



Marcio Gomes Braga

**ENSINO MÉDIO E A HISTÓRIA LOCAL: O Quilombo Urbano da Liberdade em São
Luís do Maranhão**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Agosto/2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Marcio Gomes Braga

ENSINO MÉDIO E A HISTÓRIA LOCAL: O Quilombo Urbano da Liberdade em São
Luís do Maranhão

Dissertação apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na Linha de Pesquisa Saberes Históricos.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Profa. Dra. Marize Helena de Campos.

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Braga, Marcio Gomes.

ENSINO MÉDIO E A HISTÓRIA LOCAL: o Quilombo Urbano da
Liberdade em São Luís do Maranhão / Marcio Gomes Braga. -
2025.

126 p.

Orientador(a): Marize Helena de Campos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís-ma, 2025.

1. Didática da História. 2. História Local. 3.
Quilombo Urbano da Liberdade. I. de Campos, Marize
Helena. II. Título.

Marcio Gomes Braga

ENSINO MÉDIO E A HISTÓRIA LOCAL: o Quilombo Urbano da Liberdade em São
Luís do Maranhão

Área de concentração: Ensino de História.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marize Helena de Campos
Universidade Federal do Maranhão (DeHis/ProfHistória/UFMA)
Orientadora

Profa. Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino
Universidade Estadual do Maranhão (Colun/PPGHIST/Uema)
1ª Examinadora

Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo
Universidade Federal do Maranhão (Colun/ProfHistória/UFMA)
2º Examinador

Aprovado em ____/____/2025

Dedico este trabalho a Deus.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento esperado para reafirmar um sonho que começou de maneira infantil, no Ensino Fundamental, e que foi reforçado com as aulas de História, no Ensino Médio, e, possivelmente, com a conclusão da graduação em História, em 2011, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Agradeço a Deus por fazer de mim um homem paciente, determinado, esforçado e positivo.

Estendo os agradecimentos à Leydy, meu amor, pelos incentivos e pelas palavras que me deram força ao longo do período em que escrevia esta Dissertação.

Ao meu querido filho, Benjamin, à querida mãe, Cecília, aos meus irmãos, Lícia e Mauricio, à minha sobrinha, Edila, à avó Helena, às/aos primas e primos, tias e tio, aos amigos Vicente Juciê e Luís Celso.

Aos educandos do Centro de Ensino Barbosa de Godóis, pois demonstraram o quanto é importante o carinho e a atenção nos momentos difíceis e de superação na vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória): Antônia Mota, Inácio, Júlia Constança, Maria José, Telma, Viviane, Marcelo Pagliosa, Washington e, especialmente, a professora e orientadora, Marize Helena de Campos, pela forma incentivadora, organizativa, empenhada e ética com que conduziu a orientação desta Dissertação.

Agradeço à banca composta pela Professora Raissa Gabrielle Vieira Cirino e pelo Professor Raimundo Inácio Souza Araújo, que, na qualificação, contribuíram de maneira singular com este trabalho. O mestrado é um sonho profissional e, hoje, posso descrever o quanto é importante para a formação acadêmica e pessoal. A busca pela análise crítica da sociedade é pertinente no mundo tão desigual. Enfim, estou feliz por chegar até aqui e poder dizer a todos: muito obrigado!

*“Sonha e serás livre de espírito... luta e serás
livre na vida”.*

(Che Guevara)

RESUMO

O presente trabalho aborda o Ensino Médio e a História Local: O Quilombo Urbano da Liberdade em São Luís do Maranhão. O objeto de pesquisa investigado foi o Quilombo Urbano da Liberdade com análise do bumba meu boi, manifestação cultural formada por várias histórias que se entrelaçam em âmbito global, nacional, regional e local. O objetivo geral da pesquisa é possibilitar aos professores de História a elaboração de aulas criativas utilizando História local como metodologia. O questionamento central da pesquisa refere-se a como a História Local pode responder aos objetivos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A metodologia utilizada foi a análise de referências bibliográficas, imagens e leis referentes à História do Ensino Médio brasileiro. Apresenta-se como Proposição Técnica o Guia Didático de Planos de aulas de História Local sob o Quilombo Urbano da Liberdade, centrado no bumba meu boi e direcionado aos professores do Componente Curricular História para o Ensino Médio bem como para o Ensino Fundamental Anos Finais da Educação Básica. O referido Guia Didático está organizado em quatro planos de aulas com temáticas específicas que tratam do Quilombo Urbano da Liberdade e, nesse sentido, sublinha-se: Plano Aula 1- O Bairro como laboratório da História Local - O Quilombo Urbano da Liberdade; Plano Aula 2 - Que Bumba-meu-boi é esse? Plano Aula 3 - A História invisível: O bumba meu boi e as conexões possíveis no Quilombo Urbano da Liberdade, e Plano Aula 4 - A influência Afro no Quilombo Urbano da Liberdade. A pesquisa entende que com Guia de Planos de aulas sobre a História Local e o ensino de História se torne valorativo contemplando as histórias presentes, nos bairros, nas ruas, nos nomes de ruas, nas praças, no nome das escolas e outras situações, possibilitando a compreensão crítica e reflexiva da identidade local.

Palavras-chave: Didática da História. História local. Quilombo Urbano da Liberdade.

ABSTRACT

The present work addresses High School and Local History: The Urban Quilombo of Liberdade in São Luís do Maranhão. The research object investigated was the Urban Quilombo of Liberdade with an analysis of Bumba-Meu-Boi, a cultural manifestation formed by various stories that intertwine at the global, national, regional, and local levels. The general objective of the research is to enable History teachers to develop creative lessons using local history as a methodology. The central question of the research is how Local History can respond to the objectives of the Common National Curriculum Base (BNCC). The methodology used was the analysis of bibliographic references, images, and laws related to the history of Brazilian High School. The Didactic Guide for lesson plans is organized into four lesson plans with specific themes that address the Urban Quilombo of Liberdade. In this regard, the following is emphasized: Lesson Plan 1 - The Neighborhood as a Laboratory of Local History - The Urban Quilombo of Liberdade, Lesson Plan 2 - What Bumba-Meu-Boi is this? Lesson Plan 3 - The Invisible History: Bumba-Meu-Boi and the Possible Connections in the Urban Quilombo of Liberdade, and Lesson Plan 4 - The Afro-Indigenous Influence in the Urban Quilombo of Liberdade. The research understands that with the Guide of Lesson Plans about Local History, the teaching of History becomes valiative, encompassing the stories present in neighborhoods, streets, street names, squares, and the names of schools among others, enabling a critical and reflective understanding of local identity.

Keywords: Didactics of History. Local history. Urban Quilombo of Liberdade.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Propaganda do MEC sobre Novo Ensino Médio.....	45
Figura 2 - Protesto pela revogação do Novo Ensino Médio.....	47
Figura 3 - Base Nacional Comum Curricular-Ensino Médio (2017)	61
Figura 4 - Documento Curricular do Território Maranhense, v. II (2022).....	65
Figura 5 - Centro de Ensino Barbosa de Godóis	72
Figura 6 - Quilombo Urbano da Liberdade	73
Figura 7 - Localização do Quilombo Urbano da Liberdade.....	74
Figura 8 - Fachada do Matadouro Modelo (1918)	78
Figura 9 - Prédio do antigo matadouro público no bairro da Liberdade (2019).....	79
Figura 10 - Roda do Tambor de Crioula	85
Figura 11 - Brincantes do Tambor de Crioula.....	85
Figura 12 - Biné Abinkó, presidente da Federação de Umbanda e Culto Afrobrasileiro do Maranhão, no Terreiro de Iemanjá/Terreiro da Fé em Deus	92
Figura 13 - Produtora de Reggae Novo Quilombo.....	96
Figura 14 - Esquina Bob Marley	97
Figura 15 - Bumba-meu-boi	98
Figura 16 - Boi da Liberdade	100
Figura 17 - Brincantes do Boi de Leonardo	101
Figura 18 - Boi da Floresta.....	102
Figura 19 - Bumba-meu-boi da Fé em Deus, o mais antigo sotaque de zabumba do Quilombo Urbano Liberdade	105

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CESU	Câmara de Educação Superior
CBO	Companhia Brasileira de Óleos
CCO	Companhia Carioca de Óleos
CEB	Conselho de Educação Básica
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CLA	Centro de Lançamento de Alcântara
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
DOU	Diário Oficial da União
DTED	Diretoria de Tecnologias na Educação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Epem	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
Iesf	Instituto de Ensino Superior Franciscano
INRC	Inventário nacional de referências Culturais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional
LDB	Leis das Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PRÉ-IF	Pré-Itinerário Formativo
Proemi	Programa Ensino Médio Inovador
Seama	Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão

Secma	Secretaria de Cultura do Maranhão
Seduc	Secretaria de Estado da Educação
Seejuv	Secretaria de Estado Extraordinária de Juventude
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Uema	Universidade Estadual do Maranhão
Uemanet	Núcleo de Tecnologias para Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesspa	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Usaid	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: MOLDURA HISTÓRICA	23
2.1 Políticas de educação para jovens no governo Vargas	26
2.2 Ensino Médio nos governos de Eurico Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart (1946-1964)	30
2.3 Ensino Médio na Ditadura Militar (1964-1985)	35
2.4 O Ensino Médio nos governos pós-Ditadura Militar (1985-2016)	39
2.5 O novo Ensino Médio (2017) e o “Novo” Novo Ensino Médio (2024)	43
3 HISTÓRIA LOCAL COMO POSSIBILIDADE DE RESPONDER AOS OBJETIVOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE	51
3.1 História Local: conceitos	55
3.2 Base Nacional Comum Curricular: competências e habilidades	61
3.3 Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio (Competências)	65
4 QUILOMBO URBANO DA LIBERDADE: HISTÓRIA LOCAL NA SALA DO ENSINO MÉDIO	71
4.1 Histórico do Bairro da Liberdade	77
4.2 Manifestações culturais do Bairro da Liberdade	82
4.2.1 Tambor de Crioula	83
4.2.2 Terreiros	89
4.2.3 Terreiro da Fé em Deus (Tambor de Mina)	93
4.2.4 Terreiro Ilê Ashé Oba Izôo (Tambor de Mina)	93
4.2.5 Terreiro Ilê Ashé Ogum Sogbô (Tambor de Mina Jeje Nagô)	94
4.2.6 Reggae	94
4.2.7 Produtora de reggae Novo Quilombo	96
4.2.8 Esquina Bob Marley	96
4.2.9 Bumba-meu-boi	97
4.2.10 Boi da Liberdade	99
4.2.11 Boi da Floresta de Mestre Apolônio	102
4.2.12 Boi da Fé em Deus	103
4.3 O Bumba-meu-boi como proposta de ensino de História Local	105

5 PROPOSIÇÃO TÉCNICA	112
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	119

PRÓLOGO

Chamo-me Marcio Gomes Braga; sou natural de São Luís do Maranhão, cidade onde nasci a 29 de junho de 1978.

Ao longo desses 46 anos de vida, morei nos bairros da Camboa, Parque Timbiras, Sá Viana e Liberdade. Até meus 23 anos de idade, fui criado com meus dois irmãos pela mãe Cecília Gomes, sem a presença do pai que faleceu aos 27 anos de idade.

A infância foi um momento bem tranquilo, quando vivíamos para brincar e estudar. Mãe esteve presente, em todas as ocasiões, dividindo sua vida entre os filhos e o trabalho.

No decorrer da Educação Básica, na Unidade Integrada Desembargador Alfredo de Assis e Centro de Ensino de Joana Batista Santos Silva, fui incentivado pelos professores de História (Professoras Conceição e Maria Auxiliadora), Literatura (Professora Noeli) e Geografia (Professora Maria da Graça) a desenvolver o gosto pela leitura de diferentes temas, o que contribuiu para o meu desenvolvimento intelectual e para minha compreensão das complexidades da vida. Dessa forma, a disciplina de História despertou-me a compreender as complexidades das tramas sociopolítica que foram bem compartilhadas pelos professores. Aos dezessete anos, não tinha ideia clara do que era a Universidade, tampouco do campo de atuação de um historiador.

Em 2005, participei pela terceira vez do vestibular da UFMA, sendo aprovado para o segundo semestre daquele ano para o curso de Bacharelado em História. As possibilidades e a riqueza do campo profissional foram aparecendo, ao longo da graduação, na medida em que adquiria gosto pelo estudo.

Nesse sentido, foi decisiva a ação dos professores do Departamento de História da UFMA, que contribuíram para a minha participação em eventos acadêmicos e formação profissional. Na disciplina de História do Maranhão, ministrada pela professora Regina Farias, passei a analisar com atenção o tema “escravidão”, que foi amadurecendo ao longo do quarto semestre letivo.

Durante o processo de pesquisa e escrita do trabalho monográfico, fui aprovado no Seletivo de Professores da Rede Estadual de Ensino do Estado Maranhão para atuar como professor de História do 6º ao 8º anos, no município de São José de Ribamar/MA, sendo lotado pela Unidade Regional de Educação nas escolas *Centro de Ensino Paulo Ramos* e *Unidade Escolar Anita Rocha*. Nessa minha primeira experiência docente, entre os anos de 2010 e 2012, comecei a observar as ausências e os silenciamentos em relação à História Local em livros didáticos de História.

