seus desdobramentos; às questões de gênero e da sexualidade; do poder e da política e a outros temas.

Conforme Marc Bloch, sendo citado por Jacques Le Goff, no prefácio do livro *Apologia da história* (2001, p.24), do autor Marc Bloch, com trechos do próprio autor, faz uma definição de história:

A história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: “A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda.” Seu objeto é “o homem”, ou melhor, “os homens”, e mais precisamente “homens no tempo”.

Segundo, Circe Bittencourt (2018), desde o século XIX, o estudo da história permanece nos currículos escolares. A história escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo da escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar à atual configuração nas propostas curriculares.

De acordo com o Documento Curricular do Território Maranhense (2019), a função do ensino de História é o estudo da ação coletiva dos grupos sociais ao longo do tempo que pode demonstrar a complexidade e a multiplicidade da experiência humana, desnaturalizando o presente ao demonstrar que todas as sociedades estão sempre se transformando e que, se o passado foi diferente do presente, o fu-

turo também o será. Assim, com a alteridade trabalhada em História, pode-se ajudar os estudantes a desenvolver empatia para entender as diferenças em vez de rejeitá-las sem pensar.

Nesta perspectiva, o ensino de História pode contribuir para o aprendizado, a formação e o desenvolvimento intelectual e crítico dos alunos. Mas, para tanto, o ensino de história deve ser caracterizado por metodologias que contribuam para este fim. Por isso é necessário perguntar e responder como é desenvolvido o processo ensino/aprendizagem da disciplina história no povoado Tamboril, no município Grajaú – MA.

Pensando nisso, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar e compreender como são desenvolvidas as aulas de História no Ensino Fundamental, na escola Gonçalves Dias, no povoado Tamboril. A escola possui uma estrutura simples com 4 salas de aula que funcionam nos turnos matutino e vespertino. Pela manhã turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, e a tarde do sexto ao nono ano.

O povoado Tamboril está localizado na Região Bela Estrela, no município de Grajaú. A população do local é composta por aproximadamente 25 famílias, e o número de alunos que frequentam a escola é de 202 alunos, sendo este grupo composto por alunos de povoados próximos.

A metodologia de investigação desta pesquisa está baseada no uso de entrevistas e na aplicação de um questionário com oito questões aos professores da disciplina História no nível ensino fundamental, no que se refere à metodologia de ensino aplicada por eles na escola, visando a compreensão do ambiente escolar, a rotina de trabalho dos professores e os resultados obtidos com essas metodologias, averiguando a aprendizagem dos alunos.

Para que se compreenda os fundamentos do processo de ensino/aprendizagem da disciplina história é imperativo que se analise a formação profissional e didático-pedagógica do professor ou seja, se a sua formação é universitária ou está limitada ao nível médio profissional. Nesse contexto, a análise de suas condições de trabalho é muito importante e necessária.

A monografia está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo apresento considerações acerca da Educação Básica no Brasil com base na análise da Constituição Federal do Brasil de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Nova LDB – Base Nacional Curricular Comum de 2018.

No segundo capítulo trato de aspectos da historicidade do povoado Tamboril e da escola Gonçalves Dias, em suas condições físicas e técnico-profissionais, sobretudo em relação aos professores de história.

No terceiro capítulo analiso o processo de ensino/aprendizagem da disciplina história com ênfase na(s) metodologia(s) dos professores de história. Para tanto, analiso os materiais didáticos utilizados pelos professores; as suas condições de trabalho e renda por meio da aplicação de entrevistas e de questionário. Do mesmo modo, analiso as condições materiais e o perfil dos alunos da escola. Para assim, concluir um estudo abrangente sobre o ensino de História no ensino fundamental, na escola Gonçalves Dias, no povoado Tamboril.

## 2 A EDUCAÇÃO BÁSICA: fundamentos legais e princípios pedagógicos.

Segundo Cury (2008), a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. A educação é de forma imanente um pilar da cidadania, e é ainda mais por ter sido destinado à educação básica o condão de reunir as três etapas que a constituem: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Ainda segundo Cury (2008), a educação infantil pode ser vista como a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão abrangente e coerente das partes. A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada.

A educação básica no Brasil surgiu de forma restritiva, para poucos e com conteúdos orientados a um determinado fim, atualmente, visa suprir a necessidade de ensino dos discentes, buscando contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional, ofertando informações e conteúdos pertinentes ao mundo em que vivemos, visando uma formação abrangente e livre de restrições de pensamentos, ou preconceitos.

Para tanto, foram desenvolvidos currículos de ensino a serem seguidos, para as disciplinas que formam o ensino básico no Brasil, no intuito de orientar os docentes em suas práticas, como exemplo, temos os Parâmetros Curriculares



Nacionais, as Diretrizes, e a mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na intenção de auxiliar o professor na reflexão sobre os pressupostos históricos e pedagógicos de concepções de ensino e sobre as abordagens e conteúdos selecionados para os estudos escolares, apresenta-se na sequência um histórico da área no Brasil sem pretender esgotar o seu elenco de problemáticas. Esse histórico pretende contribuir para que o professor se posicione diante do ensino de História, especialmente quanto às suas finalidades e possibilidades de transformações.

Ainda em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas.

Os professores devem sempre estar atentos às propostas ofertadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, as quais dão importâncias às vivências dos professores e alunos como observadores, pensadores e críticos-reflexivos, sendo papel do docente nortear o aluno para compreender seu valor quanto integrante da sociedade.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), o curricular de História impulsiona algumas competências específicas para

o Ensino Fundamental, a saber: Compreender históricos, as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo, bem como a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos, intervindo e problematizando os significados das lógicas de organização cronológica; elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos, interpretações e contextos históricos, recorrendo a diferentes linguagens; identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos; analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos; compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica, produzir, avaliar e utilizar tecnologias de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Brasil (2013), segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Básica o estudante, em especial o adolescente, se encontra em uma nova fase da vida, no momento em que há mudanças psíquicas, físicas, hormonais, assim como a sua crescente capacidade de perder o foco nas coisas, fazem com que essa seja uma época propícia para que os docentes incentivem o progresso da autonomia intelectual e da capacidade de interação social dos jovens.

## 2.1 Disciplina de História

O ensino da História como disciplina foi criado, no Brasil, no século XIX junto com a criação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Nesta escola, por meio de seu primeiro

regulamento, de 1838, ficou determinado a inserção dos estudos históricos no currículo, a partir da sexta série.

Em concordância com o Documento Curricular do Território Maranhense (2019), a introdução da História, enquanto disciplina escolar no ensino básico brasileiro foi liderada pelo Colégio Pedro II, instituição pública fundada em 1837 na corte do Rio de Janeiro, cuja criação estava ligada ao projeto de formar uma elite para governar o país. Desta maneira, até o século XX valorizava-se os grandes homens que encarnavam as características nacionais e os eventos diplomáticos, políticos e militares, com o objetivo de fornecer marcos de referência para o Brasil em construção, de modo a criar uma identidade homogênea, ao menos entre a reduzida parcela que tinha acesso à educação formal. Cabe assinalar que, na época, o programa pedagógico do Pedro II serviu de modelo para outras instituições de mesmo nível de ensino, que eram incentivadas a copiá-lo, não deixando espaço para visões historiográficas alternativas.

Segundo Pereira (2011), o estudo de História deve ter o professor como meio de ligação entre o conhecimento e o aluno, derrubando desse modo o paradigma de que História é uma ciência decorativa. Logo, faz-se necessário que novas maneiras de ser, sentir e saber o mundo sejam estimuladas no ensino de História, visando favorecer a formação do cidadão para que este assuma formas de participação social, política e de atitudes críticas diante da realidade que o cerca, aprendendo a discernir limites e possibilidades em sua atuação e transformação da realidade histórica na qual está inserido

Segundo Cruz (2003), estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geo-

grafia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva

Através das variações dos métodos de ensino, a educação deu um passo avançado para o desenvolvimento do ensino de História, pois foi a partir da separação entre as disciplinas de Geografia e História, dando mais foco no saber histórico escolar, onde encontram-se as informações, explicações e valores sociais.

No decorrer dos anos, os conteúdos de História foram ganhando espaço e a busca por pessoas capacitadas para ensinar tornou-se cada vez mais frequente, ganhando destaque aqueles que melhor desenvolvem o trabalho, usando a variação de metodologias, tendo como foco principal meios complementares que ajudam as escolas no crescimento educacional e social.

A exigência de professores qualificados dentro da área da História é formada pela qualificação, empenho e desenvolvimento intelectual dos mesmos, que não se enquadra apenas nos marcos históricos, mas numa relação com a atualidade, onde vê-se uma análise das classes sociais do passado e do presente, compreendendo a realidade da humanidade como integrante da sociedade.

## 2.2 O ensino de História

Para Moreno (2016), aprender História vai muito além de saber informações sobre a História. Se o objetivo final do ensino de história é uma orientação nova no presente ligada a uma perspectiva de futuro, o conteúdo tem que ser trabalhado no sentido de provocar experiência. Se assim não o for,

pode-se acumular acervos de informação histórica, sem se inserir nas mudanças temporais, o que significa a indiferença ou um posicionamento como ‘terceira pessoa.

De acordo com Hartog (2015), o ensino de história também é uma ferramenta que contribui para fazer correções na dificuldade presentes excessivamente nas sociedades atuais de enxergarem além do momento imediato em que vivem.

De acordo com Documento Curricular do Território Maranhense (2019), a metodologia é responsável por organiza o processo de ensino e aprendizagem, uma atividade ampla que requer planejamento, acompanhamento e gestão das dimensões que formam o trabalho do docente. Isso implica os diferentes objetos de aprendizagem, sistematização, criticidade, potencialidade e intencionalidade, entre outros, o que pode ser modificado pelo educador, que tem nesse processo o papel de mediador.

Existem várias metodologias usadas no ensino de História, sendo algumas mais presentes no Ensino Fundamental: roda de conversa, mural informativo, roda de leituras, exposição com uso de imagens ou fotografias de grupos sociais diversos, tabela informativa, encenação, objetos históricos, exposição de fotografias, trabalho com fontes históricas, entrevista, catálogo cultural, guia para pesquisa, pontos de opinião, trabalho individuais e em grupo, pesquisas de campo, exploração de mapas, produção de material visual, exposição histórica, roda de leitura compartilhada, croqui da comunidade, debate, seminário, produção textual, cinema e História, exibição de documentário, análise histórica, leitura cartográfica.