Em 2013, fui aprovado no processo seletivo para o Programa Darcy Ribeiro da Universidade Estadual do Maranhão para ministrar disciplinas da área da história para discentes, entre 2013 e 2018, em diversos municípios do Estado do Maranhão, foram experiências gratificantes no que se refere a compreensão das realidades educacionais do Estado do Maranhão.

Em 2014, fui aprovado no Processo Seletivo para Professor Substituto do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus Santa Inês, para a disciplina de História. Ao longo dos dois anos em que estive na Instituição como docente, participei de eventos, como a Mesa Redonda sobre o filme *Black Panthers* e a palestra intitulada *A Lei 10.639/2003: avanços e desconstruções*. Além desses, participei como Membro da Comissão Científica do Simpósio *Trabalho, Educação, Ciência e Formação Humana* (SIMTECFH) e do Projeto PIBIC-Ensino Médio, intitulado *Projeto de Extensão Grupo de Estudo interdisciplinar: O científico humanitas e o estático*.

Entre os anos de 2016 e 2018, fui contratado por meio de Processo Seletivo para Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) no Campus Itapecuru com a disciplina de Metodologia Científica para o Curso de Agronegócio.

Em 2017, fui contratado sob regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) pelo Colégio Marista Araçagy, onde ministrei aulas de História e Sociologia para os discentes do Ensino Médio até 2020, quando me desliguei da Escola.

Entre os anos de 2017 e 2018, atuei, também, como Tutor à Distância pelo Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANET) e pela Diretoria de Tecnologias na Educação-DTED da Universidade Federal do Maranhão.

Desde 2021, ministro aulas de História para turmas do 8º e 9º anos pela CLT no “Centro de Ensino Montessoriano Reino Infantil”, Escola da Rede Privada da capital maranhense, e em duas escolas da Rede Estadual: “Centro de Ensino Barbosa de Godóis” no bairro do Monte Castelo e no “Centro de Ensino José Maria Aragão” no bairro Cidade Operária em São Luís do Maranhão.

Além das experiências docentes, busquei o aprimoramento técnico acadêmico cursando a Especialização “Docência do Ensino Superior” no Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), concluída em 2012. Em 2022, concluí a Especialização “Ensino de História”, pela Faculdade Cerquillo de São Paulo.

Dentre as Formações destacam-se: em 2020, o “Curso de Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD”, pela (Unesp), “Formação em Tecnologias Educacionais, Aprendizagem e Inovação Pedagógica”, pela Prefeitura de Sobral/CE e, em 2022, o “Curso de

Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2022.

Ainda em 2022 prestei exame para o Mestrado Profissional em Ensino de História-ProfHistória-UFMA, sendo agraciado com a aprovação na turma de 2023. A aprovação para o ProfHistória representou um momento ímpar pela busca de enriquecimento intelectual e de qualificação profissional, contribuindo, de forma crítica, para a inovação na sala de aula.

Neste momento, apresento o resultado deste percurso: a Dissertação de Mestrado “Ensino Médio e História Local: O Quilombo Urbano da Liberdade em São Luís do Maranhão”.

Espero que a Dissertação contribua de maneira significativa para que os professores de História da Educação Básica enriqueçam as aulas despertando o senso crítico dos alunos a partir da História Local.

1 INTRODUÇÃO

Sou graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) desde 2011; tenho duas especializações, uma na área da Educação Superior e outra no Ensino de História. Atuo como professor da rede estadual no Centro de Ensino Barbosa de Godóis localizado no bairro do Monte Castelo em São Luís do Maranhão. Nesse sentido, a Dissertação reflete o resultado do trabalho em sala de aula com os alunos que, em sua maioria, são moradores do Quilombo Urbano da Liberdade.

Esta Dissertação analisa como a História Local pode contribuir para solucionar problemas existentes para obtenção dos objetivos previstos para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Novo Ensino Médio. Entende-se que é fundamental refletir a partir da legislação educacional vigente para o Ensino Médio brasileiro que cita em vários de seus artigos o termo “Local”.

Para uma análise criteriosa do Novo Ensino Médio, observam-se as seguintes normativas: a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, no artigo 26, a seguinte proposição em relação ao Ensino Médio: [...] o Ensino Médio deve ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Em alinhamento com a LDB, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é formada pelos componentes curriculares: Filosofia, Geografia, História e Sociologia, a qual propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas pelos discentes ao longo ensino fundamental-anos finais.

A BNCC foi pensada e repensada, mas apresenta os velhos problemas que podem ser resumidos em uma visão eurocêntrica do passado, positivismo quanto ao uso de fontes em sala de aula, o que reflete diretamente na formação do alunado para a cidadania. Ao invés de formá-los tendo um alargamento do conceito de cidadania e direitos sociais, os quais pertencem à sociedade de maneira em geral, a cidadania limita-se a uma cidadania do trabalho, ou seja, uma formação do alunado voltada apenas para o mercado de trabalho empreendedor para atender as demandas do capitalismo neoliberal.

De acordo com Laval (2004), a ideologia empresarial como balizadora das organizações escolares influencia fortemente os sistemas educativos dos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, sendo respaldada pelas Organizações internacionais na produção de documentos

orientadores voltados para a América Latina e o Caribe. Peroni (2013, p. 18) analisa o caso brasileiro situando as “[...] características de pouca cultura democrática”, como uma das grandes dificuldades em avançar nos projetos sociais para educação.

A mudança no ensino, proposta na BNCC, ocorre por pressão social e mercadológica; há também uma pressão internacional para que essa reformulação por considerar o ensino por disciplinas um conhecimento fragmentado, academicista, individualista, pouco relevante e atrativo aos alunos, isto é, ultrapassado.

Não diferente de outros momentos da história brasileira, verifica-se o alinhamento das políticas educacionais nacionais às diretrizes internacionais. Na nova República, percebe-se a influência dos seguintes agentes internacionais: a Agenda 2030, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

A BNCC utiliza-se amplamente de um entendimento de competência que surgiu na década de 1970, no ramo empresarial, sendo utilizado para designar características que um indivíduo deve possuir no exercício de suas atividades laborais. Para a BNCC, o ensino de História deve ser cronológico; elitista e qualitativo; não se preocupando ainda com a classe marginalizada pela falta do Estado. Optou-se pela análise da Competência 1 para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme segue:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BNCC, 2017, p. 571).

Essa competência (1) apresenta conexão com a Habilidade (EM13CHS104) que busca desenvolver, no discente, a capacidade de analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

No “Novo Ensino Médio”, a BNCC da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sugere que os discentes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos entre indivíduos diferentes, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade.

O protagonismo juvenil deve ser favorecido pelas escolas para que os alunos tenham capacidade de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais,

digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), desenvolvendo a valorização dos trabalhos de campo como: entrevistas, observações, consultas a acervos históricos entre outros. A ideia de organização do Ensino Médio com excessos de disciplinas da base diversificada, como Corresponsabilidade Social, Projeto de Vida, Aprofundamentos ou Itinerários Formativos — em que os discentes têm o direito de escolher o tipo de conhecimento quer estudar mais — não contribui para o desenvolvimento crítico dos alunos.

Entende-se que seja importante a análise da Lei nº 11.645/2008, que estabelece “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros que devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

Torna-se significativo resgatar as contribuições dos negros nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História Local, Regional e do Brasil. Valorizando a luta dos negros e dos povos indígenas, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compõem uma coleção de documentos que tratam sobre ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Esses temas visam a aproximar os alunos de assuntos da atualidade, como “[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de crenças, de sexo, de etnia” (PCNs, 1997, p. 69).

Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula. O tópico “Aprender e ensinar, construir e interagir” destaca que os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel significativo e determinante na expectativa que o aluno tem com a escola, e do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua autoestima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades; as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também.

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) volume 2 para o Ensino Médio foi elaborado dialogando com a BNCC; até chegar à versão final, a equipe técnica realizou uma série de reuniões formativas sobre o tema e debates sobre os conceitos das disciplinas da parte diversificada, como Aprofundamento, Projeto de Vida, Tutoria e Eletiva de Base. “O Componente Curricular História é pensado sob a perspectiva do Itinerário Formativo de Ciências Humanas e Linguagens” (DCTMA, 2022, p. 130).

O DCTMA (2022) para o Ensino Médio propõe que toda a matriz de conteúdos de História pode ser utilizada para aprofundamento de aprendizagens e, em relação à História Local, orienta a importância do aprofundamento nas questões regionais, que podem ser escolhidas por meio de uma Eletiva de Base de História do Maranhão, analisando o contexto político, econômico e social e suas contribuições na formação da sociedade maranhense ou os troncos linguísticos e famílias linguísticas dos povos indígenas do Maranhão tupi e Macro-jê.

Com as diferentes contribuições teóricas metodológicas ao longo das disciplinas e dos professores do ProfHistória-Mestrado Profissional em Ensino de História da UFMA e das vivências nas salas de aula no Centro de Ensino Barbosa de Godóis, escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, com alunos do 1º ao 3º anos, localizada no bairro do Monte Castelo no município de São Luís do Maranhão. Observou-se o desconhecimento por parte dos alunos da relevância histórica do Quilombo Urbano da Liberdade.

Em um primeiro momento, fez-se uma análise das Fichas de Matrícula dos discentes e percebeu-se que a maioria é residente no Quilombo Urbano da Liberdade e nos bairros adjacentes: Fé em Deus, Camboa, Diamante, Sítio do Meio.

Segundo dados da Fundação Cultural Palmares, a maioria dos quilombolas da Liberdade vieram da região de Alcântara e Baixada Maranhense, quando eles foram impactados pelos grandes projetos de desenvolvimento regional e nacional ocorridos em meados do século XX. Assim, os membros dessas comunidades foram literalmente “transplantados” para a capital maranhense, reconstruindo, aqui, seus laços e suas identidades, ao mesmo tempo em que se entrelaçavam na cultura ludovicense.

Tomando como base o levantamento de dados sobre os alunos, compreende-se o Quilombo Urbano da Liberdade pelo quantitativo de manifestações culturais presentes nesse território, dentre quais citam-se: tambor de crioula, bumba-meu-boi, terreiros, clubes de reggae, blocos tradicionais, entre outros, como fundamental para trabalhar a História Local com os discentes.

Entende-se que existe uma conexão entre os alunos, as manifestações culturais do Quilombo Urbano da Liberdade e a sala de aula, no Ensino de História, o que contribui para que o aluno tenha uma formação crítica e valorativa de sua identidade, buscando a percepção da articulação e o entrelaçamento das histórias de vida do bairro e da escola com os alunos, assumindo-se como sujeitos que fazem história. Esse distanciamento compromete a construção da identidade dos alunos em relação a sua História Local, pois eles não compreendem os aspectos relacionados a cultura, sociedade, política e economia. Dessa forma, considerando a importância da História Local, destaca-se a contribuição de Schmidt (2007, p. 190):

Como elemento constitutivo da “transposição didática” do saber histórico em saber escolar, a História Local pode ser vista como uma estratégia de ensino. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico que tenham a ver com os interesses dos alunos.

Levando-se em consideração a relevância da História Local como estratégia de ensino, a análise do Quilombo Urbano da Liberdade e suas manifestações culturais permite um ponto de partida para o ensino de História que, segundo Rüsen (1992, p. 28), é o “[...] desenvolvimento consciência histórica que relaciona o ‘ser’ (identidade) e o ‘dever’ (ação)”.

Sob esse prisma, a Dissertação “Ensino Médio e História Local: o Quilombo Urbano da Liberdade em São Luís do Maranhão” está estruturada em seis capítulos entre Introdução e Considerações Finais. Assim, no segundo capítulo, “Ensino Médio no Brasil: moldura histórica”, analisam-se as diferentes políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio do Varguismo a Nova República. Enfatizando e correlacionando os diferentes contextos políticos e o sistema educacional brasileiro, discutindo o Ensino Médio em quatro tópicos: 2.1, “Políticas de educação para jovens no governo Vargas”; 2.2, “Ensino Médio nos governos de Eurico Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart (1946-1964)” 2.3, “Ensino Médio na Ditadura Militar”, e 2.4, “O Ensino Médio nos Governos pós-Ditadura Militar (1985-2016)”, 2.5, “O novo Ensino Médio (2017), e o “Novo” Novo Ensino Médio (2024)”.

No terceiro capítulo, “História Local como possibilidade de responder os objetivos da BNCC e DCTMA” será pautado na análise das diferentes contribuições teóricas metodológicas para a compreensão do conceito de História Local e suas contribuições como estratégia de ensino para responder as lacunas oriundas da BNCC e no DCTMA para o Ensino Médio no que se refere ao ensino de história. O capítulo organiza-se, assim, nos seguintes tópicos: 3.1, “História Local-conceitos”; 3.2, “BNCC Competências e Habilidades”, 3.3, “Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio (Competências)”.

O quarto capítulo, “Quilombo Urbano da Liberdade: História Local na sala do Ensino Médio”, centra-se em pontuar a história de formação do Quilombo Urbano da Liberdade e suas diversas manifestação esculturais como forma de conteúdos de estudo nas aulas de história para a formação de uma identidade crítica e reflexiva. Sendo assim, está organizado em quatro tópicos: 4.1, “Histórico do Bairro da Liberdade”; 4.2, “Manifestações culturais do bairro da Liberdade”; 4.3, “O bumba meu boi como tema de ensino de História Local”.

A Proposição Técnica (quinto capítulo), resultado da pesquisa apresentada nesta Dissertação de Mestrado, consiste em um Guia Didático¹ por quatro planos de aula sobre conteúdos de História Local do Quilombo Urbano da Liberdade, com enfoque especial aos Grupos de Bumba-Meu-Boi: “Boi da Floresta” e “Boi de Leonardo” ou Fé em Deus. Com as seguintes temáticas: Plano Aula 1 - O Bairro como laboratório da História Local - O Quilombo Urbano da Liberdade; Plano Aula 2 - Que Bumba-Meu-Boi é esse?; Plano Aula 3 - A História invisível: O bumba-meu-boi e as conexões possíveis no quilombo urbano da Liberdade, e Plano Aula 4 - A influência afro-indígena no quilombo urbano da Liberdade.

Objetiva-se com a Proposição Técnica oportunizar aos professores de História da Educação Básica novas possibilidades de ensino-aprendizagem significativas, bem como despertar a autonomia estudantil consciente e reflexiva. Pretende-se estruturar os planos de aula com objetivos, seleção do conteúdo programático, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, procedimentos de avaliação da aprendizagem, referências bibliográficas.

Cabe ressaltar que, nas referências bibliográficas, valoriza-se a produção acadêmico-científica da historiografia maranhense como forma de apresentar aos professores da educação básica os diferentes trabalhos a respeito da História Local.

O Guia Didático elaborado é destinado aos professores de História que atuam na Educação Básica, todavia, poderá ser utilizado por professores de diferentes disciplinas, tanto das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como de linguagens.

Entende-se como relevante a conscientização histórica e o compartilhamento do ensino por meio da pesquisa, que pode ser utilizado no ensino da educação básica. O produto educacional compartilhado com os professores da área das ciências humanas pretende aprimorar, na atividade docente, as temáticas e metodologias nas aulas relacionadas ao ensino de História.

¹ O Guia Didático é um documento que reúne informações, orientações e sugestões relacionadas à prática pedagógica.

2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: MOLDURA HISTÓRICA

A História da educação no Brasil está vinculada às transformações impostas por regimes políticos e reformas educacionais que moldaram o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a análise centra-se no Ensino Médio para a compreensão das transformações ocorridas entre o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e os governos da Nova República entre 1985 e 2024.

Em 14 de dezembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública pelo Decreto nº 19.402, com a função de despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar. No ano seguinte (1931), foi implantada a Reforma Francisco Campos que organizaria as diretrizes nacionais para o ensino secundário e o superior, especificamente sobre o ensino secundário, objeto desta Dissertação. A referida reforma dispunha a respeito do curso secundário:

Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial.

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho.

O ano 1932 foi marcado pelo Manifesto Brasileiro da Educação, documento que valoriza o exercício dos direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação, dentre eles podem ser destacados: a educação pública, a escola única, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação.

Já no “Estado Novo” (1937-1945), a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, também chamada “Lei orgânica do ensino secundário” que previa, entre outros:

TÍTULO I

Das bases de organização do ensino secundário

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. [...]

CAPÍTULO II

NOS CÍCLOS E NOS CURSOS

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

CAPÍTULO IV

DA LIGAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO COM AS OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO

Art. 9º O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:

1. O curso ginasial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.
2. Estará o curso ginasial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.
3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula.

Após a queda de Getúlio Vargas, em 1945, tem início o chamado “Período Populista Liberal” com governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), que defendeu, com base na Constituição de 1946, a educação como um direito de todos.

A constituição, no artigo 169, estabelece “[...] que a União deveria aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (Vieira; Farias, 2007, p. xx).

Dando sequência à política de investimento estatal na educação para as classes populares, o governo de Getúlio Vargas (1951-1954) estabeleceu medidas para aumentar as despesas públicas com o ensino. O ensino superior foi mais contemplado do que o ensino primário. Percebe-se que as mazelas da educação pública continuaram evidentes e a exclusão permaneceu regra básica do sistema escolar.

O governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) apresentou como proposta educacional o ensino secundário, que deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria

que educar para o trabalho. Entende-se que o espírito do desenvolvimentista inverteu o papel do ensino público colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado de trabalho.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991, p. 132), “[...] em 1960, Juscelino Kubitschek entregou ao seu sucessor um sistema de ensino elitista e antidemocrático quanto fora com Dutra e Vargas”.

Já o governo João Goulart (1961-1964) aumentou os investimentos com a educação. Em janeiro de 1964, propôs o Plano Nacional de Alfabetização, inspirado no “método que alfabetizava em 40 horas” de Paulo Freire, com o objetivo de alfabetizar 5 milhões de brasileiros até 1965. Devido ao Golpe de 1964, o projeto educacional do governo de João Goulart (1961-1964) foi extinto.

Os governos da Ditadura Civil-Militar, no Brasil (1964-1985), incentivaram o ensino técnico² para obter mão de obra qualificada para as empresas. Além disso, houve vinculação da educação pública a interesses e necessidades do mercado, favorecimento à privatização do ensino e intento de implantação universal e compulsória do ensino profissionalizante³ para os jovens.

Diferentemente do período ditatorial, na década de 1980, verifica-se que os educadores traçaram debates pertinentes sobre a reelaboração do sistema de ensino e, nesse mesmo período, o Brasil passa por uma redemocratização. Mas só em dezembro de 1996 é promulgada uma nova política educacional, a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) conferindo uma nova identidade ao Ensino Médio, determinando que este faria parte da educação básica.

O artigo 35 da LDB trata do Ensino Médio e cita as seguintes finalidades:

Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos.
Preparar o educando para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo e se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.
Aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.
Compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

²O ensino técnico é um nível de ensino enquadrado no nível médio dos sistemas educativos, referindo-se normalmente a uma educação realizadas em escolas secundárias ou outras instituições que conferem graus acadêmicos ou diplomas profissionais.

³ O ensino profissionalizante é uma modalidade educacional que tem como objetivo fornecer aos alunos conhecimentos e habilidades práticas em um campo específico, com o objetivo de prepará-los para carreiras profissionais diretas.

Com base nas normativas LDB (1996), PCNs (1997), BNCC (2018), DCTMA (2022) e em trabalhos acadêmicos-científicos — como “História da Educação Brasileira: da colônia ao século XX” de Amarildo Ferreira Júnior e “História das ideias pedagógicas no Brasil” de Demerval Saviani — pode-se concluir que o período entre 1985 e 2024 é marcado pelo avanço das ideias neoliberais no sistema educacional brasileiro, como forma de preparar a juventude para um projeto de vida vinculado a atender às demandas do mercado.

Diante do exposto, a História do ensino médio brasileiro mostra-se marcada por diferentes molduras que buscaram adequar, copiar, reformar o ensino “de cima para baixo”.

2.1 Políticas de educação para jovens no governo Vargas

Ao longo das transformações políticas e sociais da “Era Vargas”, no Brasil, as reformas educacionais desempenharam um papel fundamental, pois foi importante adequar a educação às demandas de um Brasil industrial. Compreende-se que o País buscava uma identidade nacional consistente e mão de obra qualificada para impulsionar o desenvolvimento.

Dessa forma, as reformas educacionais desempenharam um papel crucial, nesse cenário, estabelecendo as bases para uma pedagogia alinhada a desafios e aspirações do período.

Logo que empossado, em novembro de 1930, o Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública; para comandar a pasta, foi indicado Francisco Campos, membro do movimento denominado Escola Nova⁴.

No primeiro semestre de 1931, o ministro da Educação e Saúde Pública baixou sete decretos, conhecidos como “Reforma Francisco Campos”, com as seguintes determinações, conforme pontuadas por Saviani (2011, p. 195):

Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931 — criou o Conselho Nacional de Educação;
Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 — dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário.

Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931 — dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931 — dispôs sobre a organização do ensino secundário.

Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931 — instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país.

Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931 — organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.

Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932 — consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

⁴ Escola Nova, um movimento pedagógico que valoriza a experiência e o pensamento crítico dos alunos.

Com essas medidas de orientação, o Governo Vargas tratou a educação como uma questão de ordem nacional, criando legislação educacional nos seus diversos níveis e modalidades. A reforma permitiu que o Ministério da Educação pudesse determinar direcionamentos e orientações aos estados para que eles pudessem organizar suas redes de acordo com as novas diretrizes.

Observa-se, na “Reforma Francisco Campos”, Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, a criação do Conselho Nacional de Educação e a estruturação do sistema educacional nacional, que determinou o currículo em séries e estabeleceu a obrigatoriedade da frequência. “Regularizou também o Ensino Superior com o regime universitário, organizou o Ensino Secundário dentre outras medidas. Em relação ao Ensino Secundário segundo” (Oliveira, 2020, p. 2). O Ensino Secundário foi dividido em duas fases: a primeira era oferecida a todos os estudantes, ofertando formação geral em um curso com duração de cinco anos, chamado “fundamental”. A segunda, constituía-se por uma introdução preparatória para o Ensino Superior com duração de dois anos, chamada de “fase complementar”.

Além da divisão de fase, foi implementado o exame de admissão: “[...] art. 18. O candidato a matrícula no 1º ano de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro” (Brasil, 1931). Assim, só conseguiria entrar no ensino secundário se passasse na prova. Para realizar a matrícula no ensino secundário, eram necessários os seguintes documentos:

- a) Certificado de habilitação no exame de admissão, para a matrícula no 1º ano, ou certificado de habilitação nas matérias da série anterior, para os demais anos.
- b) Atestado de sanidade;
- c) Recibo de pagamento da taxa de matrícula (Brasil, 1931).

Entende-se que o pagamento da taxa de matrícula e o exame de admissão para frequentar as aulas demonstram que o ensino secundário era para poucos; os jovens filhos da classe trabalhadora não usufruíam, não tinham condições financeiras para arcar com essas despesas. Apenas poucos jovens conseguiam, por meio de “bolsas” e bom desempenho, estudar.

Um aspecto que merece destaque dentre os vários Decretos é o nº 19.941 de 1931, que instituiu o ensino religioso com matéria facultativa nas escolas públicas de todo o País. Ainda ocorreu um movimento católico que externava seus conflitos com os “escolanovistas”⁵ pelo

⁵ Escola Nova é um movimento que propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento.

ensino religioso. Saviani (2007, p. 195) “[...] retrata esse período como o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova datados de 1932 a 1947”.

Na IV Conferência Nacional de Educação eclodiria a ruptura entre “católicos” e “liberais” com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)”, os reformistas da educação (Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros) instituíram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Analisando a importância da Escola Nova, Vidal (2000, p. 498) afirma:

A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização das normas de comportamentos otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da Psicologia Experimental na compreensão “científica” do humano, tomado na dimensão individual.

A renovação educacional, no início da Segunda República, estava alicerçada nas contribuições teóricas psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira (Sander, 2007). Para os “escolanovistas”, era preciso mudar, naquele tempo, ou os fracassos na educação se propagariam posteriormente. Medidas imediatistas e a curto prazo não fariam mais sentido; era necessário pensar adiante uma possibilidade educacional.

Com forma de atender as demandas internas e inserir o Brasil no processo de expansão industrial, foi assinada, em 1942, a “Reforma Capanema”, formada pelos decretos:

Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI (Serviço nacional de aprendizagem industrial);
Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC (Serviço nacional de aprendizagem comercial);
Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Verifica-se que sob o nome de “Leis Orgânicas do Ensino”, essas estruturaram o ensino industrial, reformaram o ensino comercial e criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) como também trouxe mudanças no ensino secundário com as finalidades nos artigos 1º e 2º do Decreto Lei nº 4.244 (Brasil, 1942):

TÍTULO I

Das bases de organização do ensino secundário

CAPÍTULO I

DAS FINALIDADES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial.

CAPÍTULO II

NOS CICLOS E NOS CURSOS

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

O objetivo principal da Reforma era acentuar a elevação da consciência patriótica e humanística na formação do jovem brasileiro e prepará-lo para o mercado de trabalho. Chama a atenção, dentre as várias determinações referentes ao Ensino Secundário, sua organização vertical em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos e, horizontalmente, os ramos secundários e técnicos-profissional.

O ensino técnico-profissional subdividiu-se em: Industrial, Comercial e Agrícola e Escola Normal, que mantinham equivalência com o ensino secundário. O Ensino Industrial, criado pelo Decreto nº 4.073/1942, apresentava as seguintes finalidades em seu artigo 4º (Brasil, 1942):

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.

Destaca-se também que, alinhado à ideia de preparação do trabalhador da indústria, da inserção de futuros operários no contexto de modernização das relações trabalhistas e de formação profissional do trabalhador, foi criado pelo Decreto nº 4.048/1942 o Senai. Após sua criação, teve entregue sua administração pelo Governo Federal à Confederação Nacional da

Indústria. empresariado industrial brasileiro assumiu o comando da instituição, que se tornaria a mais importante e massiva ação educação no campo profissional para trabalhadores e jovens futuros operários da indústria.