Para Germinari e Moura (2017), o ensino de História deve construir meios em que o aluno consiga notar a relação

do passado na sua singularidade e nos seus indícios com o presente, lembrando que acontecimentos do presente têm mudanças por ser baseado em situações do passado, e estas experiências servem como orientação dos indivíduos no meio social.

Com o passar dos anos, vemos que o ensino de História tem aumentado e se expandido, tornando assim, os alunos mais adeptos a essa disciplina, visando adquirir conhecimentos e sabedoria, já que é uma disciplina que, pelo fato de fazer ligação entre o passado e o presente, torna os alunos conhecedores das variações de sociedade e, ao mesmo tempo, mostrando a importância dessas variações no conhecimento da História e na inclusão, como seres sociais e históricos.

A variação de meios metodológicos, que tem como finalidade atingir uma maior compreensão dos alunos, é um grande avanço para que a disciplina atinja um resultado satisfatório através do meio histórico e do conhecimento cultural, pois essa junção colabora para a interação e entendimentos dos paradigmas da História, dentro e fora do meio escolar, alcançando as metas definidas em um agrupamento de concepções estabelecidas para um melhor progresso instrutivo e social.

As atividades relacionadas à História estão sendo cada vez mais variadas no dia a dia na Educação, pois a disciplina tem uma ampliação no número de professores que são graduados nessa área e usam uma variação extensa de meios metodológicos para desenvolverem, de forma transversal, sua implantação como procedimentos de sua estrutura, levando em consideração os aspectos culturais e a promoção de maior conhecimento dos alunos e do interesse na prática de exercícios relacionados ao meio histórico, de forma ampla.

Compreendida essa variedade de atividades voltadas para a educação no uso da História e da observação do grande número de alunos que aprendem através das variadas formas de metodologia, surge o interesse em saber quais as mudanças adquiridas pelos alunos após o contato com a disciplina nas aulas do Ensino Fundamental, bem como, de que forma os seus comportamentos e suas opiniões dependem dessas estruturas às quais estão inseridas, a sua realidade, a vida no campo, afinal, há muitas formas de fazer e conhecer a História e de utilizar as mesmas a favor da aprendizagem na escola e na sociedade.

### **3. A ESCOLA MUNICIPAL GONÇALVES DIAS: um lugar de cultura no povoado Tamboril.**

O povoado Tamboril, localizado na região Bela Estrela (localidade composta por vários povoados), zona rural de Grajaú – Maranhão, foi fundado na década de 1960, por Sabino Alves de Carvalho, sendo o primeiro morador do local. Alguns anos após sua chegada, algumas pessoas também habitaram no local, dando início ao povoado.

Atualmente, o povoado conta com 25 famílias, totalizando uma média de 100 moradores. O nome do povoado foi dado por causa da grande quantidade da árvore chamada tamboril. A economia é gerada através da venda de alimentos produzidos pelos moradores e da agropecuária. A maioria dos moradores são camponeses. As religiões predominantes são a Católica e Evangélica. O rio que passa no povoado é o rio Grajaú.

A Escola Municipal Gonçalves Dias foi fundada em 1970, graças a insistência e perseverança do Sr. Geraldo Al-

ves de Almeida, filho de Sabino Alves de Carvalho, que, visando um futuro melhor para os seus filhos, lutou para a criação da referida escola, chegando a funcionar inicialmente em sua residência. Anos depois, passou a funcionar em um barracão. Atualmente, o ambiente escolar é construído com alvenarias, possuindo 04 salas de aula, 01 Secretaria, 01 sala de professores, 01 cantina, 02 banheiros e um pátio.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com turmas da Pré-escola, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial, totalizando 202 alunos, sendo este grupo composto por alunos de povoados próximos. Para suprir a demanda, a escola conta com recursos humanos composto por 03 auxiliares operacionais de serviços diversos, 01 agente administrativo, 04 motoristas, 01 diretor e 09 docentes.

Alguns professores, da escola Gonçalves Dias, possuem formação no Magistério e Graduação em Licenciatura, sendo que 3 são formados em sua área de atuação, 2 possuem graduação distintas às que exercem e 4 possuem formação nível médio – Magistério. Os professores da referida escola, recebem de um a dois salários mínimos por turno trabalhado, tais valores se diferenciam devido alguns serem efetivos e outros contratados.

Em relação às condições de trabalho, em sua maioria, possuem residência próximo à escola, no mesmo povoado ou nos povoados vizinhos, sendo que alguns realizam o trajeto no próprio transporte escolar. A escola foi reformada recentemente, melhorando as condições de trabalho, entretanto, ainda possuem algumas necessidades que dificultam o desenvolvimento das aulas, como a falta de recursos tecnológicos e didáticos.



#### 4. O ENSINO DE HISTÓRIA: o que se aprende e para quem no povoado Tamboril.

A História é a entrada do aluno no mundo diversificado regionalmente, culturalmente e politicamente, através do ensino escolar. Iniciando o ensino histórico mundial, o aluno terá oportunidades de fazer parte de discussões globais, onde avançará numa jornada de aprendizado, pois a mesma, de forma teórica e prática, fará parte do seu cotidiano adquirindo, então, capacidade de se adequar ao meio social.

A inserção de professor e aluno no meio histórico como sujeitos integrantes da realidade social, ocupando espaço como críticos da sociedade, fará com que os mesmos construam uma formação continuada de ensino-aprendizagem, onde serão os principais integrantes da educação proposta.

Ao falar em História no processo de aprendizagem, é de fundamental importância que o professor incentive os alunos a elaborarem trabalhos para apresentarem em eventos educativos, onde terá como foco principal assuntos relacionados à disciplina, pois isso será eficaz na melhoria, no avanço e no aprendizado, para que possa atingir objetivos de acordo com o que é pretendido, afinal o desenvolvimento é o foco principal em todos os meios educacionais ou sociais, portanto estar de acordo com a necessidade de ensino/ aprendizagem é seguir rumo à eficiência e alcançar ótimos resultados.

Segundo Andréia Oliveira (2014), cabe aos educadores desenvolver trabalhos que valorizam atores individuais, quer sejam lideranças políticas, militares, diplomáticas, intelectuais ou religiosas, quer sejam homens anônimos tomados como exemplos para permitir o entendimento de uma co-

letividade. Da mesma forma, podem trabalhar com sujeitos históricos coletivos, destacando a identidade e/ou a discor-  
dância entre grupos sociais. Em ambos os casos, o professor deve relacionar tais sujeitos históricos com valores, modos de viver, pensar e agir.

Na escola Gonçalves Dias, o ensino de História é feito à base do livro didático e outros materiais didáticos levados pelos professores. Para uma melhor compreensão dos alunos, os professores sempre buscam relação entre os conteúdos escritos, a localidade e o cotidiano dos estudantes, pois é uma forma para que alunos se apropriem de informações ligadas aos seus modos de vida e possam compreender sua importância na sociedade.

Diante disso, faz-se necessário observar que, para que o aluno tenha melhor desenvolvimento em relação à formação intelectual, é importante que haja debates, dentre outras formas de trabalhar a História, para que o ensino seja mais valioso e o discente saiba a importância de sua opinião, pois o uso desses métodos fará com que o estudante tenha um melhor aproveitamento.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), um dos objetivos mais relevantes quanto ao ensino de História relaciona-se à questão da identidade. É de grande importância que os estudos de História estejam constantemente pautados na construção da noção de identidade, através do estabelecimento de relações entre identidades individuais, sociais. O ensino de História deve permitir que os alunos se compreendam a partir de suas próprias representações, da época em que vivem, inseridos num grupo, e, ao mesmo tempo resgatem a diversidade e pratiquem uma análise crítica de uma memória que é transmitida.

## 4.1 Metodologia

A elaboração deste trabalho está fundamentada nos padrões metodológicos da pesquisa científica, para tanto, optou-se pela realização de um levantamento bibliográfico de autores sobre a temática em questão, bem como, pela abordagem de caráter quantitativo.

Ao longo da História da Ciência, surgiram várias correntes de pensamento que originaram diferentes rumos na procura do conhecimento. Face a tais correntes, desde a metade do século XX, surgem dois enfoques principais da investigação: o qualitativo e o quantitativo (MARCONI; LAKATOS, 2009. p. 283).

“No método quantitativo, os pesquisadores valem-se de amostras amplas e de informações numéricas” (MARCONI; LAKATOS, 2009. p. 269). Os resultados obtidos com a pesquisa são representados através de números e os conteúdos dos dados geralmente são objetivos. Em relação à pesquisa realizada, não foi possível usarmos amostras amplas devido ao número restrito de professores de História do local.

A pesquisa de campo foi realizada no povoado Tamboril, na zona rural do município de Grajaú, localizada no centro sul do Estado do Maranhão, na Escola Municipal Gonçalves Dias. Essa escola foi escolhida por se enquadrar no objetivo da pesquisa, que é analisar o ensino de História em uma escola da zona rural e pela necessidade de saber a importância e contribuição das aulas de História na aprendizagem na educação básica.

De acordo com o IBGE (2019), a área total do município de Grajaú é de 8.863 km<sup>2</sup>, com população estimada em 69.527 habitantes, segundo a última estimativa de cresci-

mento populacional, possui uma densidade demográfica de 7,03 hab/km<sup>2</sup>. Segundo o censo do IBGE de 2010, a população rural do município era de 25.052.

Na realização da pesquisa foram incluídos professores da disciplina de História do Ensino Fundamental, todos funcionários da Escola Municipal Gonçalves Dias, e, após a explanação do trabalho e a explicação científica da pesquisa, bem como, da garantia da preservação do anonimato, decidiram participar da investigação.

Foram excluídos da pesquisa professores e professoras que não trabalham com o ensino de História. Enfim, não participaram da pesquisa as pessoas que não corresponderam aos critérios de inclusão e que, por algum motivo, não quiseram participar do estudo.

Na realização da coleta dos dados foi utilizado um questionário (APÊNDICE – A), que contém algumas questões subjetivas, estruturadas com caráter quantitativo. O questionário foi aplicado após explicação sobre a pesquisa, importância da colaboração de cada entrevistado e mediante a adesão à participação no estudo.

Após a realização da coleta dos dados, as informações foram processadas e analisadas de forma organizada e coerente, evidenciando de maneira crítica as informações coletadas, possibilitando a transformação dos resultados em dados quantitativos que foram agrupados e apresentados em tabelas para melhor representar os resultados obtidos, na tentativa de alcançar os objetivos da pesquisa.