Compreende-se que o setor industrial precisava se beneficiar do sistema educacional. Para eles, a educação seria considerada em dois aspectos: a educação enquanto investimento e a educação como consumo que possibilitaria o desenvolvimento do País.

2.2 Ensino Médio nos governos de Eurico Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart (1946-1964)

Na década de 1940, em um contexto mundial de “Guerra Fria” e o fim da “Era Vargas”, observam-se mudanças significativas na estrutura da educação brasileira com a promulgação da Constituição de 1946 que, em seu artigo nº 168, evidência a criação de uma legislação ampla sobre a educação brasileira com os seguintes princípios:

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
- IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;
- V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;
- VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;
- VII - é garantida a liberdade de cátedra.

A constituição de 1946 valorizava a educação como “direito de todos”. Dentre outros dispositivos, destacam-se: a vinculação de recursos para a educação, “estabelecendo que a União deveria aplicar nunca menos de 10% e Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas resultantes dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino – art. 169” (Vieira; Farias, 2007, p. 113). Em relação à organização da educação escolar, manteve-se a orientação de que os Estados e o Distrito Federal organizem seus sistemas de ensino (art. 171), cabendo à União organizar o sistema federal de ensino e dos territórios, tendo

no sistema federal um caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais (art. 170).

Em termos de distribuição de matrículas para o ensino secundário, era essa a situação em 1960 (Vieira; Farias, 2007, p. 119): “[...] no ensino secundário a oferta pública também se amplia: esta representa 32,86% da oferta, em 1955, passando para 33,83% em 1960”. Compreende-se que o início do processo de industrialização, o crescimento de um setor de serviços e o fortalecimento das camadas médias nos centros urbanos deveriam direcionar para um modelo onde se esperava da educação um novo papel; mas, disputas políticas e ideológicas atrapalharam o processo de desenvolvimento do sistema educacional brasileiro.

Como forma de dinamizar a educação brasileira, em 1948, o Ministro da Educação, Clemente Mariano, apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; além de escolanovistas, participaram diversos católicos na discussão desse tema. O percurso desse projeto foi tumultuado e estendeu-se até 1961, data da sua promulgação. Segundo Passinato (2013, p. 2):

Nesse momento de debates formaram-se dois grupos. De um lado, estavam os defensores da escola privada, no caso os empresários e principalmente a Igreja Católica; e do outro lado, estavam os defensores da escola pública, no caso intelectuais, como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, entre outros. Houve uma forte campanha em Defesa da Escola Pública, que culminou com o Manifesto dos Educadores em 1959.

Em meio às disputas pela aprovação da LDB, Vargas articulou, em 1950, sua volta para a presidência, baseando seu discurso na campanha em defesa da industrialização e da necessidade de se ampliar a legislação trabalhista. No início dessa década, o governo Vargas promoveu várias medidas destinadas a incentivar o desenvolvimento econômico com ênfase na industrialização do Brasil.

Entretanto, o nacionalismo e o trabalhismo que prometiam o desenvolvimento do capitalismo, no Brasil, com bem-estar social, deveriam levar o Estado brasileiro a responsabilizar-se em maior grau para com a distribuição de educação para as classes populares. Como forma de cumprir essa ideia, o governo Vargas (1951-1954) procurou aumentar as despesas públicas com o ensino. Porém, o Ensino Superior foi mais contemplado do que o ensino primário.

Entende-se que as medidas do governo Vargas não foram suficientes. As mazelas da educação pública continuaram evidentes e a exclusão permaneceu regra básica do sistema escolar. Realidade que não será alterada nos governos seguintes.

A necessidade de vincular a educação às demandas de desenvolvimento do País continuaram no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). A ideia consistia que não só o ensino secundário deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o primário teria de educar para o trabalho.

O espírito do desenvolvimento inverteu o papel do ensino público, colocando a escola sob os propósitos diretos do mercado de trabalho. Com vários equívocos no campo educacional, a gestão de Juscelino não conseguiu ultrapassar a quantia de 6,10% de recursos retirados do orçamento da União destinados à educação pública. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991, p. 132):

Em 1960, Juscelino Kubitschek entregou ao seu sucessor um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto fora com Dutra e Vargas. Apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% usufruíam o último ano do curso médio”. Mesmo administrando o país sob fogo cruzado dos setores conservadores e assistindo ao desaparecimento das instituições democráticas, o presidente Jango conseguiu desenvolver medidas importantes para o avanço nas áreas sociais. De 1961 a 1964 o Governo Federal aumentou em 5,93% seus gastos com a educação.

O programa norteador que estruturava o governo de Juscelino Kubitschek foi o Plano de Metas⁶, que propunha metas para cinco setores básicos da economia: energia, transporte, indústrias de base, educação e alimentação. Ainda que a educação estivesse em pauta, no programa, apenas 3,4% das verbas do Plano de Metas foram inicialmente previstas para a educação, em contraste com os 93% de recursos destinados a energia, transportes e indústrias de base (Silva, 2008; Lafer, 2002).

De acordo com o ministro Clóvis Salgado, a meta educacional não estava no programa original do Plano de Metas, que continha 29 objetivos puramente econômicos: a educação seria consequência do crescimento econômico. A trigésima, relacionada à educação, foi apenas aceita em fins de 1957 e entrou de última hora no plano (Brasil, 1967). Compreende-se que, diferentemente da maioria das outras metas, a meta educacional consistia em uma proposição vaga: “Formação de pessoal técnico”. No lugar da ausente meta quantitativa, encontrava-se a seguinte explicação: “Não há quantificação de objetivos. Os esforços se concentram no sentido de suprir deficiências profissionais e educacionais, especialmente em decorrência do desenvolvimento econômico” (Evolução, 1958, p. 46).

⁶Plano de Metas foi um programa cuja finalidade era melhorar as infraestruturas brasileiras implementado durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960).

Entende-se que, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a prioridade da política educacional foi claramente o Ensino Superior, o que é demonstrado não apenas pela análise dos discursos, mas também pelos recursos relativamente escassos. Nos governos seguintes, a educação continuou articulada às políticas internacionais e às necessidades das elites brasileiras que buscaram minimizar as problemáticas educacionais.

A partir de várias ideias conflitantes dos defensores da escola pública e dos defensores da escola privada, reuniões e demoras por questões de disputas políticas, em 1961 foi criada a primeira LDB, a Lei nº 4.024, institucionalizando o Conselho Federal de Educação, a separação entre o ensino propedêutico e profissional e a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). A criação da nomenclatura Ensino Médio e suas diretrizes constam no título VII referente à educação de grau médio.

O artigo 33 da LDB/1961 sublinha sobre o Ensino Médio o seguinte entendimento: “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”, excluindo, assim, a finalidade principal expressa nas outras leis ao tratar dessa etapa de ensino, como sendo preparar o sujeito para ingressar no ensino superior. Em seguida, o artigo 34 inclui como cursos de Ensino Médio os cursos secundários, técnicos e pedagógicos (Brasil, 1961). Dessa forma, a LDB de 1961, título VII que trata da Educação de Grau Médio, capítulo I sobre o Ensino Médio, complementa-se com os artigos:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. § 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo.

Art. 37. Para matrícula na 1ª série do ciclo colegial, será exigida conclusão do ciclo ginásial ou equivalente.

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas.

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino.

Dois importantes intelectuais que debateram a política brasileira, na década de 1950, em relação à educação avaliaram o significado histórico da LDB/1961, segundo Teixeira (1962, p. 222):

Não se pode dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, ora aprovada pelo Congresso, seja uma lei à altura das circunstâncias em que acha o país em sua evolução para constituir-se a grande nação moderna que todos esperamos. Se isto não é, não deixa, por outro lado ser um retrato das perplexidades e contradições em que lança esse próprio desenvolvimento do Brasil. Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país a mudança.

De acordo com Fernandes (1962, p. 222) ao analisar a LDB de 1961:

Os resultados da nossa análise não comportam nenhuma complacência em relação ao projeto de Lei sobre as Diretrizes e Base da Educação Nacional. A Câmara Federal deu sua aprovação a uma peça monstruosa. Podemos avaliá-la em três planos: 1º técnico, quanto às questões de ensino; 2º administrativo, quanto à administração e à direção do sistema nacional de ensino; 3º político, quanto à orientação seguida pelo Estado republicano no incentivo e na difusão do ensino. Os três planos se interpenetram de tal forma, que tivemos de examiná-las conjuntamente, por várias vezes, na apreciação de questões distintas. Todavia, em cada passo se estabelecia e repetia a mesma evidência: O projeto de lei é insustentável, porque padece de falhas substâncias e insanáveis em todos os planos.

A partir das ideias de Anísio Teixeira e Florestan Fernandes a respeito da LDB/1961, verifica-se que os dois intelectuais chegaram ao entendimento de que a normativa estava aquém das demandas educacionais geradas pelas contradições desenvolvimentistas e modernizadoras porque manteve a estrutura de ensino das “Leis Orgânicas” criadas durante o Estado Novo (1937-1945); a Lei nº 4.024/1961 não rompeu com o elitismo e com a exclusão na educação brasileira.

2.3 Ensino Médio na Ditadura Militar (1964-1985)

É no contexto dos governos militares (1964-1985), cenário de abertura do País ao capital estrangeiro, instalação de multinacionais e acordos do Ministério da Educação com organismos internacionais, a educação escolar começou a ser vista por uma concepção de educação como pressuposto para desenvolvimento econômico, instrumentalização para o trabalho e controle ideológico. De acordo com Ramos e Frigotto (2017, p. xx):

A classe social que detinha o poder econômico e midiático, como nos mostram as análises de Alfredo Bosi, Caio Prado, Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, entre outros intelectuais do pensamento social crítico, engendra marcas históricas que a tipificam como das mais violentas, antinacionais, antipovo e antidireitos universais básicos. Todas as ditaduras ou golpes em nossa história, de maior ou menor profundidade, buscam, pois, salvaguardar os domínios do capital. As contrarreformas no campo educacional em nossa sociedade, aprofundam cada vez mais a negação da educação básica como direito subjetivo e universal dos filhos da classe trabalhadora.

Ao longo da História do Brasil, a etapa educativa correspondente ao atual Novo Ensino Médio foi alvo de ações por parte do Estado e de disputas pelas classes sociais, especialmente a partir dos anos de 1930, com a Reforma Francisco Campos (1931), passando pela legislação do período de Gustavo Capanema (1942), como Ministro da Educação do Governo Vargas. Após ter sido regulamentado como parte da educação nacional pela Lei nº 4.024/1961, nossa primeira LDB, as políticas dirigidas a esse ensino tiveram o ponto de maior impacto com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual colocou como compulsória a profissionalização em todo o Ensino de 2º grau.

Cunha (2014) analisa a Lei nº 5.692/1971, como uma política relevante dentro do contexto da ditadura civil-militar brasileira; trata-se da profissionalização universal e compulsória no Ensino de 2º grau. Essa política uniu os ramos do Ensino Médio, ou seja, por determinação dessa lei, fundiram-se: o Ensino Secundário, o Ensino Normal, o Ensino Técnico Industrial, o Ensino Técnico Comercial e o Ensino Agrotécnico.

No que se refere ao acordo entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MEC-USAID) firmado entre Brasil e Estados Unidos, em 1965, determinava uma reforma em todos os níveis de ensino orientada por consultores norte-americanos. De acordo com Germano (2011, p. xx):

[...] a agência norte-americana assinou um convênio, em que se comprometia a contratar nos Estados Unidos da América (EUA) um número de técnicos, para junto a brasileiros formarem a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), assistindo os sistemas estaduais de educação.

Várias reformas foram realizadas nos segmentos educacionais. Nesse sentido, na defesa do processo de modernização capitalista pela via autoritária, o regime militar (1964-1985) implementou a Lei nº 5.692/1971 que estabeleceu o sistema educacional de 1º e 2º graus. Sobre essa lei, Amarílio (2010, p. 99) destaca que: “[...] a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática”. A concepção tecnicista de educação ficou explícita, segundo Amarílio (2010), na exposição de motivos que o coronel Jarbas Passarinho fez, na condição de ministro da educação, ao Presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), quando encaminhou o anteprojeto da Lei nº 5.692/1971. Conforme afirma Passarinho (1971, p. 18): “Ao fim da adolescência todos devem exigir condições de qualificação que lhes permite ingressar na força do trabalho, pretendam ou não prosseguir estudos em nível superior e tenham, ou não, capacidade ou motivação para fazê-lo”.

Segundo Fernandes (2022, p. xx), “O ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho, afirmava que a educação deveria manter um equilíbrio com o desenvolvimento. Embora reconhecesse que a educação devesse ser igual para todos, entendia que isso não era possível devido às diferenças regionais do Brasil” para o ministro o compromisso com o desenvolvimento deveria unir as propostas educacionais.

Na exposição de motivos em defesa da lei, também deu ênfase à preocupação com a formação para o trabalho, assim o sistema educacional engendrado pelas reformas educacionais da Ditadura militar (1964-1985), no que se refere à Educação Básica, tinha a seguinte organização:

A Lei nº 5.692/1971 apresenta 88 artigos, organizados em oito capítulos, tendo cada capítulo um tema, a saber: do Ensino de 1º e 2º grau (artigo 1 a 16), do Ensino de 1º grau (artigo 17 a 20), do Ensino de 2º grau (artigo 21 a 23), do Ensino Supletivo (artigo 24 a 28), dos professores e especialistas (artigo 29 a 40), do financiamento (artigo 41 a 63), das disposições gerais (artigo 64 a 70) e das disposições transitórias (artigo 71 a 88) (Brasil, 1971).

A LDB de 1971, Lei nº 5.692, fixou as diretrizes para o Ensino de 1º e 2º graus, instituindo a profissionalização universal e compulsória no Ensino de 2º grau, visando a atender a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Em seu artigo primeiro, a Lei nº 5.692/1971 define o seu objetivo geral da educação: “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas

potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, declarando, portanto, o caráter tecnicista da educação escolar. Pontua-se alguns trechos da LDB de 1971 referentes ao Ensino de 2º grau:

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Art. 5º § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e **de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;**

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, **em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional**, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Art. 6º As **habilitações profissionais** poderão ser realizadas em regime de **cooperação com as empresas**. (Brasil, 1971. Grifo nosso).

Portanto, entende-se que, nesse período, o Ensino de 2º grau ganhava ares totalmente de instrumentalização para o mercado de trabalho, inclusive com menção direta para essa finalidade. Importante salientar ainda que, na Lei nº 5.692/1971, o Ensino Médio ainda não era obrigatório para os estudantes menores de idade, pois essa fixava obrigatoriedade apenas para o Ensino de 1º grau para pessoas de 7 a 14 anos de idade. Kuenzer (2007, p. 18), ao se referir à questão do foco profissional dado aos estudantes do Ensino Médio brasileiro, destaca:

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos:

- a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender as demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Assim, compreende-se que o enfoque na profissionalização dos jovens brasileiros se justificava pelo contexto de acelerada industrialização por que passava o Brasil.

Além disso, como anteriormente o foco do Ensino secundário era exclusivamente preparar para o ingresso no Ensino superior, aconteceu que o País não conseguiu suportar a demanda para esse nível de ensino e, por isso, reorganizou o Ensino secundário de forma a

direcionar as pessoas para o mercado de trabalho. Esse fato foi admitido pelo próprio Ministério da Educação, anos mais tarde, na ocasião do lançamento dos PCNs para o Ensino Médio (PCNEM), sublinha o seguinte:

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o ensino médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (Brasil, 2002, p. 5).

A profissionalização universal e compulsória no Ensino de 2º grau provocou adesões e rejeições; por conseguinte, os alunos não receberam passivamente a nova ordem da profissionalização universal e compulsória no Ensino de 2º grau (Cunha, 2014). Fernandes (2022, p. 9), em relação às rejeições da profissionalização universal e compulsória no Ensino de 2º grau, destacou:

Em 1974, Roberto Hermeto⁷, por meio do documento “O Ensino de 2º grau e a habilitação profissional – Sugestões em torno da implementação da Lei nº 5.692/1971”, apontou duas saídas para o problema técnico-econômico da reforma: a primeira, seria a manutenção da Lei nº 5.692/1971 inalterada, oferecendo outra interpretação por meio de novos pareceres do CFE que aprovaria os currículos de habilitação básica, extinguindo as habilitações em vigor, e a segunda, seria a alteração da Lei, de modo que a preparação para o Ensino Superior fosse uma possibilidade equivalente à das habilitações básicas, em áreas correspondentes às dos cursos superiores.

Outra mudança relevante em relação ao Ensino de 2º grau consistiu no fato de que, em 1976, o governo brasileiro tornou obrigatório o Ensino de língua estrangeira na etapa de 2º grau. A partir de então, a Língua Inglesa começa a ganhar destaque em relação às outras línguas estrangeiras, no currículo escolar brasileiro, provando a orientação e dependência do Brasil em relação aos Estados Unidos.

A recessão econômica, ocorrida no início dos anos de 1980, aliada à urgência da sociedade em implantar um regime verdadeiramente democrático fez com que houvesse uma luta por direitos e liberdades civis diversas, bem como a tentativa de construção de uma identidade democrática para o País, dentre elas, eleições diretas.

⁷ Roberto Hermeto Corrêa da Costa era assessor da Comissão Especial para Execução do Plano de Melhoramentos e Expansão do Ensino Técnico e Industrial (CEPETI) do Departamento de Ensino Médio do MEC.

2.4 O Ensino Médio nos governos pós-Ditadura Militar (1985-2016)

O período pós-Ditadura Militar é caracterizado pela recessão econômica ocorrida no início dos anos de 1980, aliada à urgência da sociedade em implantar um regime verdadeiramente democrático. Isso faz surgir lutas por direitos e liberdades civis diversos, bem como uma tentativa de construção de uma identidade democrática para o País, a exemplo de eleições diretas. Nesse cenário de busca pela democracia, proclamou-se a Constituição de 1988 na qual, em seu artigo 205: “[...] **a educação aparece como ‘direito de todos e dever do estado’**” (Brasil, 1988. Grifo nosso), seguido de uma sequência de diretrizes envolvendo o Ensino Médio. Nesse sentido, entende-se como importante citar como esse nível de ensino aparece na Constituição.

Art. 205. **A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – **educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete)** anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

II – **progressiva universalização do ensino médio gratuito**; [...]

Art. 211 - §3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Brasil, 1988, p. 124. Grifo nosso).

Os artigos da constituição brasileira de 1988 que fazem referência ao Ensino Médio possibilitaram debates importantes na comunidade científica a respeito dos rumos que essa etapa da Educação Básica deveria seguir; assim, após anos de tramitação no Congresso Nacional e alvo de disputas de projetos distintos de sociedade, no ano de 1996 foi estabelecida a Lei nº 9.394/1996. Com o estabelecimento da LDB, a educação escolar passa a ser composta por educação básica e educação superior. E o que antes era chamado de ensino de 1º e 2º graus passou a ser dividido em ensino básico, educação infantil, fundamental, média e profissionalizante. Nessa LDB, o Ensino Médio foi incluído como um componente da educação básica, ou seja, há o reconhecimento de um direito que, se não fossem as desigualdades de acesso à escola, contemplaria todos os jovens brasileiros (Silva, 2015).

Na LDB de 1996, o Ensino Médio brasileiro passa a ter uma duração mínima de três anos e com as seguintes finalidades:

- I – **a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental**, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – **a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo**, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo **a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**;
- IV – **a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina** (Brasil, 1996. Grifo nosso).

Compreende-se que as finalidades do Ensino Médio são o ingresso no ensino superior e a preparação para o mundo do trabalho. Salienta-se também o trecho que trata sobre adaptação “[...] com flexibilidade a novas condições de ocupação”, pois aí reside a concepção de flexibilização e adaptação que o capitalismo contemporâneo requer cada vez mais dos trabalhadores, tentativa de reestruturação de um sistema em crise.

Para superar a crise do capitalismo, nos anos de 1990, o neoliberalismo emergiu como estratégia para superar as dificuldades econômicas, e seu discurso se apresentava em vários espaços, dentre os quais o campo educacional.

Em 1999, foram publicados os PCNEMs, contendo propostas curriculares para esse nível de ensino. Os PCNEMs organizam-se em quatro partes: a primeira contendo suas bases legais e as outras três envolvendo as áreas de conhecimento, enfocando as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada uma delas. Os PCNEMs apresentavam-se da seguinte forma:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. **A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo** nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (Brasil, 1999, p. 5. Grifo nosso).

Percebe-se um discurso destinado ao Ensino Médio com intenção de desenvolver, no educando, os conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho. Esses conhecimentos estão relacionados à produção capitalista, isto é, nesse discurso evidencia-se a adaptação do ensino aos ditames do mercado. As estudiosas Zank e Malanchen (2020, p. 143) confirmam essa ideia ao afirmar que, nesse período final dos anos 1990, os PCNEMs:

Estavam fundamentados em uma proposta que limitava o papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo. Ou seja, almejavam apenas as expectativas, necessidades, habilidades e competências necessárias ao melhor desempenho do egresso da educação básica ao mercado de trabalho.

No ano de 2002, o MEC lançou orientações complementares por meio de um documento chamado PCN+EM (Brasil, 2002), objetivando, segundo consta no próprio material, suprir a carência de orientação deixada no documento anterior para os professores e os dirigentes escolares que atuavam nesse nível de ensino. Nesse momento, as complementações curriculares que ora se apresentavam foram justificadas assim:

O novo Ensino Médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. (Brasil, 2002, p. 8-9).

Tal concepção resume a dualidade histórica existente no nível médio no Brasil em relação ao seu caráter propedêutico ou profissionalizante. Outra política do MEC que precisa ser destacada, pois influenciou o currículo e o ensino do nível médio, é referente às mudanças do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir de 2010, então amparado na Portaria nº 109/2009 com as seguintes práticas:

Art. 1º Fica estabelecida, na forma desta Portaria, a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania.

Seção II

Dos Objetivos

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

I - **oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação** com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao **mundo do trabalho** quanto em relação à continuidade de estudos;

II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção **nos diferentes setores do mundo do trabalho**;

III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos **exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior**;

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - **promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio**, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior; [...] (Brasil, 2009. Grifo nosso).

Outras iniciativas promovidas pelo MEC, no cenário do Ensino Médio, não profissionalizante foram o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; juntos, eles representaram uma política de redesenho

curricular baseada na flexibilidade e formação docente continuada tratada por Ramos (2011, p. 779): “Por meio do Programa Ensino Médio Inovador, seria prestado apoio técnico e financeiro a ações dos sistemas estaduais de ensino, mediante a seleção de propostas e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos”.

Em 2014, o MEC lançou o PNE com a ideia de criar um plano nacional contendo metas a serem cumpridas em determinado tempo. O PNE contém 20 metas a serem cumpridas no campo da educação brasileira até o ano de 2024 e o nível Ensino Médio aparece na meta nº 3: “[...] universalizar até 2016 o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (Brasil, 2014, p. 22), aliada às seguintes estratégias:

3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais;

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;

3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;

3.5) manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.6) universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior;

3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação

com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;

3.11) **redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio**, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as);

3.12) **desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio**, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante;

3.13) **implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação**, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão;

3.14) **estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas** (Brasil, 2014, p. 22. Grifo nosso).

Diante do desafio de expansão do Ensino Médio no País, o PNE (2014-2024) propôs uma “[...] renovação do Ensino Médio” por meio de currículos flexíveis, articulando conteúdos obrigatórios e optativos. Assim nasceu a proposta do que viria a ser chamado três anos depois de Novo Ensino Médio.

2.5 O novo Ensino Médio (2017) e o “Novo” Novo Ensino Médio (2024)

Com a intenção de adequar a legislação educacional ao formato do Novo Ensino Médio, em 2017, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a LDB passou por mudanças e, em relação ao Ensino Médio, trouxe as seguintes alterações:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.” (NR)

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 26.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - Matemática e suas tecnologias;

III - Ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.**

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber.

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017. Grifo nosso).

É relevante ressaltar que, apesar da estruturação do Novo Ensino Médio não ter surgido no governo Temer (2016-2019), foi nesse período que a proposta da referida reforma foi exaltada, tramitada e aprovada; inclusive em tempo recorde (apenas 5 meses entre a assinatura da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, e a aprovação no plenário da Câmara Federal). Nesse período, o MEC e a mídia privada exibiram peças publicitárias e campanhas exaltando “[...] a necessidade e os benefícios” da reforma, assim como acontecia também por parte de órgãos e fundações privadas, a defesa do Novo Ensino Médio como uma reforma que diminuiria a desigualdade na educação de nível médio.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao CNE, que elaborou parecer e projeto de resolução sobre essa, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começou o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Em 20 de dezembro de 2017, a Base foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Em 14 de dezembro de 2018, a ministra da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. O Brasil tem uma base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica com uma ampla campanha de divulgação nos meios midiáticos com as seguintes representações apresentadas a seguir (Figura 1).

Figura 1 - Propaganda do MEC sobre Novo Ensino Médio



Fonte: MEC (2019)

A seguir, apresentamos o texto da propaganda 1 do Governo Federal:

Atenção, turma! Porque agora é hora de falar de educação. “Vocês sabiam que a última avaliação da educação mostrou que o Brasil precisa melhorar muito o Ensino Médio?

Isso mesmo! O desempenho dos jovens em matemática e português está menor que há vinte anos. Duas décadas, gente!

E hoje já são quase dois milhões de jovens que nem estudam nem trabalham. Preocupante, né? A gente precisa mudar essa página. Melhorar a educação dos jovens é uma das tarefas mais importantes e urgentes no Brasil. É pra ontem!

E o novo Ensino Médio vai dar mais liberdade pra você escolher as áreas de conhecimento de acordo com a sua vocação e projeto de vida. Ou ainda optar pela formação técnica caso queira concluir o ensino e já começar a trabalhar. Acesse o site e participe das discussões. Agora é você quem decide o seu futuro (MEC, 2019. Grifo nosso).