Os indivíduos foram convidados a colaborar com a pesquisa, sendo orientados para que saibam que a não participação na pesquisa não resultará em qualquer tipo de prejuízo. Também foi garantido o acesso, em qualquer etapa do

estudo, para esclarecimento de eventuais dúvidas, ficando assegurado o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo, sendo, além disso, preservada a identidade dos sujeitos investigados.

Assim, aos participantes, foi assegurada a confidencialidade, o anonimato e a não utilização das informações em prejuízo dos outros, garantindo, também, que não haverá riscos para o sujeito da pesquisa, que o emprego dos dados será somente para os fins previstos nesta investigação e que a mesma está baseada na autonomia, integridade, privacidade e compromisso com o desenvolvimento científico.

## 4.2 Resultados e discussões

Este trabalho objetivou refletir sobre o ensino de História na Escola Municipal Gonçalves Dias, no povoado Tamboril. Portanto, buscou-se identificar a situação da escola e dos professores, bem como, compreender como as aulas de história eram desenvolvidas e a contribuição das metodologias aplicadas no ensino de história.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi empregada a metodologia de análise quantitativa com os sujeitos investigados, com o intuito de estudar a importância das metodologias voltadas para o ensino/aprendizagem.

Fizeram parte da pesquisa 03 professores do Ensino Fundamental, da escolar Gonçalves Dias, todos residentes no povoado Tamboril, interior da cidade de Grajaú – MA. Os dados obtidos através do questionário, após a coleta, foram sintetizados, analisados e apresentados abaixo, na forma de tabelas e gráficos.

Tabela 1: Distribuição, por ano, dos dados da carga horária do professor, remuneração e carga horária das aulas de História por semana.

|   | <b>6º Ano</b>    | <b>7º Ano</b>    | <b>8º Ano</b>      | <b>9º Ano</b>        |
|---|------------------|------------------|--------------------|----------------------|
| <b>Carga horária</b>                        | 20               | 20               | 40                 | 60                   |
| <b>Remuneração</b>                          | 1 salário mínimo | 1 salário mínimo | 2 salários mínimos | 2,5 salários mínimos |
| <b>Carga horária de História por semana</b> | 2 horas          | 2 horas          | 2 horas            | 2 horas              |

A carga horária de um professor de escola pública é de 20 horas semanais, por turno, sendo 13 horas em sala de aula, e as 7 horas restante para atividades pedagógicas. A carga horária de trabalho dos entrevistados varia entre 20 e 60 horas semanais, dessa forma alguns professores trabalham em mais de um turno.

Marques, Borges e Adorno (2008), em pesquisa realizada com docentes da rede pública de Belo Horizonte, detectaram que quanto tratamos de equilíbrio entre trabalho e vida, os professores revelaram a percepção de que esse aspecto fica comprometido, devido à necessidade de cumprirem carga horária elevada para complementação da renda, tirando-lhes o tempo que deveria ser destinado à família e a atividades de lazer. Dessa maneira, o professor parece estar renunciando a algo que é seu por direito. Sem tempo para atividades físicas, o professor acaba por se tornar uma pessoa amarga, insatisfeita, o que acaba sendo transferido para seu dia-a-dia com os alunos, principais receptores do humor do professor.

A pesquisa realizada em Belo Horizonte vem de encontro com a pesquisa realizada no povoado Tamboril, relatando uma realidade não muito diferente, uma vez que a hora de trabalho dos professores pesquisados se torna muito baixa, obrigando os mesmos a buscarem outras fontes de renda, o que compromete o ensino de história, já que o tempo de organização e preparo das aulas ficará comprometido.

Em acordo com Marques, Borges e Adorno (2008), muitos professores, por conta dos salários devassados, se veem obrigados a cumprir jornada dupla ou tripla de trabalho, reduzindo seu tempo para a família e o lazer, além de dificultar a realização de projetos pessoais futuros. A baixa remuneração dos professores da rede pública repercute também na sua imagem, sem condições financeiras, descuida-se da aparência pessoal. Essa atitude é observada pelos alunos, que deveriam ver no professor uma imagem na qual pudessem se espelhar.

A remuneração dos professores entrevistados varia de 1 a 2,5 salários mínimos, cabe ressaltar que apenas um dos professores entrevistados pertence ao quadro efetivo do município, os demais exercem as suas funções em regime contratual, o que reduz o valor pago pelos serviços prestados, uma vez que, os contratos no âmbito educacional são firmados com o pagamento de 1 salário mínimo.

De acordo Mariani e Alencar (2005), há uma grande crítica negativa por parte dos docentes, sendo a falta de incentivo e apoio com relação aos projetos e ideias, o fato de os pais não contribuírem no acompanhamento das atividades escolares e buscarem saber como os filhos estão se comportando e o salário, já que a remuneração do professor é baixa, fazendo com que seja necessário recorrer a outras fontes de

renda, o que, obviamente, devido ao acúmulo de trabalhos, causa desgaste físico e mental.

Tabela 2: Distribuição, por ano, dos dados do livro didático, recursos e médias das notas dos discentes.

|                         | 6º Ano  | 7º Ano  | 8º Ano  | 9º Ano  |
|-------------------------|---|---|---|---|
| <b>Livro didático</b>   | História – Sociedade e Cidadania.<br>Autor Alfredo Boulos Júnior Editora FTD. | História – Sociedade e Cidadania.<br>Autor Alfredo Boulos Júnior Editora FTD. | História – Sociedade e Cidadania.<br>Autor Alfredo Boulos Júnior Editora FTD. | Mosaico – História.<br>Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino Editora Scipione. |
| <b>Recursos</b>         | Livro didático, quadro e pincel.  | Livro didático, quadro e pincel.  | Livro didático, quadro e pincel.  | Livro didático, quadro e pincel.  |
| <b>Médias das notas</b> | 4.5 a 8.5 com média de 6.5  | 5.5 a 8.0 com média de 6.5  | 4.5 a 9.0 com média de 7.0  | 5.0 a 9.0 com média de 7.0  |

Os livros didáticos utilizados nas quatro turmas do ensino fundamental, relatados pelos entrevistados, foram, *História - Sociedade e Cidadania*, autor Alfredo Boulos Júnior, da editora FTD, que é a coleção usada do sexto ao oitavo ano. No nono ano, o livro didático usado pertence a coleção Mosaico – História, autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, da editora Scipione.



De acordo com Germinari e Moura (2017), a dificuldade e a centralização do livro didático na elaboração do trabalho didático-pedagógico e na prática de sala de aula têm atraído o empenho de pesquisadores de vários lugares do mundo. Esse material didático vem sendo analisado sob diferentes ângulos teórico–metodológicos, os quais abrigam análises evolutivas e de problemas atuais do ensino-aprendizagem em várias áreas de conhecimento.

Segundo Jörn Rüsen (2010), os assuntos pertinentes a respeito da importância do livro didático e as análises feitas pelos órgãos governamentais envolvidos na inspeção das obras geram uma demanda por critérios, os quais possibilitem a qualificação dos livros didáticos.

O livro didático tem por objetivo contribuir na formação dos estudantes, aprimorar os conhecimentos e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, pois é através de sua metodologia, sendo ele o principal e, às vezes, até único material usado pelo docente. O conhecimento do livro didático adquirido previamente pelo docente, é uma forma eficaz de progredir para o entendimento do aluno, afinal compreender e planejar as aulas de acordo com o que o livro didático oferta, avança o ensino.

Com isso, o livro didático está em constante melhoramento, sendo cada vez mais um ótimo recurso pedagógico. Germinari e Moura (2017) afirmam que o livro didático não deve conter apenas uma amostra mecânica do conteúdo, mas precisa estimular a capacidade do aluno e incentivá-los a opinar, criticar e julgar.

Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos

empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino aprendizagem. (CERQUEIRA; FERREIRA, 2007, p.1).

A Escola Municipal Gonçalves Dias apresenta uma quantidade restrita de recursos disponíveis para uso do docente, limitando, em partes, as aulas de história, dessa maneira, os recursos citados pelos professores são o livro didático, o quadro branco e o pincel.

De acordo com Ramos (2019), os materiais didáticos proporcionam um aprendizado qualificado, pois esses meios contribuem para a construção de métodos educativos. Esse olhar diferenciado sobre os materiais didáticos é a qual os educadores comprometidos com uma educação democrática devem resguardar-se em suas práticas educativas, construindo assim, uma escola que crie pontes para o sucesso, afinal a melhor forma de incentivar os alunos, é criar conceitos que atraem a atenção e o prazer pelos estudos.

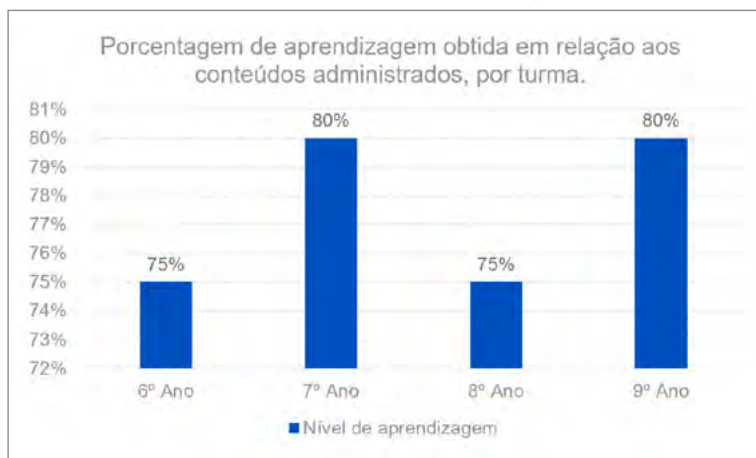
Em relação as médias das notas dos alunos, existe uma variação entre a menor nota 4.5 e a maior nota 9.0, gerando uma média geral de 6.75, resultado esse que desperta preocupação, pois verifica-se que algo ocorre entre o processo de ensino e o processo de avaliação, uma vez que a média está abaixo de um resultado considerado como satisfatório.

Em relação a aprendizagem, Barca (2013), relata que quando a História é ensinada de modo linear, faz com que os estudantes lembrem somente os marcos cronológicos. Com isso, os estudantes se tornam incapaz de relacionar tempos distintos e compreender em profundidade o mundo em que vivemos. O ideal é que o educador trabalhe em sala com recortes temáticos, estabelecendo relações entre o passado e

o presente, sem jamais negligenciar a temporalidade. Se essas duas questões não forem levadas em conta, a turma pode ter uma compreensão limitada da disciplina e da história propriamente dita, formulando ideias vagas e genéricas, o que contribui para o não-entendimento das causas e consequências dos fenômenos estudados.