A imagem, de forma generalizada, sugere duas vantagens para os discentes no novo Ensino Médio: aumento da carga horária e o Protagonismo Juvenil para escolher as disciplinas que quer fazer. Por sua vez, o texto da propaganda do governo federal destaca uma série de problemas relativos à educação no Brasil e à última etapa da educação básica. A professora (personagem que conduz o discurso oral na cena apresentada no vídeo) afirma a necessidade de mudança e diz que “o Novo Ensino Médio vai dar mais liberdade” para o aluno “escolher as áreas de conhecimento de acordo com a sua vocação e Projeto de Vida, ou ainda pode optar pela formação técnica caso queira concluir o ensino e já começar a trabalhar”. De forma generalizada, aponta a possibilidade de escolha entre áreas do conhecimento ou formação profissional como solução para as lacunas existentes no Ensino Médio.

Entende-se que a questão central em relação à reformulação do Ensino Médio consiste nos excessivos componentes curriculares insignificantes (Projeto de Vida, Pré-IF, Corresponsabilidade Social, Tutoria, Eletiva de Base dentre outras) e a diminuição da carga horária da Formação Geral Básica das disciplinas fundamentais para o desenvolvimento crítico e reflexivo do ser humano (História, Sociologia, Geografia, Filosofia, Biologia, Química, Física dentre outras). O texto da BNCC destaca, de forma excessiva, as palavras “habilidades” e “competências”, e cita de forma clara o trabalho interdisciplinar, que só faz sentido a partir de embasamento teórico consolidado em cada componente curricular.

Essa proposta de organização do Novo Ensino Médio levou o movimento estudantil e de representação dos docentes da educação básica, em todo Brasil, para as ruas, sugerindo uma revisão no Ensino Médio, como se pode notar no registro a seguir (Figura 2).

Figura 2 - Protesto pela revogação do Novo Ensino Médio



Fonte: Agência Brasil (2023)

As mudanças previstas pela Lei nº 13.415/2017 causaram desconforto entre os diversos profissionais e estudiosos da área da Educação, como também entre os próprios estudantes, principais afetados pelas mudanças da reforma do Ensino Médio. Nesse contexto, o doutor em Educação, professor de filosofia e pesquisador Gabriel Grabowsky, no texto intitulado “Quem conhece a reforma do ensino médio, a reprova”, publicado na *Revista Extraclasse do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul*, em fevereiro de 2017, pontua:

Esta reforma do ensino médio é um equívoco político, considerando que a sociedade não participou e nem a legitimou; é um equívoco metodológico, tendo em vista que até o Ministério Público Federal (MPF) a considerou inconstitucional; e, também, trata-se de um equívoco pedagógico-epistemológico, pois mutila e fragmenta a formação humana, científica e técnica que os jovens têm direito na educação básica (Grabowsky, 2017, texto digital).

As críticas à reforma do ensino médio não ficaram restritas ao âmbito nacional. Especialistas de outros países compartilharam a opinião de que a reforma não geraria os frutos esperados pelo Governo brasileiro. Nesse contexto de críticas externas, destaca-se a opinião do professor António Nóvoa, reitor honorário da Universidade de Lisboa. Em entrevista à *Revista Brasileira Carta Capital*, em março de 2017, citou a discordância em relação a algumas questões presentes na reforma do Ensino Médio brasileiro. Uma das questões fundamentais para ele é:

[...] que quando se fala em diminuição do currículo não pode ser sinônimo da velha ideologia do back to basics, isto é, de voltar aos fundamentos, dar só matemática e português. [...] expectativa média de vida era 40 anos, logo, a entrada na vida do trabalho tinha que ser aos 14, 15. Hoje, a média é 80 anos, então a entrada na vida adulta se faz mais tarde, inevitavelmente. Portanto, falar de uma formação técnica ou tentar que, hoje, uma pessoa com 14 anos tenha uma relação com o mundo do trabalho não faz nenhum sentido. (Paiva, 2017, texto digital).

Por outro lado, o governo federal, autor e defensor da reforma do Ensino Médio, apresenta diversos argumentos por meio do MEC, afirmando que a questão “[...] transcende a simples revogação e passa pelo debate sobre melhoria da qualidade”. A pasta pretende fazer uma “[...] ampla pesquisa com toda a comunidade escolar” para “[...] corrigir distorções”. (Globo, 2023, p. 11). A posição que o MEC defende é pela “[...] retomada do diálogo democrático sobre o sentido do ensino médio e sobre como podemos, juntos e com a prudência necessária, entregar a melhor escola para a nossa juventude”. As equipes da pasta planejaram uma ampla pesquisa com toda a comunidade escolar para qualificar o debate, corrigir distorções e investir em boas práticas em andamento com indução e coordenação do MEC para apoiar as redes de ensino.

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) que representa as redes estaduais, afirma que aprimoramentos e ajustes são necessários, mas que a revogação não é o caminho. A entidade que representa todas as secretarias estaduais de educação, ressalta que o Novo Ensino Médio é uma construção coletiva e que os novos currículos foram montados em conjunto pelos técnicos das secretarias, em colaboração com as equipes das escolas, e especialistas de entidades parceiras e sindicatos. Para a entidade, “[...] não é sensato pensar em descartar todo esse esforço técnico e financeiro despendido pelas redes estaduais ao longo dos últimos anos”, destacando que aprimoramentos e ajustes podem e devem ser discutidos, mas que a revogação é “[...] inviável [...] em nenhum momento, foi considerada pelos gestores estaduais, que são os responsáveis pela etapa de ensino na rede pública”. Os alunos, protagonistas do processo de reestruturação do ensino médio, segundo reportagem do site G1 e SP2, afirmaram:

Em entrevista ao SP2, Gabriel Teixeira Guedes, que estuda em uma escola estadual da capital paulista, conta que tem nove horas de aulas por dia. Uma de suas disciplinas mistura conhecimentos de ciências humanas e exatas, como parte do itinerário formativo “#quem divide multiplica”.

“Escolhi porque eu gosto bastante de exatas. Mas também fala de sociologia, filosofia que são importantes para o cidadão”, explica.

Já a estudante Sofia Barbosa cursa o itinerário formativo “Corpo, saúde e linguagens”, que mescla conhecimentos de linguagens e ciências da natureza. Ela vai tentar uma vaga no vestibular esse ano, e diz sentir falta de mais conteúdo.

“Ele [o itinerário formativo] tem umas matérias focadas nele junto, só que eu sinto falta de uma matemática pura, básica, básica, básica”, afirma.

A colega dela, Amanda Pereira, de 16 anos, também vai concluir o ensino médio em 2023, mas diz que não chegou a se acostumar com o novo modelo.

“São várias matérias que a gente já tinha focado os temas numa coisa só. Mas ao mesmo tempo, as matérias que saíram um pouco da carga horária fazem um pouco de falta para vestibulares e afins”, diz.

O Governo Federal reconheceu que o Novo Ensino Médio precisava passar por ajustes no modelo de currículo; nesse sentido, abriu consulta pública por 90 dias para coletar diferentes opiniões da comunidade educacional em todo Brasil. Em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945, que estabelece a política nacional de Ensino Médio. A norma passa a valer em 2025, alterando a Lei nº 9.394/1996 que dispõe sobre o Ensino Médio com as seguintes alterações em seus artigos:

Art. 35- B. O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos.

§ 1º Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos:

I – promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem;
II – conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território;

III – reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e

IV – articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional.

Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei.

Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:

V - formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei.

§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do caput, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput deste artigo (Brasil, 2024, grifo nosso).

É importante salientar que, entre o processo de implantação da Lei nº 13.415/2017 e o processo de reestruturação com a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a política nacional de Ensino Médio, a norma passa a valer em 2025, alterando a LDB (1996). O Brasil passou por transformações políticas, o que favoreceu considerável demora para promover os devidos

ajustes no Novo Ensino Médio, o que não encerra os debates sobre o Ensino Médio ideal para os jovens brasileiros.

3 HISTÓRIA LOCAL COMO POSSIBILIDADE DE RESPONDER AOS OBJETIVOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

A História local como metodologia de ensino está entrelaçada a alguns preceitos legais que estão em vigor, dentre os quais serão apresentados: a LDB (1996), a BNCC (2019) e o DCTMA (2022). Nas propostas curriculares, tem sido frequente o uso do cotidiano e da História local, pois a utilização de tais termos representa as experiências de cada aluno com a sua própria vida em grupo. Na medida, o estudante mescla a história pessoal com a da sociedade em que está inserido. Sobre a História Local, o documento conhecido como LDB (1996) traz, em seu artigo 26, orientações educacionais:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e **do ensino médio** devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada **estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996. Grifo nosso).

A BNCC, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, mas com versões desde o ano de 2015 e homologada em 14 de dezembro de 2018 para a etapa do Ensino Médio, é considerada um documento que traz as formas de aprendizagens previstas para toda a Educação Básica do Brasil, sendo a escolha do aluno no Ensino Médio decidir se quer cursar ciências humanas, exatas ou natureza e, conseqüentemente, isso fará com que algumas disciplinas não sejam escolhidas. Assim, acabará reduzindo os conteúdos, restringindo ainda mais o acesso ao Ensino da História Local, que já é ínfimo, em função da preocupação com o mercado de trabalho ou com o ingresso em uma faculdade ou universidade. Nesse contexto, a BNCC apresenta as seguintes Competências e Habilidades que devem ser aplicadas em sala de aula em relação à História Local:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. Nesta competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais (modernidade, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, tipologias evolutivas, oposições dicotômicas etc.); e **operacionalizar conceitos como temporalidade, memória,**

identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem conhecimentos, crenças, valores e práticas que permitem acessar informações, resolver problemas e, especialmente, favorecer o protagonismo necessário tanto em nível individual como coletivo. A avaliação dos processos de longa e curta duração, das razões que justificam diversas formas de rupturas, dos mecanismos de conservação ou transformação e das mudanças de paradigmas, como as decorrentes dos impactos tecnológicos, oferece material e suporte para uma prática reflexiva e ética.

HABILIDADES

(EM13CHS104) **Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas** que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Nesta competência específica, pretende-se tratar da linguagem política (aristocracia, democracia, república, autoritarismo, populismo, ditadura, liberalismo, marxismo, fascismo, stalinismo etc. mostrando como os termos passaram por mudanças ao longo da história. Portanto, cada uma das palavras precisa ser explicada e interpretada em circunstâncias históricas específicas. As interpretações podem ser variadas e o uso de determinadas palavras no cotidiano podem levar a conflitos, em especial por envolver doutrinas políticas que, não raro, são controvertidas. Diante desse grande desafio, é importante identificar demandas político-sociais de diferentes sociedades e grupos sociais, destacando questões culturais, em especial aquelas que dizem respeito às populações indígenas e afrodescendentes. As formas de violência física e simbólica, o reconhecimento de diferentes níveis de desigualdade e a relação desigual entre países indicam a importância da ampliação da temática dos Direitos Humanos, relacionada à aquisição de consciência e responsabilização tanto em nível individual como comunitário, nacional e internacional.

(EM13CHS601) **Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão** precária desses grupos na ordem social e econômica atual (Brasil, 2018. Grifo nosso).

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio têm como proposta desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas, domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área, sugerindo os seguintes recursos para o desenvolvimento da aprendizagem:

É fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento **do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções** (Brasil, 2018, p. 549. Grifo nosso).

A BNCC para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Assim, “[...] essas categorias estão sugeridas para desenvolver a operacionalização das competências, habilidades e dos objetos de conhecimento, no Ensino Médio elas são explicitadas considerando a capacidade de abstração e simbolização dos estudantes” (Brasil, 2018).

Para o atendimento das prerrogativas legais na consideração da Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Foi criado o DCTMA para o Ensino Médio, em 2022, para orientar as equipes escolares no Estado do Maranhão no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no âmbito das escolas. “A rede estadual de ensino configura-se como uma rede de várias escolas que acolhem as suas diferentes juventudes a partir do momento em que **o currículo leva em conta a voz do jovem maranhense e o seu contexto local, o que favorece a sua relação com a sua comunidade escolar**”. (DCTMA, 2022, p. 99. Grifo nosso).

O DCTMA para o Ensino Médio articula-se à BNCC na perspectiva de que, nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, devem ser utilizadas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem para enriquecer o repertório reflexivo do estudante. A partir do momento em que aprofunda a análise, o debate e a contextualização no processo de conhecimento, além de fomentar o aprendizado de novas experiências e situações, favorece o desenvolvimento pessoal desse estudante. Nesse cenário, o ensino de História busca desenvolver tais aspectos no educando:

O componente curricular de história, por sua vez, pretende estimular nos estudantes a concepção de sujeito histórico capaz de compreender que suas atitudes interferem na realidade e que, a partir da análise crítica das experiências históricas, é possível entender-se como sujeito transformador da sua realidade. **Nesse aspecto, o ensino da história está representado, entre as categorias, pelo estudo dos processos e sujeitos históricos, consolidando a ideia de que o ser humano é o sujeito que determina os processos históricos e que pode modificá-los.** (DCTMA, 2022, p. 102. Grifo nosso).

Levando-se em consideração os preceitos legais que estão em vigor e que dentre os quais destacam a LDB (1996), a BNCC (2019) e o DCTMA (2022), entende-se que a História Local no ensino de história contribui para que o aluno tenha uma formação crítica e valorativa de sua identidade, buscando a percepção da articulação e entrelaçamento das histórias de vida

do bairro e da escola, com os educandos assumindo-se como sujeitos que fazem história, respondendo aos objetivos da Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC para o Ensino Médio e no DCTMA para o Ensino Médio.