Tal situação, pode induzir a uma falsa compreensão da realidade histórica, fazendo com que os estudantes tenham resultados insatisfatórios quando o conhecimento previamente adquirido por eles, sobre determinado assunto, é verificado através de uma forma avaliativa como questionários, avaliações e explicações orais.

Gráfico 1: Distribuição da porcentagem de aprendizagem obtida em relação aos conteúdos administrados, por turma.



Uma das questões levantadas durante a entrevista é sobre o nível de aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos apresentados. Nesse quesito o sexto e o oitavo ano obtiveram 75%, enquanto o sétimo e o nono ano alcançaram 80%, segundo o relato dos professores.

Na pedagogia tradicional, o professor assume uma postura autoritária. O saber escolar é algo que se possui. Os alunos, que não possuem esse saber, vão recebê-lo, numa atitude passiva de assimilação de tudo que o professor ensina em sala de aula. Nesse sentido, os alunos aprendem na medida em que são capazes de reproduzir o saber transmitido pelo professor. Os conteúdos que o professor não trabalha em sala de aula estão além das possibilidades dos alunos, e aquilo que o professor ensina deve ser tomado como verdade absoluta e inquestionável. (MOREIRA; VASCONCELOS, P.38)

A fala de Moreira e Vasconcelos, sobre a pedagogia tradicional, foge ao que é buscado, hoje, dentro do ambiente escolar, onde não é mais visado uma repetição de conteúdos sem questionamentos e sem descobertas, mas sim, um campo de busca, de ampliação de ideias, de significados, onde o aluno se torna um cidadão crítico capaz de observar o mundo que o rodeia e levantar questionamentos sobre assunto que lhe causam inquietude, apropriando-se do conhecimento e produzindo mais conteúdo.

Gráfico 2: Distribuição das metodologias usadas nas aulas de História.



Conhecer as realidades históricas, entre passado e presente, seja mundial, nacional ou local, são requisitos essenciais para nortear os alunos, para não ser apenas uma metodologia limitada, mas inovadora, a qual fará com que o aluno saiba sua importância intelectual e social para a construção histórica, vivendo numa era de avanços tecnológicos, sabendo, então, as modificações existentes no decorrer dos anos.

Em relação as metodologias usadas nas aulas de história, todos os professores relataram as aulas expositivas e dialogadas como o principal meio metodológico utilizado, com 50% das citações, além de leituras de textos, com 25%, exibição de filmes temáticos, 12,50%, e aulas de campo, 12,50%.

## 5 CONCLUSÃO

Para Cury (2008) a educação escolar, pois, é elevada em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, do início ao fim, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado, e deve assim ser assegurada pelo mesmo.

A tarefa de educar envolve muitas facetas, o que requer formação adequada, planejamento e dedicação. Se tratando do ensino de História, sabemos que é uma das mais importantes disciplinas, pois a mesma está sempre em relacionamento com o passado e presente. No entanto, esse ensino de história, diz respeito a todos os graus de Educação, afinal é uma disciplina presente desde os primeiros anos da educação básica.

Nesse sentido, é necessário pontuar que a História é um elemento essencial para contribuir no processo de ensino-aprendizagem por fomentar a busca pelas descobertas e relacionar-se com o meio social.

Segundo Marques, Borges e Adorno (2008), ao reconhecer que o processo educativo é alicerce da cidadania e tem como produto a formação ampla da pessoa e não apenas sua instrução formal faz com que a profissão de professor tenha um contorno bem mais abrangente que a maioria das profissões. Sendo o professor a peça-chave na construção de valores, pois é no ambiente escolar que se fortalecem os laços cívicos, o respeito às diferenças e a busca do conhecimento. Infelizmente, como foi visto, essa importância não tem se traduzido em condições de trabalho adequadas e nem em remuneração satisfatória desses profissionais, que por vezes retira do próprio bolso para alcançar os objetivos estabelecidos em sua sala de aula.

...a escola tem a responsabilidade não só de ampliar a compreensão do mundo, mas de formar indivíduos aptos a participar e intervir na realidade. Portanto a educação é vital na busca da felicidade, do bem comum, nas relações humanas, na promoção do humanismo. Educar é um ato de libertação, socialização, formação e transformação dos homens. É um direito do cidadão para o exercício da cidadania. (Fonseca, 2003, p. 107)

Para tanto, é fundamental que o ensino de História seja valorizado, havendo recursos didáticos necessários e que estejam presentes no planejamento da equipe pedagógica. Para tanto, também deve estar incluído no projeto político-pedagógico e na formação dos professores.

No povoado Tamboril, foi observado que nem todos os professores são capacitados em relação ao nível de estudo,

embora todos procuram as melhores formas de ensino e tenha o livro didático como base principal para aprendizagem, pois é necessário preparação e capacitação para contribuir na evolução educacional e social dos discentes.

Nesse sentido, devido à relevância da disciplina para o ensino-aprendizagem, os docentes da escola Gonçalves Dias devem trabalhar a História de forma adaptável à metodologia aplicada aos alunos. Outro fator necessário é investir nos recursos didáticos, principalmente por possibilitarem a aprendizagem prazerosa, dinâmica e divertida, de forma que as crianças aprendam brincando.

## REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Ensinar história de modo linear faz com que os alunos se lembrem só dos marcos cronológicos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 260, mar. 2013. Entrevista concedida a Bruna Nicolielo.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 1. ed. Em e-book. São Paulo: Cortez, 2018.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin, 1886-1944. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Prefácio, Jacques Le Goff; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em: 29 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Estatística populacional**. Disponível em: <<http://www>

ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/sintese\_coef\_var\_xls.shtm>. Acesso em: 19 de setembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**. 1ª edição. Maranhão: FGV Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise Melo Borba. **Recursos didáticos na educação especial**. Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 2007.

CRUZ, Gisele Thiel Della. **Fundamentos teóricos das ciências humanas: história**. Curitiba: IESDE, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Capinas, SP: Papirus, 2003

GERMINARI, Geysa D.; MOURA, Anderson Fagundes de. Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia. **Educação Unisinos**. Volume 21, número 1, abril, 2017.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo** (trad.). Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARIANI, Maria de Fátima Magalhães; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade no trabalho docente. **Psicologia Escolar e Educacional**. Vol. 9. Número 1. 2005. 27-35.

PEREIRA, Jean Carlos Cerqueira. O ensino de história nas séries iniciais. In: X JORNADA DO HISTEDBR, 2011,



Campinas. **Anais da X História da educação: intelectuais, memória e política.** Campinas, SP: HISTEDBR-FE/ UNICAMP, 2011.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: Déjà Vu e Novos Dilemas no Século XXI. **Revista História & Ensino.** Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, jan./jun. 2016.

MARQUES, Antônio Luiz; BORGES, Renata Simões Guimarães e; ADORNO, Ronara Dias. A LDB/96 e a qualidade de vida no trabalho: com a palavra os docentes da rede pública de Belo Horizonte. **Revista de Ciências da Administração.** v. 10, n. 20, p. 72-94, jan./abr. 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOREIRA, Cláudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de história.** Curitiba: Ibpex, 2007

OLIVEIRA, Andréia. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** 2014. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-historia>. Acesso em: 22 de setembro de 2019.

RAMOS, Aurora. **O ensino de História e recursos didáticos utilizados na EE 14 de fevereiro/mt.** 2019

RÜSEN, Jorn. O livro didático ideal. In: MARTINS, Estêvão; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2010. p. 109-127.

## A EDUCAÇÃO INDÍGENA na perspectiva do currículo intercultural bilíngue

JOSENILDO DE JESUS PEREIRA<sup>43</sup>

EDILSON RIBEIRO GUAJAJARA<sup>44</sup>

---

43 Professor Associado II do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão.

44 Licenciado em História pela Universidade Federal do Maranhão/PROFEPBAR, município de Grajaú-Ma.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde os tempos da colonização portuguesa de territórios na “América” de cujo processo resultou o Brasil, os seus povos originários, dentre os quais os Tentehar têm lutado pelos seus direitos à vida, ou seja, ao território e a preservação cultural. A Constituição Federal brasileira de 1988, em seus artigos 231 e 232, assegura que “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, e que “os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses [...] (BRASIL, 1988, p. 144).

Para a educação escolar indígena, estes princípios constitucionais são importantes porque permitem políticas de ações afirmativas em defesa de necessidades dos povos indígenas. Nessa perspectiva, na Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional de 1996 ficou assegurado o direito à educação indígena com base em sua língua materna e processos próprios de aprendizagem, tal como afirma em seu artigo 78 (LDB, 1996, p. 31) que é importante “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”.

Este artigo tem por referência a monografia de Edilson Ribeiro Guajajara, intitulada *O Currículo Intercultural da Educação Infantil Indígena no município de Grajaú-MA*, defendida para a obtenção do título de Licenciado em História pela Universidade Federal do Maranhão/ Programa de Ações

Articuladas para a Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR. Nesta análise se quer evidenciar a relevância de uma educação indígena diferenciada que assegure a preservação da cultura indígena, com foco no povo Tentehar, ou seja, a sua língua; os rituais de passagem geracional de gênero, os ciclos agrícolas; as concepções relativas ao meio ambiente, à vida e a morte. Para tanto, a tese aqui defendida é que a Educação Infantil Indígena, por ser a primeira etapa da Educação Básica, seja desenvolvida com base num currículo intercultural e bilíngue.

Nestes termos se compreende que é uma reflexão importante porque trata de um tema central para a sobrevivência física e simbólica dos diversos povos indígenas brasileiros, ainda que o foco do artigo seja o povo Tentehar, porque possibilita reconhecer que o currículo específico, intercultural e bilíngue é um aliado para fortalecer e preservar as culturas indígenas do Brasil.

A noção de currículo que orienta esta análise está baseada Silva (2004), para o qual, o currículo é uma forma de fortalecer a identidade tendo a capacidade de promover o empoderamento do sujeito de forma individual e coletiva. Por isso, se compreende que a pré-escola indígena tem que desenvolver uma educação de cunho político que proporcione aos alunos indígenas a valorização de seus referentes culturais.

O procedimento metodológico consistiu na revisão bibliográfica dos temas: *educação indígena*, *currículo intercultural e bilíngue*, e em *pesquisa de campo* com base na observação participante e em entrevistas com três professores de educação indígena. Acerca da observação participante, Silveira (2009, p. 40) salienta que se “[...] caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas inves-

tigadas”. As entrevistas foram feitas com três (03) professores da pré-escola indígena *Cacique Raimundo Lopes*, uma instituição pública que atende crianças entre 4 e 6 anos de idade localizada na aldeia Bacurrizinho, zona rural do município de Grajaú-Ma, regulada pela secretária municipal de educação de Grajaú-MA.

Esta pré-escola funciona no turno matutino e, possui um poço artesiano, energia elétrica da rede pública, fossa séptica e equipamentos eletrônicos: 1 TV, 1 Projetor multimídia (datashow) e 1 Câmera fotográfica/filmadora. A sua estrutura física é composta por três (3) salas de aulas que atendem cerca de 15 alunos, uma sala para a coordenadoria pedagógica. Ela possui três professores indígenas com formação superior – um em História e dois em Pedagogia, aqui identificados por PI1, PI2 e PI3.

O critério de escolha dos depoentes foi o fato deles atuarem na Educação Infantil Indígena como professores. O roteiro de entrevista foi organizado com base em questões abertas baseadas no tema-problema da pesquisa. Para a coleta se utilizou um gravador de um smartfone. Os dados foram coletados de forma individual e, depois, transcritos na íntegra para, então, ser feita a análise das falas dos entrevistados categorizados de acordo com o objetivo proposto para a análise.

## **2 A EDUCAÇÃO INDIGENA na perspectiva do currículo intercultural bilingue**

Os povos indígenas e os não indígenas têm suas maneiras próprias e independentes de produzir e transmitir co-

nhecimentos. Mas, conforme sublinha Silva Júnior (2000, p. 44), no período da colonização e por muito tempo depois, as práticas educativas de protagonistas do colonialismo moderno foram desenvolvidas em comunidades indígenas para “[...] eliminar à cultura nativa” usando, para isso, a parcela mais frágil dos povos indígenas, ou seja, as crianças.

A Constituição Federal do Brasil (1988), em seu artigo 231, garantiu aos povos indígenas a “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”. Mas, ainda hoje, é preciso que seja assegurado às crianças indígenas que elas fortaleçam a sua identidade e continuidade cultural no contexto brasileiro. Para tanto, a educação é uma das mais importantes formas. A questão é saber como se deve proceder em termos didático-pedagógicos!

De nossa perspectiva, um currículo específico, intercultural e bilíngue na Educação Infantil Indígena é uma excelente estratégia pedagógica para garantir que as crianças indígenas possam desenvolver-se de forma integral no contexto educacional brasileiro. Por meio deste, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica deve ser aliada nas comunidades indígenas oportunizando às crianças indígenas escolarizarem-se em seu referente cultural. Afinal, a educação no contexto indígena só faz sentido quando desenvolver um processo de ensino que contemple o que estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010, p. 12) ao destacar que os indígenas são,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Neste sentido, o currículo é essencial para fortalecer o desenvolvimento integral da criança indígena porque conforme as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2010, p. 12) o Currículo é,

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Por isso, a educação ofertada aos povos indígenas precisa de um currículo que contemple as especificidades dessa parcela da população brasileira. Portanto, quando se tratar de currículo para os povos indígenas se deve considerar que estes têm direitos assegurados na Constituição brasileira; que o currículo deve ser organizado com base em suas especificidades quanto ao calendário escolar, as metodologias e processos de avaliação de modo diferencial, intercultural e bilíngue ou multilíngue. Assim, somente quando a escola brasileira possuir estas características, de fato, se reconhecerá a pluralidade na formação das crianças indígenas como sujeitos de direitos reconhecendo os indígenas com sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI) (1998) considera o currículo na Educação Indígena como instrumento de luta e resistência dos povos indígenas pela cidadania em face do domínio de uma visão articulada nos moldes da cultura colonial. Com base no exposto, fica evidente que um currículo efetivo na Educação Infantil Indígena demanda pela participação indígena na elaboração do mesmo para não afetar a qualidade do ensino oferecido; a produção de material didático; a aplicação ade-

quada de recursos financeiros, e a avaliação de ensino diferenciada com propostas específicas.

Não é demais sublinhar que o Estado tem o compromisso de ofertar, garantir e oportunizar justiça social e defender os direitos dos povos indígenas na construção de projeto escolar diferenciado que contribua para a afirmação das identidades culturais dos povos indígenas e sua digna inclusão na sociedade brasileira.

O povo indígena Tentehar/Guajajara tem o seu modo próprio de vida, os seus hábitos, costumes, crenças e tradições. Por isso, o mesmo tem uma metodologia própria de transmitir os conhecimentos acumulados para as gerações futuras preservarem a sua identidade. As crianças, desde a mais tenra idade, aprendem com os seus pais, os familiares e os demais membros da comunidade a falarem na língua vernácula, a vivenciarem os costumes como dormir em rede, tomar banho em nascentes, fontes e rios, e a nadarem desde bem pequenos. Este amplo processo se fundamenta na oralidade porque os mais velhos contam a história de resistência e sobrevivência do povo usando as lendas, os contos, os mitos e os fatos reais da sua própria história.

Os rituais são, até os dias atuais, formas de transmissão de conhecimentos para a manutenção e a promoção da cultura traduzida em hábitos de alimentação, da música, da dança, das vestes, da pintura corporal, das festas em comunitária, etc. Os rituais de passagem permitem que os jovens (homens e/ou rapazes e mulheres e/ou moças) se sintam orgulhosos de suas raízes ancestrais. Por meio dos rituais eles são estimulados a compreenderem a importância da constituição familiar como forma de resistência e preservação da vida da comunidade. Não é demais sublinhar que a popu-



lação indígena Tentehar que habita fora da reserva indígena não se furta de fortalecer a sua cultura e história.

As crianças indígenas, em idade estabelecida pelas diretrizes curriculares da educação brasileira, são matriculadas em escolas. No entanto é comum encontrar nas janelas e no espaço escolar mães e alguns familiares de crianças pequenas, pois o laço entre mãe e filho é algo muito particular. Por isso, o professor/a deve sempre entender os modos próprios deste povo. Nesta ótica, é relevante pontuar que a formação do professor indígena ou não precisa ser inicial e continua. Segundo as orientações do RCNEI (1998), o professor ideal para a escola indígena é o professor indígena porque,

Somente ele é capaz de garantir que a escola indígena seja conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada. (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Mas, uma vez que o sistema formal é o da *escola não indígena*, o seu currículo deveria ser intercultural para

reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Para tanto, o mesmo deveria ser desenvolvido e praticado de modo Bilíngue/multilíngue porque,

as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Sob esta perspectiva, a prática pedagógica deve ser “específica e diferenciada concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares dos povos indígenas e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e a orientação da escola não-indígena” (BRASIL, 1998, p. 24-25). Estas premissas evidenciam que os povos indígenas precisam ser percebidos como promotores de seu processo educativo. Enfim, que as políticas educacionais promovam uma educação específica, bilíngue, multicultural e diferenciada para que, de fato, os indígenas usufruam do direito de uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades e reconheça as suas especificidades.

### **3 A EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE GRAJAÚ-MA: uma perspectiva de um currículo intercultural**

Os professores entrevistados são indígenas e atuam na educação infantil a mais de cinco (5) anos em regime de contrato renovado, anualmente, sem garantias e nem segurança ou vínculo empregatício. Eles têm em comum a formação na mesma instituição de ensino superior, ou seja, a Universidade

Federal do Maranhão/ Programa de Formação de Professores para a Educação do Plano de Ações Articuladas/ PARFOR.

Nesta análise se discute acerca da importância do currículo escolar intercultural como metodologia voltada para a manutenção da cultura do povo Tentehar nos dias atuais, visto que o currículo escolar para os povos indígenas, durante muito tempo, não contemplava os anseios, aspirações e os direitos da população indígena. Por isso, um currículo específico, bilíngue, multicultural e diferenciado é o ideal para que esta parcela da população brasileira possa se manter viva em todos os sentidos.

A primeira pergunta direcionada aos professores foi - qual é a sua concepção de currículo? Eles responderam o seguinte:

PI 1 - Na minha opinião currículo é tudo aquilo que se ensina no espaço escolar e também o que já se tem aprendido na vida.

PI 2 - Bom, para mim currículo é um conjunto de saberes, seja ele transmitido pela família, como pela comunidade onde a pessoa está vivendo.

PI 3 - Na escola currículo são todos os conteúdos que se trabalha com os alunos e fora de lá, é todo conhecimento que uma pessoa acumula durante suas experiências de vida, para nós indígenas o currículo está nas cantigas, língua, nas tradições de cada índio.

Nas respostas destes professores fica evidente que os mesmos possuem uma excelente compreensão a respeito de currículo refletindo a sua vivência indígena e a formação profissional. Não é demais salientar que esta compreensão se articula à formulação de currículo de Moreira e Silva (2002, p. 08) para o qual currículo é um artefato cultural e social porque “[...] ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”.

A concepção de currículo destes professores no contexto do processo da Educação Infantil Indígena é muito importante para a prática pedagógica que tem por propósito reafirmar os conhecimentos das comunidades indígenas para a promoção da identidade individual e coletiva do povo Tentehar.

Nessa perspectiva, vale salientar que a Declaração das Nações Unidas a respeito de direitos dos povos indígenas (2008, p. 10), no artigo 14, sublinha que os sistemas de ensino educativos “[...] ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem”, evidenciando, assim, a importância de todos os sujeitos que compõem a Educação Infantil Indígena compreendam o que é currículo e a sua importância para que se tenha uma educação para o povo Tentehar diferenciada, inclusiva e digna, desde a primeira etapa da Educação Básica.

Para fomentar a discussão, a segunda questão formulada para os professores foi a seguinte: A escola possui um currículo diferenciado? Os mesmos responderam o seguinte:

O PI 1 disse:

Não tem, pois na minha opinião deveríamos ter matérias pedagógicas e disciplinas mais específicas voltadas a população indígena, não apenas língua indígena. As Crianças indígenas precisam de saberes para além do que está ofertado nas escolas hoje. O índio quer mais, o conhecimento é a nossa única arma contra a guerra silenciosa que pode dizimar o nosso povo, a guerra contra a diversidade, as nossas tradições, rituais e nosso território (Informar a data a entrevistista).

O PI 2 disse:

Não. A meu ver incluir apenas a língua indígena no currículo escolar não faz dele um currículo diferenciado e bilíngue, preci-

samos de políticas educacionais que atenda a tudo aquilo que o índio precisa para ser índio e não deixar de ser índio. (Informar a data a entrevista).