A História Local é uma estratégia de ensino que essencial e significativa para o reconhecimento das identidades individuais e coletivas dos alunos, nesse cenário Gonçalves (2004, p. 178), destaca “[...] uma concepção de história local que a entenda como, conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações dos sujeitos individuais e/ou coletivos em um lugar.” A História Local do cotidiano não tem sentido quando separada do cenário em que se desenrola, permiti refletir sobre a história da cidade e várias possibilidades para recuperar o período vivido, as experiências dos alunos por vezes esquecidas ou silenciadas, desfocadas na sala de aula.

Assim, estudar a História local é como um “[...] ponto de partida para a aprendizagem histórica” (Barros, 2013, p. 3) e, nesse sentido, o aluno estará mais próximo tanto de sua realidade como também fortalecerá as relações entre os sujeitos históricos que estão inseridos nessa perspectiva de ensino, ou seja, ele se aproxima do seu meio e da sociedade em que vive.

A História local é importante na sala de aula, no componente curricular História, pois o aluno desenvolve a percepção de que, em sua cidade e seu bairro, é possível haver uma relação com o conhecimento histórico. São espaços conhecidos por ele que lhe dão significados de importância nessa sociedade. Sobre o tema, Bittencourt (2008) afirma:

O importante é saber explorar historicamente qualquer “lugar”, fazer um direcionamento do “olhar” do aluno, levando-o a entender o que são fontes históricas não escritas: as construções, os telhados das casas, o planejamento urbano, as plantações, os instrumentos de trabalho, as informações obtidas pela memória oral de pessoas comuns. As marcas do passado são as fontes históricas que se transformam em material de estudo (p. 280. Grifo nosso).

A historiadora Bittencourt (2008, p. 280. Grifo nosso), ao debater sobre a questão da História local, ainda destaca de forma significativa:

Para efetivar o estudo do local, a proposta fundamenta-se na história do cotidiano e apropria-se de seus métodos, com o objetivo de inserir as ações de pessoas comuns – homens, mulheres, crianças e velhos – na constituição histórica, e não exclusivamente as ações de políticos e das elites sociais. Diferentemente das propostas baseadas nos círculos concêntricos, que também utilizam a história local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo, a preocupação maior, na atualidade, é estabelecer articulações constantes, nas diferentes séries, entre o local, nacional e o geral.

Compreende-se que os professores de História devem ensinar de forma diferenciada para que os educandos pensem historicamente, voltados não só para seu ambiente escolar, mas também para sua coletividade, e fazendo conexões dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. Assim, “[...] as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreender as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo”(Caimi, 2010, p. 60). É nesse intento de procura por um novo caminho para a História que surge a necessidade de se ensinar e, também, de aprender a História Local.

A história local permite um ensino valorativo das histórias presentes nos bairros, nas ruas, nos nomes de ruas, nas praças e escolas, entre outras, possibilitando a compreensão da identidade local, regional e nacional. Torna-se significativo pontuar os diferentes conceitos e possibilidades para o ensino de História local para a percepção dos limites e desafios.

3.1 História Local: conceitos

A História local apresenta conceitos e desafios de acordo com espaços das pesquisas realizadas pelos historiadores. A historiografia do tema apresenta trabalhos com relevantes contribuições, destacando-se a História local em Portugal, que foi despertada em diversas ocasiões e diferentes contextos ao longo dos tempos. Em 1720, ano da criação da Academia Real da História, com ela se iniciaram as primeiras tentativas de valorizar esses estudos de História local, em Portugal, com temáticas a respeito da história eclesiástica, dirigidas a arcebispados, bispados, câmaras e provedorias de comarca com o intuito de se recolherem notícias extraídas de cartórios e arquivos. Alexandre Herculano,⁸ grande defensor da História local e forte defensor do nacionalismo e do municipalismo, promoveu a publicação de Portugal e a Monumenta histórica, e considerava as monografias locais importantes contribuições para a compreensão da História do país.

Nesse sentido, Herculano (1853 *apud* Mendes, 2000, p. 7) destaca:

⁸ Alexandre Herculano (1810-1877) foi um escritor, historiador e jornalista português, um dos principais autores do Romantismo em Portugal. Foi historiador rigoroso, preocupado com a veracidade dos dados, a confiabilidade das fontes e com a abordagem econômica e social dos fatos históricos. Escreveu História de Portugal (1846-1853), em quatro volumes, um dos mais sérios trabalhos da historiografia de seu tempo.

Os partidos, sejam quais forem as suas opiniões ou os seus interesses, ganham sempre com a centralização. [...] **É preciso que o país da realidade, o país dos casais, das aldeias, das vilas, das cidades, das províncias acabe com o país nominal, inventado nas secretarias, nos quartéis, nos clubes, nos jornais, e constituído pelas diversas camadas do funcionalismo que é, e do funcionalismo que quer e que há-de ser** (Grifo nosso).

Segundo Mendes (2000, p. 9), que analisa a historiografia portuguesa, nos finais do século XIX e inícios do XX, vários outros autores se interessam pela História local e regional, destacando-se “Alberto Sampaio e os seus notáveis estudos sobre o Noroeste português; o Abade de Baçal (Francisco Manuel Alves), o historiador e erudito, a quem a história transmontana muito ficou a dever”. Por sua vez, Correa (2002, p. 6), investigando a historiografia da União Ibérica, afirma:

Em outros países como Portugal e Espanha, a história local se encontra consolidada. Em Portugal, tem-se disciplinas de história local e regional, como a oferecida pela doutora Margarida Sobral Neto, no Instituto de História Económica e Social da Faculdade de Letras de Coimbra, e também cursos de mestrado tal como o de História Regional e Local do Departamento de História da Universidade de Lisboa, sob a coordenação do doutor Pedro Barbosa. Na Espanha, a história local é igualmente expressiva. Em alguns casos, porém, ela assume uma dimensão política quase de oposição à história nacional em função do regionalismo ou, em casos extremos, do separatismo.

Além da União Ibérica, destacam-se as pesquisas produzidas na Inglaterra, nos cursos de História, na universidade de Leicester, onde existe um departamento dedicado à História local inglesa. Nas universidades de Leeds e Lancaster também há estudos pós-graduados em História regional e local. Alunos universitários escolhem temas da história ou geografia locais para dissertações e teses, como Espanha, França e um pouco por toda a Europa. Essas questões se apresentam em trabalhos sobre História local.

Dessa forma, compreende-se que a História local colabora para o desenvolvimento crítico do educando por meio de um ensino de História que o permita fazer conexões entre o local, o nacional e o geral. Nesse sentido, é importante pontuar as diferentes contribuições, na historiografia, que analisam conceitos, desafios, possibilidades, limites e eficácia da História local. “As discussões acerca da História local não são recentes e aparecem nas reformas curriculares de 1930”, como destaca Schmidt (2007, p. xx). Estavam presentes, também, no Parecer nº 853/1971 do Conselho Federal de Educação quando faz referência à história local como um recurso didático. Nesse sentido, apresenta-se o parecer em que a autora cita o local:

Parecer nº 853/71, C. E. Su. 1º e 2º Graus, aprovado em 12-novembro-1971.
NÚCLEO-COMUM, PARTE DIVERSIFICADA.

A Lei 5.692 separou nitidamente, de um lado, a prévia determinação dos conteúdos que deverão ou poderão integrar os currículos e, de outro, os currículos propriamente ditos. São os seguintes os dispositivos que tratam do primeiro aspecto, no que entende com os propósitos deste parecer:

Art. 4.0 - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, **e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos** (Schmidt, 2007. Grifo nosso).

Segundo a autora, esse documento agregava as atividades de geografia e história, e “[...] privilegiava o estudo do mais próximo e mais simples deslocando-se depois para o mais distante e mais complexo” (Schmidt, 2007, p. 188). Também destaca que, no documento de 1971, a localidade era entendida como sinônimo de comunidade e como referência ao ensino de Integração Social. Observa-se que, na segunda metade da década de 1990, os PCNs voltam a tratar da História local, que é apropriada “[...] como um dos eixos temáticos dos conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica” (Schmidt, 2007, p. 189). O objetivo, segundo a autora, era adotar as perspectivas da história local para contribuir com a construção da noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural. Nesse cenário, Schmidt (2007, p. 190) sublinha:

É importante observar que uma realidade local não contém, em si mesmas, as chaves de sua própria explicação. Ademais, ao se propor o ensino de História Local como indicativo da construção da consciência histórica, não se pode esquecer de que, no processo de globalização que se vive, é absolutamente indispensável que **a formação da consciência histórica tenha marcos de referência relacionais e identitários, os quais devem ser conhecidos e situados em relação às identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais**. Estas considerações são reveladoras de que, como critério para seleção e organização de conteúdos, **a História Local traz uma maneira bastante complexa de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagens e concepções, colocando em destaque a perspectiva da diversidade e pluralidade das identidades** (Grifo nosso).

Entende-se que a autora chama a atenção para os cuidados que o historiador ou o professor pesquisador devem ter na utilização da metodologia de ensino História Local, tendo cuidado com os anacronismos, o reducionismo e o localismo.

Considerando a História local enquanto estratégia de aprendizagem que pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recortes selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento, Ossana (1994, p. xx) pontua as seguintes possibilidades:

Em primeiro lugar, produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar a sua historicidade e produzir a identificação si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se

desenvolve a sua historicidade em relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida que é construída por ele mesmo e quanto tem a ver com elementos externos a ele – próximos / distantes; pessoais / estruturais; temporais / espaciais.

Em segundo lugar, o trabalho com a História Local possibilita gerar atividades e atitudes investigáveis, criadas a partir de realidades cotidianas: por exemplos, o trabalho com documentos e materiais auxiliares, buscar informações em arquivos e perguntar-se sobre o sentido das coisas. Em terceiro lugar pode facilitar a inserção em atividades que possibilitem trabalhar com diferentes níveis de análise econômica, política, social e cultural, pois, no âmbito mais reduzido, sua abordagem fica mais clara, evidenciando as diferenças de durações e ritmos temporais, mostrando as suas articulações e desarticulações, mais ou menos acentuadas, além de explicitar as especificidades do vocabulário de cada um deles. **Ademais, o trabalho com espaços menores pode facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças, evidências de mudanças, dos conflitos e das permanências** (Grifo nosso).

Para Ossana (1994), o trabalho com a História local configura-se no instrumento idôneo para a elaboração de uma História plural a partir de distintos sujeitos históricos para compreensão das histórias esquecidas silenciadas ou negligenciadas, histórias que não tiveram acesso à História.

No que se refere à relação da História local com o ensino, destacam-se as importantes contribuições da historiadora e professora Bittencourt (2008, p. 168), que ressalta:

[...] a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer - igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

A autora ainda salienta a forma de abordagem de um estudo utilizando a História local, pois ela não deve apenas reproduzir um conhecimento, mas possibilitar uma abordagem que crie ligação com as memórias dos alunos. Assim:

A História Local pode simplesmente reproduzir a História do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades. **Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque de uma História Local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas** (Bittencourt, 2008, p. 169. Grifo nosso).

Por sua vez, o historiador José Assunção de Barros utiliza a História local da seguinte forma:

Há também certa tendência, no Brasil, a utilizar a expressão “história local” para o estudo de localidades menores do que aquelas regiões geográficas ou 12 administrativas mais amplas que podem corresponder a um estado, ou mesmo a uma área consideravelmente grande dentro de um estado. Assim, a “história local”, na historiografia brasileira, costuma se referir a cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas, enquanto a expressão “história regional” voltasse mais

habitualmente para as regiões mais amplas (o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o estado do Piauí, e assim por diante) (2009, p. 112. Grifo nosso).

Barros (2009) chama a atenção para que, em uma análise singular e particular, não significa que essa esteja presa a um círculo fechado. Deve-se sempre levar em consideração seu contexto e suas relações ou conexões externas, pois isso também influencia nas ações e nos pensamentos locais, ou seja, dialogando sempre com o contexto maior da cidade, do estado e do mundo.

Destaca-se o ponto de vista do historiador e professor Adjunto da Faculdade de História e do mestrado interdisciplinar da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Erinaldo Cavalcanti que, no artigo científico intitulado “História e História local: desafios, limites e possibilidades”, discute e problematiza alguns desafios sobre os usos da chamada história local para sua apropriação no campo do ensino e no campo da pesquisa historiográfica. Inicia sua análise apresentando alguns sentidos para a palavra “local”:

A etimologia da palavra nos leva ao latim *localis*. Sua grafia – que pareceria um plural, embora não o seja – já sugere evitarmos apreendê-la ou aprisioná-la em um sentido singular. Sugere que ela desfruta de significados plurais. Ou seja, o local, desde a gestação de sua grafia, é um espaço conceitual polissêmico; é um lugar polifônico. No conhecido dicionário Aurélio, a palavra “local” encontra-se experimentada como sinônimo de “lugar”. **De maneira mais detalhada, o primeiro significado atribuído a “local” diz respeito a um sentido “relativo a determinado lugar”. Assim, os significados de “local” estão embrionariamente ligados a uma concepção de lugar e, nessa relação, “lugar” está indissociável de espaço. Ou seja, ao falarmos de local, estamos, concomitantemente, falando de espaço** (Cavalcanti, 2021, p. 275. Grifo nosso).