Por sua vez, o PI 3 disse,

A escola indígena na qual atuo ainda não tem um currículo específico, bilíngue e diferenciado. Porque, só para dar um exemplo, os índios no material didático fornecido ainda mostra o índio como uma figura de personagem, como usar este material dentro da Educação Infantil? Não acho que isso seja bom para construção da identidade de nossas crianças. (Informar a data a entrevista).

Da análise destes argumentos se compreende que a escola não possui um currículo diferenciado e, por isso mesmo, a necessidade de superar essa problemática, uma vez que o currículo escolar é a referência por meio da qual a escola deve nortear o processo de ensino aprendizagem dos alunos indígenas. Desse modo, é necessário um currículo específico à realidade do povo Tentehar, como um direito. Afinal, os povos indígenas, em particular as crianças, têm direito a dignidade, a diversidade cultural e a escola com a função de assegurar uma educação significativa para estes sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) destaca o direito da aprendizagem das crianças. Assim, esta proposta de currículo vem ao encontro do projeto ideológico do povo Tentehar, de preservar a cultura, história, costumes, tradições e língua de seu povo. Para tanto, a escola precisa assumir o compromisso de elaborar de maneira autônoma o seu próprio currículo, tendo como base a BNCC, sem esquecer de levar em consideração a criança indígena como o centro do processo de ensino e de aprendizagem por ser um direito seu.

Sob esta perspectiva, o currículo diferenciado da Educação Infantil Indígena corrobora para uma prática profissional repleta de intencionalidade educativa promovendo a potencialidade e o desenvolvimento integral da criança indígena ao lhe permitir brincar, conviver, explorar, participar, se conhecer e expressar, pois, a sobrevivência do povo Tenetehar e demais povos indígenas depende, também, do pacto que a escola deve ter em assegurar, oportunizar e garantir uma educação de qualidade, significativa e específica a esta parcela da população.

A terceira pergunta foi: Você participou da construção do Projeto Político Pedagógico da escola onde trabalha? O PPP faz referência à educação pluricultural, bilíngue e específica? De que maneira?

PI 1 respondeu:

Não vou ser mentiroso e dizer pra você que participei da construção porque eu não fiz parte, se quer sei se a escola tem PPP, então não sei se lá faz alguma referência quanto a educação específica voltada aos povos indígenas, caso haja o documento.

PI 2 respondeu:

A escola possui um PPP, pelo menos está em uma das gavetas da secretária da escola, mas eu não fui convidado para elaboração do mesmo, tão pouco sei o que tem nele, mas falando neste assunto vou questionar sobre isso com os demais colegas e quem coordena a escola.

PI 3 respondeu:

Eu não participei da construção do PPP da Escola, mais já li um pouco dele, mais pra ti dizer mesmo eu não lembro se lá faz algu-

ma referência à **educação pluricultural, bilíngue e específica**, mesmo sabendo que é algo muito importante o PPP para conduzir e direcionar uma escola.

As respostas dos professores deixam perceptível que o PPP da escola onde atuam não foi construído com a participação deles. O PI 1 destaca e é enfático em dizer que a escola não possui um PPP. O PI 3 diz que já leu o documento, porém não lembra o que está escrito. No entanto, se pode concluir que o trabalho realizado na escola pode não possuir efetivamente uma educação que seja pluricultural, bilíngue e específica. Afinal, não é demais lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 18) esclarecem qual a finalidade de sua proposta pedagógica, bem como, o que deve privilegiar o currículo, nos seguintes termos,

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2012, p.18).

Nesse sentido, uma Escola sem PPP é uma escola sem luz que caminha no escuro. Por isso, é necessário que se tenha um Projeto Político Pedagógico vinculado a construção da identidade cultural e pessoal das crianças indígenas. De acordo com Monte (2000) a construção do currículo é uma tarefa coletiva e permanente permitindo assegurar interesses imediatos e de longo prazo. Sob este prisma, na quarta pergunta inquiriu-se eles participam ou participaram de cursos de formação continuada na área da Educação Escolar Indígena?

PI 1 respondeu,

Sim, já participei de alguns, neste sentido temos tido algumas palestras, encontros promovidos pela prefeitura, que por sinal deixam marcas na nossa sala de aula, porque ao aprender acabamos trazendo esse conhecimento para dentro das nossas salas de aulas.

PI 2 respondeu,

Já participei, mas infelizmente não temos um calendário de formação. As formações são bem interessantes, em minha opinião elas são fundamentais para o professor ter mais um embasamento para atuar em sala com as crianças.

PI 3 respondeu,

Participei de algumas ao longo do meu exercício profissional, mais acho esses momentos ainda pouco diante da necessidade de pensar no nosso serviço e poder melhorar cada vez mais em sala de aula.

Os professores foram unânimes em afirmar que mesmo não sendo, periodicamente, o que seria ideal, eles recebem formação. Da análise das respostas destes professores indígenas se percebe que na Educação Infantil Indígena o incentivo para a promoção do fortalecimento da cultura, língua e tradições do povo Tentehar não é algo corrente como deveria ser.

Por isso se reafirma que os conhecimentos como os ritos, a língua, as lendas e os cantos precisam estar presente na formação do professor indígena porque é por meio destes que se fortalece práticas educativas bilíngue, intercultural e emancipadora para todos os povos indígenas por se tratar de seu contexto cultural. Nessa perspectiva, se defende que o professor da Educação Infantil Indígena deve ser formado como um pesquisador de sua prática porque a realidade deste profissional é um instrumento poderoso para o processo de formação e ressignificação da prática profissional.



O curso superior de formação inicial ofertado pelo governo federal por meio da Universidade Federal do Maranhão/PARFOR é um exemplo de estratégia de formação de professores que já atuam EM reservas indígenas porque possibilita ao professor continuar em sala de aula ressignificando e melhorando a sua prática pedagógica no contexto da educação infantil indígena. A este respeito, D'Angelis (2005, p. 34) destaca que “tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena”.

De acordo com Correa (2010, p. 40) a formação ou formação continuada de professores indígenas deve privilegiar a “configuração dos ambientes linguísticos”, ou seja, para este autor é imprescindível que a língua tupi se faça presente no processo de formação para que esteja, acima de tudo, dentro da escola, porque as crianças indígenas têm o direito de serem desenvolvidas forma plena.

A quinta pergunta direcionada os entrevistados foi: Como eles compreendiam a importância do currículo intercultural na Educação Infantil Indígena?

PI 1 destacou o seguinte,

Pelo que aprendi na faculdade e nas formações sobre Educação Infantil e Educação Indígena, sei que as contribuições na efetivação do currículo intercultural na Educação Infantil Indígena são essenciais para que as crianças consigam ter seu direito de aprendizagem garantido, não através de um ensino que não enxergue o índio, mas uma que permite os tentarem continuarem existindo em número e direitos.

PI 2, por sua vez, disse,

Eu sei que na Educação Infantil Indígena o currículo específico, diferenciado e bilíngue pode contribuir com a efetivação do que a gente busca enquanto povo, que é o direito de ser gente índio tentehar onde formos, pois tivemos uma educação escolar que fortaleceu essa ideia.

PI 3, sublinhou que,

Historicamente os povos tentehar tem lutado em todos os sentidos para manterem-se vivos, a língua, os costumes, as tradições, a identidade, a arte e os saberes dos nossos antepassados estão se perdendo, pois a escola precisa ter uma educação que ajude a nosso povo manter tudo isso vivo. Por isso o currículo escolar da Educação Infantil contribui para ajudar o índio continuar sendo índio.

Os professores reconhecem as contribuições do currículo intercultural e bilíngue na Educação Infantil Indígena e necessário para a transformação da escola indígena por atender às necessidades e interesses dos povos indígenas por uma educação emancipadora quanto à valorização de sua identidade cultural. Assim, conforme sublinham Oliveira e Nascimento (2012, p. 774) “neste novo horizonte político ganham força as ideias de pluralidade, diversidade, interculturalidade, especificidade e diferenciação como princípios estruturadores dos projetos de educação escolar dos indígenas”.

Ainda em relação a importância do currículo intercultural na Educação Infantil Indígena, os depoentes sublinharam o seguinte,

PI 1 disse,

Para mim o currículo intercultural na Educação Infantil Indígena ajuda a manter a escola como um espaço de fortalecimento da cultura, língua e saberes do povo tentehar. Que está se perdendo em muitas aldeias, as crianças já não falam nossa língua só o por-

tuguês, isso é preocupante, a língua e tudo nossa cultura precisa estar vivo dentro da escola também, não só fora dela na casa das crianças, ajuda também até aqueles que não aprendem em casa as coisas do nosso povo

PI 2, por sua vez salientou que,

O currículo intercultural na Educação Infantil Indígena permite que o professor em sala de aula trabalhe com a criança sua própria realidade e faz com que ela goste de ser índio e também aprenda nossa história, e saberes que iram servir tanto dentro da aldeia como fora dela. Hoje a televisão, o celular e outros aparelhos fazem com que a criança pense que tem que ser branco que ser índio não é bom.

PI 3 destacou,

Como acadêmico do curso de História sei o quanto é importante preservar a história de um povo para que não se perda inclusive na memória da comunidade indígena, por isso é muito importante um currículo intercultural na Educação Infantil Indígena, tanto para promover a cultura do povo tentehar para que não se perda como também para que as crianças consigam aprender saberes que serviram para a vida toda dentro e fora da reserva indígena, ou seja, seu território.

Da análise destas respostas se verifica que o currículo intercultural, multicultural e bilíngue é um dos pressupostos para a construção de uma nova história indígena mediada pela reafirmação cultural dos povos indígenas e, em seu contexto, o povo tentehar.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação do currículo específico, diferenciado, bilíngue e intercultural em instituições de Educação Infantil

Indígena é uma necessidade porque está em conexão com as demandas afirmação de identidades e preservação das culturas indígenas no Brasil, no Maranhão e em Grajaú-Ma e, contribuirá para um redesenho das relações entre os povos indígenas e não indígenas na medida que permitirá estes últimos superarem toda a carga de preconceitos legados pela cultura colonial portuguesa ainda muito presente nas escolas brasileiras.

O respeito e a afirmação material e simbólica dos povos indígenas são um direito natural e constitucional. Por isso, práticas educativas que os contemplem exige currículo diferenciado e um projeto-político-pedagógico elaborado com a participação de indígenas para que nele sejam assegurados os seus elementos culturais e, assim, a prática docente contemple a diversidade e as crianças indígenas se reconheçam nele.

Por isso se reafirma que uma educação diferenciada é possível e que, nela, às populações indígenas do território brasileiro lhes sejam garantidos o direito ao bem-estar material e simbólico pela superação de mortes físicas e simbólicas dos mesmos. O currículo intercultural e bilíngue oferece esse caminho. Por isso, a educação diferenciada, específica, inclusiva, bilíngue e intercultural, é urgente para que a escola indígena garanta a efetividade da democrática fortalecendo e promovendo os costumes, crenças e tradições indígenas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC, Brasília: Moderna, 2017.

BRASIL. **Censo Escolar/INEP** 2018. Notas técnicas: <<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: SenadoFederal, 2006.

BRASIL. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. NAÇÕES UNIDAS UNIC/ Rio/ 023. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao\\_das\\_Nacoes\\_Unidas\\_sobre\\_os\\_Direitos\\_dos\\_Povos\\_Indigenas.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional Para As Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-17212diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category\\_slug=marco-2015-p](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-17212diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-p)>

df&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jul. 2019.

CORREA, D. A. **Política linguística e o curso de licenciatura em Letras**: um estudo inicial sobre o PEC-G. *Linguagem em Foco*, n. 1, v. 1, p. 39-52, 2010.

EVERTON, Carlos Eduardo Penha. Por uma “nova” discussão do Massacre de Alto Alegre. In: PICCOLO, Monica; SILVA, Fábio Henrique Monteiro (orgs.). **Memórias em Disputa – Literatura, Narrativa e (re)conhecimento**. São Luís, MA: Editora UEMA, 2016. p. 41 – 56.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na história**: O povo tenehara em busca da liberdade – Petrópolis, RJ: Voses, 2002.

GRUPIONI, L. D. B. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

MATOS, Claudia Neiva de. *Textualidades Indígenas no Brasil*. In: Eurídice Figueiredo. **Conceitos de Literatura e Cultura**. Juiz de Fora: UFJF/ Ed.UFF, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23<sup>a</sup> ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MONTE, N. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000147&pid=S0100-1574200000030000100012-&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000147&pid=S0100-1574200000030000100012-&lng=en)>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes

do. **Roteiro para uma história da Educação Escolar Indígena:** notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/07.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2019.

SANTOS, Hélio Magno Nascimento dos; LOPES, Edineia Tavares. **O Currículo na Educação Escolar Indígena:** uma análise de pesquisas sobre o tema. ISSN: 1982-3916 ITA-BAIANA: GEPIADDE, Ano 07, Volume 14 | jul./dez. de 2013. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/2059/1798>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

ZANNONI, Cláudio. **Conflito e coesão:** O dinamismo tene-tehara. Brasília: CIMI, 1999.



28

## ADEUS: PALAVRA TRISTE QUANDO SE PERDE UM GRANDE AMIGOV

*IN MEMORIAM* EDILSON GUAJAJARA



**C**usta muito dizer adeus, ao aluno, professor e amigo Edilson, tudo que me resta é guardar com carinho as lembranças do homem especial que você foi. Um aluno atencioso, um amigo das horas certas e incertas, e um professor dedicado a educação, foi sempre a pessoa especial que tivemos durante o nosso curso de História, e como seria bom se fosse para sempre. Infelizmente, nesta corrida pela sobrevivência alguns ficam pelo caminho e quando se trata de alguém muito próximo, a dor que sentimos não tem explicação. Hoje ao concluirmos nossa coletânea de monografias do Curso de Licenciatura em História, digo adeus a uma pessoa que foi mais que um aluno para mim. E apesar de sempre acharmos um jeito de nos conformarmos, a saudade nesse momento aporta em nossas mentes e nossos corações. Você teve uma vida maravilhosa e eu me orgulho muito por ter feito parte dela. Descanse em paz, meu eterno aluno! (Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo, Coordenadora do Curso de História-PARFOR/Grajaú-Maranhão).

Em nossa caminhada como professores, aprendemos, ensinamos, conhecemos, ampliamos nossa visão de mundo e vivemos; vivemos e convivemos com alunos que passam em nossa vida apenas como mais um aluno e com alunos que se tornam amigos. Assim, se tornou para mim, Edilson. Um amigo sempre pronto para servir; um amigo curioso pelo conhecimento e atento às discussões em sala de aula e um defensor do seu povo. Difícil será chegar, se hospedar ou simplesmente passar por Grajaú e não lembrar da sua pessoa e das suas caronas. Descanse em paz no lugar reservado aos grandes do seu povo, pois serás uma lembrança dos que aqui ficam. (Prof. Paulo Sergio) A partida de alguém nunca será um momento de alegria, mas, o tempo de cada um, pertence

ao Criador e não posso eu contestar, pois somos passageiros nessa jornada chamada de vida. Todavia, meu coração se aquece com as boas lembranças que somarão no meu cofe de memórias e aprendizagem, pois enquanto estive na jornada da vida acadêmica no curso de História/Parfor, foi notável, de um coração servil a todos a sua volta. Quantas vezes irmanou-se comigo para ir em busca dos alunos/colegas indígenas que faltavam a aula e fazia isso com prazer, seu carro era tido carinhosamente para comunidade acadêmica do PARFOR em Grajau, como “nosso carro”, pois, generosamente servia desde alunos a professores e todos que precisavam.

Deixou para toda comunidade acadêmica, profissionais da educação do município de Grajaú e professores indígenas, um legado de um professor tenetehara grajauense que não desiste, mas usou os desafios como elo de ligação para ensinar que por mais difícil que seja, ocupar os espaços conquistados é preciso garra e as vezes sacrificio, isso foi perceptível durante todo o curso e mais precisamente na etapa final, quando mesmo com problema de saúde não desistiu e aplaudido por todos concluiu o curso de licenciatura em História com a chancela da UFMA. Descansa em paz amigo Edilson! (Cristina Torres da Silva Ferreira, Coordenadora Local do PARFOR/Grajaú-Maranhão).

Expressamos nossos mais profundos sentimentos e saudade pelo irmão indígena Edilson Guajajara nascido na Aldeia Bacurizinho desta cidade de Grajaú/MA, falecido em 26/07/2021 e sepultado em 27/07/2021 as 16:30 no cemitério Bacurizinho, na Aldeia. Sendo esse varão católico, casado com uma cristã branca deixando dois filhos quando Deus o chamou para viver no paraíso no ano de 2021. Tratando-se de um homem de valor moral, lutador e idealista. Um

exemplo de perseverança na busca por prosperidade de nosso povo indígena. Uma vez que, enquanto acadêmico visando promover a educação de melhor qualidade enquanto professor na Escola Indígena Raimundo Lopes da Aldeia Bacurizinho e mesmo como funcionário da secretaria municipal de educação onde preservava um trabalho com amor e competência. Sentimos a falta deste valoroso homem, mas, sabemos que Deus sempre sabe o que faz. E, que devemos aceitar suas decisões. Sem mais delongas, aqui finalizo esta homenagem com espírito de gratidão, expressão de humildade e esperança que a semente de luta pela educação plantada por este valoroso irmão indígena germinar na mente de tantos outros que partilham da mesma luta por um mundo mais justo e igualitário tanto na universidade como alicerce de educação e formação social superior para o campo de trabalho e para a vida. De já agradeço a coordenadora do local de Grajaú Cristina Torres Ferreira por ter me convidado para presença nesta justa homenagem. (Antônio Filho Gavião Guajajara - Cacique da Aldeia Bela Vista – terra indígena Bacurizinho e colega da turma de acadêmicos de História da UFMA e irmão nas lutas por nosso povo indígena Guajajara).

Perante uma perda como esta, fica uma reflexão na qual percebemos que a vida é um sopro. Partiu para a eternidade um amigo que deixou meu coração devastado e as vezes me nego acreditar na sua partida eterna, mas, volto a consciência e me conforto ao compreender que deus tem o controle de tudo e estás com Deus. Era um ser humano maravilhoso amigo e amigo do seu amigo, fiel e verdadeiro. Sempre apoiando e valorizando seus amigos, batalhador, inteligente, amigo e entre outras várias qualidades que ele tinha. Não apenas o mundo fica sem brilho com sua partida, mas tam-

bém a vida de todos os que amavam. Ele deixou muitas saudades e não será esquecido, pois, procuraremos ser pessoas melhores a cada dia.

Aula da Saudade turma História do PARFOR/UFMA



Fonte: Arquivo Pessoal (Katiana Martins De Sousa – colega da turma de História PARFOR/UFMA/ Grajau-MA).

Um guerreiro sem flecha, trás em seu olhar a pureza de uma criança, que acredita que pode transformar o mundo com apenas um sopro; acha que carrega em seus ombros a responsabilidade de se fazer visto e mostra os seus; mostrar o que nunca foi visto, pois é o que o coração sente e os olhos refletem. E em seu coração a honestidade de um guardião, que cuida dos machados dos outros sem se incomodar com as suas dores.

Travava uma guerra interior com mundo aqui fora, pois acreditava que o mundo poderia ser História: de igualdade liberada.

Acreditava no poder da educação, fazia do giz uma espada o livro de escudo; se sentia como um arquiteto de so-

nhos, engenheiro do futuro um motorista da vida, um plantador de esperança, fazia brotar em cada irmão, compadre e amigos o poder que a caneta tem. Edilson, sonhava com mais representantes de seu povo no poder, sabia fazer como ninguém amigos leais e companheiros como ninguém e será sempre lembrando como companheiro de todas as horas trazia em seus olhos cansados um brilho de riqueza de espírito, no qual era cheio de lindos traços culturais uma beleza brasileira forma por poderes de seus ancestrais, essas são as lembranças de um amigo já mais esquecido e para sempre admirado. **(Edilene de Matos Silva – colega da turma de História PARFOR/UFMA/ Grajau-MA).**



Verdadeiras amizades existem sim. E elas acontecem de maneira espontânea e saudável... Eis que, de repente, a vida presenteia você com vários novos colegas, alguns já conhecidos, outros novatos que, com o passar dos tempos e com a convivência todos se tornam amigos. Naquela turma todos tem prazer em ajudar, ombrear e incentivar o colega acadêmico. Ah, esqueci de mencionar que nessa turma ganhamos vários irmãos indígenas. Dentre estes, um em especial se destaca por ter um coração imenso, puro e inteligente capaz de ajudar a todos sem exceção, tanto seus irmãos indígenas quanto aos não indígenas. Este, sempre compartilha experiências de vida, lanches, caronas, conteúdos acadêmicos e tudo quanto pode. Encanta a todos com sua alegria contagiante.

Mas, a vida é uma dádiva Divina, e ela passa como um rio que calmamente segue seu fluxo e nesse caminho podem haver pedras, curvas e cachoeiras, onde mesmo assim a água

deve passar. Porém existem trechos largos e retos onde reina a calma e isso faz com que ele se complete.

Assim se passara a vida de Edilson Ribeiro de Sousa. Cheio de sonhos e sede de ajudar e defender seu povo. Tiveram conquistas, lutas travadas e vitórias, se firmara em uma das melhores universidades do estado, a UFMA. Porém, quisera o Pai que esta passasse por uma prova (doença, AVC) na qual vencera a primeira fase permitindo que este realizasse seus sonhos, inclusive ter seu diploma de HISTORIADOR em suas mãos onde, em seu trabalho de conclusão de curso escrevera sobre a história de seu povo.

Em determinado momento o Pai o toma para Si. A notícia de sua partida é cruel e despedaça corações de amigos e familiares. Resta agora sua falta que é sentida todos os dias na certeza de que agira tudo será diferente sem a sua risada, seu abraço e sua doce companhia. E embora não esteja mais entre os teus, há de se repetir que sua amizade foi um dos maiores presentes de Deus e que estarás vivo em mentes boas por toda a eternidade. **(Rita de Cassia Fernandes dos Santos – colega da turma de História PARFOR/UFMA/Grajaú-MA).**



Inenarrável foi nosso prazer em ter como colega de turma no curso de Licenciatura em História entre os anos de 2016 a 2020 o acadêmico indígena Edilson Ribeiro Guajajara que nos foi exemplo de superação, de perseverança e nos instigou crença numa cidade de Grajaú mais justa, em que a educação superior possa promover igualdades para todos.

Quis Deus levá-lo para sua casa no ano de 2020, nas, nossa memória estará sempre viva de um colega de turma in-

teligente, participativo, de convívio agradável e companheiro nos momentos de dificuldades com os estudos.

Aprendemos com o amado colega Edilson que a educação não respeita fronteiras, que cada pessoa, independentemente de sua etnia tem em si uma chama de força de vontade interior, o direito de superar agruras do passado e participar da construção de um mundo novo de igualdade educacional e formação social.

Este varão nos foi um exemplo de que a educação pode mudar a vida das pessoas, que os povos indígenas têm muito a oferecer enquanto exemplo de amor ao próximo e senso igualitário. Pois, a inteligência em si é bênção do Criador.

Com ele aprendemos a enxergar melhor os acadêmicos indígenas, o quanto eles podem surpreender com suas habilidades e, ainda que indiretamente, serem capazes de enriquecer e modernizar antigos conceitos instigando-nos admirá-los. **(Geiza Tainá de Sousa Silva – colega da turma de História PARFOR/UFMA/ Grajau-MA).**



O Edilson, assim como os outros colegas indígenas, foram pessoas que me ajudaram a enxergar algumas coisas de forma diferente. Antes de ingressar nessa turma de História, eu tinha uma visão distorcida sobre os povos indígenas. Quando eu vi pela primeira vez a forma como ele se comunicava, falando com toda aquela desenvoltura e segurança não tive dúvidas sobre o quanto estava equivocado.

Com o passar do tempo fui percebendo o esforço e a dedicação que nosso amigo e colega usava para prosseguir mesmo diante das dificuldades enfrentadas durante um período que na nossa imaginação seria longo, enfadonho mas

que na verdade os dias seriam abreviados e esse momento eternizado. É difícil falar do Edilson e não entristecer porque fomos testemunha de momentos importantes da história do nosso curso de História da UFMA.

No final, apesar da tristeza de perder um colega, um amigo, um irmão, precisamos agradecer a Deus pelo privilégio de termos sido apresentados e convidado durante esse pequeno recorte da nossa história. (**Argentino dos Reis Miranda – colega da turma de História PARFOR/UFMA/ Grajau-MA**).



Edilson pra mim você foi uma pessoa incrível, desde quando o nosso curso de História se iniciou você estava sempre nos apoiando, incentivando e aconselhando a seguir em frente muitas vezes pensei desistir e você estava ali dizendo “não desista arianizinha, vamos chegar lá, nós todos juntos”. Sou muito grata por inúmeras vezes ter me dado carona em seu carro sempre com um sorriso no rosto e satisfação em ajudar seus colegas. Durante o período do curso nos tornamos uma família, dentre outras pessoas ele se tornou aquela que sempre dava a mão quando algum de nos precisávamos, foi um exemplo de pessoa onde nos dias de hoje são raras talvez não existam palavras suficientes e significativa que permitam agradecer você por tudo que fez por mim.

Sua ajuda e seu apoio foram de um valor inestimável se tornando um grande homem que deixou um grande legado para todos que tiveram a dádiva de conhecê-lo e conviver pessoalmente, me resta apenas expressar com essas poucas palavras e com elas lhe prestar essa humildade, mais sincera homenagem você meu amigo que continuará vivo em nossas



memórias. **(Ariane Maria dos Santos da Silva Sousa – colega da turma de História PARFOR/UFMA/ Grajau-MA).**



A primeira turma de História do PARFOR/UFMA/Grajaú, ficará marcada na lembrança da Instituição UFMA, quanto no coração da comunidade acadêmica, para a Instituição por ter cumprido o objetivo do Plano Nacional de Educação Continuada do Professor e dando acesso ao maior contingente de Indígenas da História da Entidade no PARFOR.

No Período do Curso de Licenciatura em História do Parfor/UFMA, Polo Grajaú, tivemos a oportunidade de conviver com nosso parentes Indígenas e com respostas que nos fazem a pensar todos os dias sobre como é fazer ou falar da História dos Indígenas, uma delas me chamou bastante atenção, a do Parente indígena Manoel Pereira Guajajara, “escolhi fazer o curso de história, pois não aguento mais não índio falando de índio!”, e do total apoio do nosso irmão, também indígena, Edilson Ribeiro Guajajara, que, com sua humildade e dedicação em não deixar seus irmãos ficarem para trás ou desistirem do Curso, sempre disposto a ajudar em todos os pontos, de transporte para o traslado da aldeia a UFMA, da UFMA a Aldeia, da Alimentação, dos materiais complementares para estudos, do apoio nas formações dos grupos de estudos, da organização nas apresentações temáticas sobre as raízes indígenas.

Sim, o Edilson Ribeiro Guajajara, sempre ficará lembrado em nossas páginas da História como um companheiro capaz de fazer muito além de suas próprias expectativas para ajudar seus Irmãos e Amigos, Boas Lembranças ficarão sempre, sua humildade em pedir ajuda em suas atividades,

mesmo sendo bastante capaz de fazê-las, sua presença ficou e ficará marcada. (Herbert Queiroz de Freitas— colega da turma de História PARFOR/UFMA/ Grajau-MA).

Mais que um colega de faculdade um amigo que levei para sempre no meu coração, um amigo que nos deixou tantas saudades irreparável. Sou imensamente grata a Deus por ter tido a oportunidade de tê-lo conhecido e vivenciado muitos momentos bons com você, que além de colega de sala foi também um grande professor o qual nos ensinou muito durante a trajetória do nosso curso de História. Uma pessoa nos transmitiu conhecimentos e muitas alegrias, com o seu jeito de ser o dono do mais belo sorriso, que contagiava toda a sala. Confesso que hoje me faltará palavras para descrever o quanto você foi tão importante para mim com o seu jeito caloroso e para todos do curso da faculdade de História. São tantas lembranças momentos vivenciados intensamente com amor, alegria, companheirismo e determinação sendo um grande exemplo para nós. Como uma grande recordação posso citar o passeio de uma aula campo no Rio Mearim com a nossa digníssima professora Maria da gloria que nos trouxe ensinamentos e experiências em profissão. Na vida não existe partida para aqueles que permanecerão em nossos corações. A você eternos amigos Edilson Ribeiro nos alunos do curso de História te amarão e guardarão suas lembranças para sempre em nossas memórias e no coração. **(Gecí dos Santos Silva – colega da turma de História PARFOR/UFMA/ Grajau-MA).**



Homenageá-lo é falar da inestimável importância que ele desempenhou ao longo de mais de quatro anos junto aos seus

colegas e amigos que soube conquistar ao longo desses anos, isso não foi difícil, pois ele foi uma pessoa inspiradora, um guerreiro e mais que um amigo, para mim foi um irmão, sempre ao meu lado sem deixar que eu desistisse, quando eu estava triste e desanimada sempre vinha com suas palavras de ânimo.

Um historiador nato, que sempre lutou para que nós indígenas nunca desistíssemos de estudar e se preciso fosse ia buscar cada um em seu fiat, mandava mensagens e sempre nos apoiava. Esquecer este grande amigo vai ser impossível, pois dentro de cada um de nós historiadores haverá sempre uma história de luta, superação e incentivo que ele nos proporcionou. Suas lembranças meu amigo, ficarão em cada palavra de afeto, em cada gesto de apoio, cada trabalho que apresentávamos e nos nossos momentos de stress antes de cada apresentação, sei que cada um de nós iremos levar para sempre em nossos corações esses belos momentos vividos.

Para nós indígenas ficará um legado de um homem que lutava incansável pelo reconhecimento e pela melhoria da educação, da saúde, da cultura e para que nossas tradições não fossem esquecidas. Esse papel foi desempenho com excelência pelo nosso guerreiro. **(Elmorane Vilarins de Sousa Guajajara Santos Silva – colega da turma e companheira indígena em prol da melhoria do nosso povo Guajajara do curso de História História PARFOR/UFMA/ Grajau-MA).**

*Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme  
a Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.*

|  |   |
|--|---|
| <b>Título</b>                                  | ITINERÁRIOS ACADÊMICOS<br>DE PROFESSORES LICENCIADOS<br>EM HISTÓRIA PARFOR - GRAJAÚ |
| <b>Organizadora</b>                            | Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo   |
| <b>Revisão</b>                                 | Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo   |
| <b>Projeto Gráfico,<br/>diagramação e capa</b> | Francisco Batista Freire Filho  |
| <b>Formato</b>                                 | 15 x 22 cm  |
| <b>Páginas</b>                                 | 754   |
| <b>Tipografia</b>                              | Coolvetica<br>Adobe Garamond Pro<br>Louis George Cafe                               |
| <b>Edição</b>                                  | 1ª edição - agosto de 2023  |



ISBN 978-65-5363-256-1



9 786553 632561