Cavalcanti (2021), além de contribuir com o conceito de “local”, enumera desafios possíveis para a História local: Desafio 1: História local como “história pequena; Desafio 2: História local como “história do entorno”; Desafio 3: História local como conjunto coeso e diminuto de relações, passível de ser estudada em sua “totalidade”; Desafio 4: História local determinada pelo espaço geográfico, e Desafio 5: História local como uma extensão e um desdobramento da história “não local” (nacional?).

Assim, Cavalcanti (2021, p. xx) entende a História local como uma história “pequena” ou como uma história “do entorno”; uma história “[...] coesa e passível de ser estudada em sua totalidade”, uma história como “[...] consequência de outra história ‘maior’”. O autor ainda afirma que a configuração local da história mantém relações de proximidade e distanciamento com a história nacional, a qual se desenvolve nas práticas e relações da chamada História local, nacional e global. São essas relações de força cuja composição não é de fácil distinção. É

possível encontrar, em dada configuração de análise, a dimensão local da História aliada a um recorte em miniatura da história nacional ou global, mesmo com traços e sinais semelhantes. O autor reconhece que ainda é preciso avançar na escrita e na reflexão acerca das relações que envolvem a História e a História local.

Já o historiador Raphael Samuel, no artigo intitulado “História local e história oral” (1990), apresenta uma discussão problematizando as possibilidades de trabalho que envolvem a chamada História local na relação com a história oral, destacando que a História local dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Apresenta uma quantidade de documentos que possibilitam o estudo do que nomeia como História local. Registros resultantes de atividades de rádio locais, moedas antigas, cartões-postais e do Dia dos namorados, cartas pessoais, livros de batismo das paróquias e livros de prêmios da escola do bairro.

Por sua vez, a historiadora Márcia de Almeida Gonçalves, no artigo intitulado “História Local: O Reconhecimento da Identidade pelo Caminho da Insignificância” (2004), contribui para o debate em torno da História local, frisando que o recorte local propicia outros efeitos de conhecimento que, nas suas diferenças e especificidades, deslocam hierarquias e sobreposições sobre o nacional e o regional. Recortes tradicionalmente utilizados pelas narrativas da historiografia acadêmica. Ela ainda ressalta que é preciso evitar que a História local seja tomada, como uma espécie de resolução para os inevitáveis impasses e escolhas que envolvem a escrita da História. Sobre o tema, Gonçalves (2004, p. 182) sublinha:

O desafio maior da história local hoje é o de produzir outra pedagogia da história, em especial, uma historiografia didática que incorpore o local, parta dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica, na sua materialidade historiográfica, como possibilidade de “reconhecer a identidade pelo caminho da insignificância”. **Crianças, jovens e adultos, sensibilizados, por intermédio de uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, como sujeitos, a própria vida** (Grifo nosso).

Segundo a autora, a História local viabiliza uma outra escrita para a História, pondo em xeque categorias como unidade territorial, política, nacional/regional, entre outras. Nesse ponto, a História local emoldura, na sua narrativa, outros lugares de ação para sujeitos situados nas margens de certos *locus* de poder.

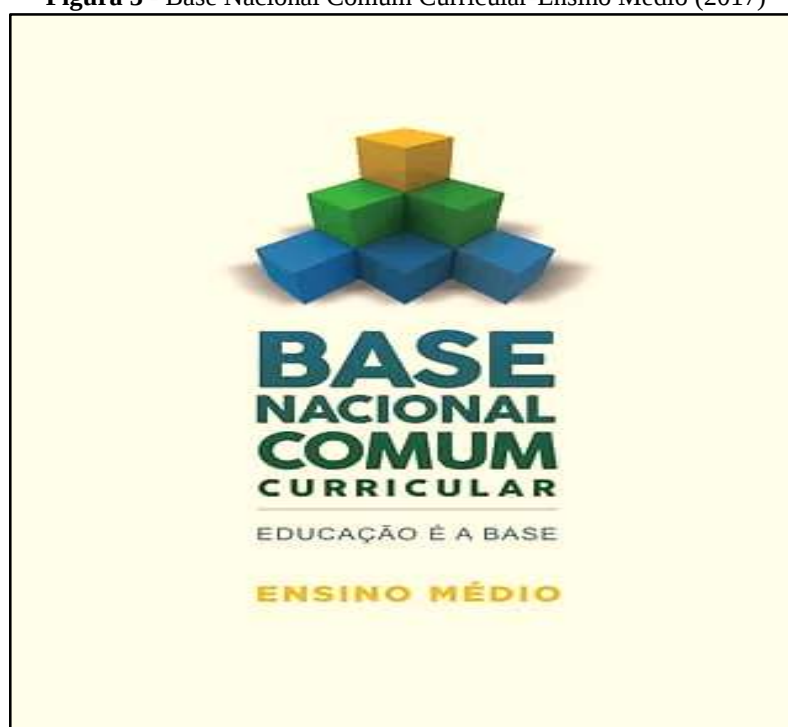
Ana Carolina Cardoso Dias, em Trabalho de Conclusão de Curso com o título “A perspectiva do ensino de história local no fundamental menor no município de Caxias – Ma,” apresentado no curso de História da Uema, analisando os patrimônios materiais e imateriais, afirma que os raros registros sobre a história da cidade são acompanhados. A História local

abrange as diferentes manifestações culturais de um povo, em variados períodos de tempo, que se constitui memória significativa para a sociedade contemporânea. A autora compreende que a História local da cidade de Caxias é de extrema relevância para a compreensão e manutenção da história dos Caxienses, pontuando a importância do ensino de História local e a inserção de diferentes fontes na prática docente que poderão auxiliar e inovar no contexto da sala de aula, possibilitando uma motivação tanto aos professores como aos alunos.

3.2 Base Nacional Comum Curricular: competências e habilidades

A BNCC (Figura 3) das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é formada pelos componentes curriculares Filosofia, Geografia, História e Sociologia, e tem com proposta a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Figura 3 - Base Nacional Comum Curricular-Ensino Médio (2017)



Fonte: Brasil (2018)

Nesse sentido, a BNCC destaca:

O compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, **a compreensão e o**

reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 561. Grifo nosso).

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas buscam desenvolver, nos educandos do Ensino Médio, a capacidade de estabelecer conexões e diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas para a aceitação do outro e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Considerando as aprendizagens a serem garantidas aos jovens no Ensino Médio, pontua:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. **Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura** (Brasil, 2018, p. 562. Grifo nosso).

Para Céfalo (2020, p. 11), o caráter regulador e seletivo desse documento limita a área de Ciências Humanas ao estudo de apenas quatro eixos, já citados, diluídos nos quatro componentes curriculares pertencentes à área. Por sua vez, Dantas (2020, p. 11. Grifo nosso) afirma em relação à BNCC:

A miséria epistemológica dessa área é notável na BNCC do Ensino Médio” ao passo que designadamente na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas evidenciam-se objetivos abrangentes sem as devidas problematizações teóricas; os conceitos apresentados são amplos diante da vasta complexidade temática dos conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos.

Entende-se que as problemáticas relacionadas a indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética são pertinentes para compreensão das diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades, ao longo do tempo. Procurando identificar diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) como em outros povos e sociedades, constitui-se como proposta de aprendizagem das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na BNCC.

A terceira versão do documento da BNCC — homologada pelo MEC, em 2018, em decorrência da aprovação da Lei nº 13.415/2017 e que estabelece o Novo Ensino Médio — apresentou uma série de mudanças curriculares, das quais os autores Sousa e Sousa (2019, p. 2. Grifo nosso) sublinham:

O uso dos termos “competências” e “habilidades” no lugar do termo “objetos de conhecimento”, a qual possibilitou a desconstrução do que estava presente nas duas primeiras versões, que continha, de forma mais objetiva, os conteúdos mínimos que cada estudante brasileiro tem direito de aprender. Em um primeiro momento a ideia pode parecer positiva, já que não engessaria nenhuma forma de organização curricular nas escolas. **Contudo, observa-se que essa estratégia vai no caminho de fragmentar a existência de disciplinas, como as das ciências humanas.**

A fragmentação das disciplinas das Ciências Humanas — a diminuição da carga horária para uma aula semanal — é um dos pontos polêmicos em relação à implantação do Novo Ensino Médio sob orientações da BNCC/EM. Nesse sentido, Dantas (2020, p. 5. Grifo nosso) observa:

A área das Ciências Humanas na Educação Básica pode sofrer severas restrições curriculares, isto é, a pauperização do conteúdo e até mesmo a sua exclusão seletiva. **Disciplinas (agora denominadas de componentes curriculares) como Filosofia, Sociologia e História, sobretudo, associadas a uma perspectiva ontológica e, portanto, reflexiva e investigativa sobre a sociedade que vivemos, podem perder espaços relevantes numa composição curricular enxuta e mais preocupada com a leitura, escrita e ciências gerais, que atendem as exigências das provas internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).**

Entende-se que a BNCC foi elaborada para atender às demandas e exigências de exames internacionais; esse documento “[...] carrega um viés político e econômico” (Sousa; Sousa, 2019, p. 2), estando inserido em um contexto histórico de ascensão do neoliberalismo no País (Céfalo, 2020).

Essa terceira versão da BNCC atende aos interesses daquilo que Freitas (2018) classifica como uma reforma empresarial da educação brasileira, cuja intenção é preparar os estudantes para o mercado de trabalho. A ideia de preparar os educandos do Ensino Médio para atender demandas do mercado em detrimento de uma aprendizagem crítica e reflexiva fica evidente na BNCC pela forma com que define o termo “competência”, como sendo a “[...] **mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)**, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8. Grifo nosso).

Segundo Sacristán (2013, p. 278-279): “Em sua origem, o conceito de competência e seu uso estão estreitamente ligados ao mundo da formação de trabalho e empresarial, de onde foram exportados para outros contextos, como a educação e, hoje, ao tratamento do currículo”.

Já para Philippe Perrenoud, da Universidade de Genebra, “competência” é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos tais como saberes, capacidades e informações, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações que estão ligadas a contextos

culturais, profissionais e condições sociais distintos. Com base nas diferentes contribuições em relação ao conceito de “competência”, destacam-se as sugeridas pela BNCC/EM:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e se posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à **proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.**

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 570. Grifo nosso).

Para assegurar o desenvolvimento das competências, a BNCC apresenta, para cada ano, um conjunto de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O termo “habilidades” designa uma aprendizagem, isto é, o processo cognitivo previsto para ser desenvolvido. Ela é indicada por verbos (descrever, discutir, explicar, conceituar, analisar etc.) e seu detalhamento (objeto de conhecimento e modificador). Entende-se que as habilidades buscam fornecer aos educandos ferramentas cognitivas que os capacitem a compreender e interagir no mundo que os cercam, que amplie sua capacidade de interferir, fazer escolhas, mudar, organizar e propor soluções; a fazer conexões para o reconhecimento das identidades.

Nesse sentido, sublinham-se as habilidades presentes na BNCC/EM que dialogam com a História local:

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os

Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

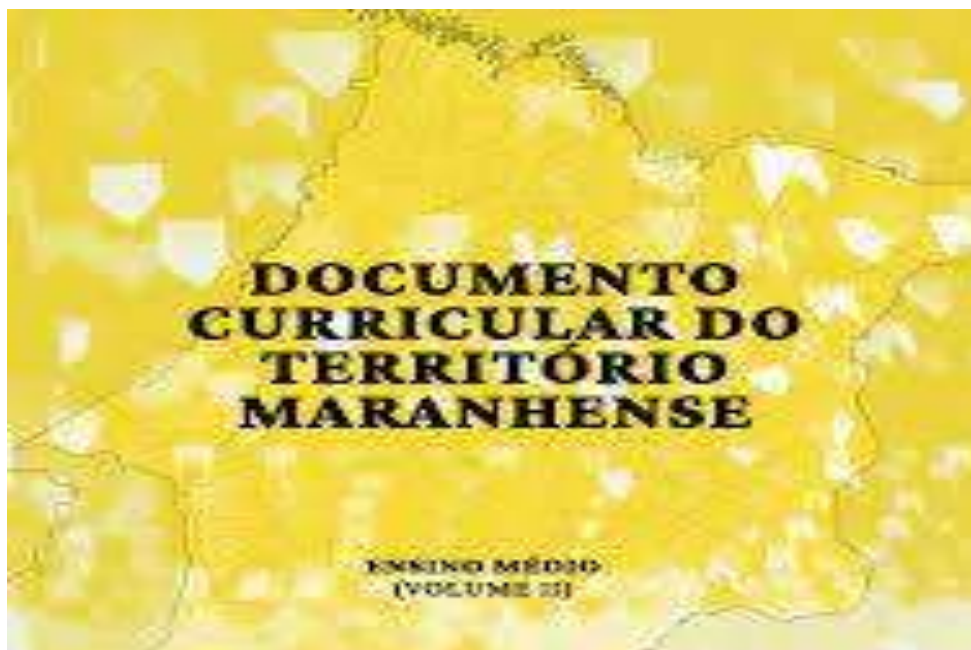
(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Entende-se que o currículo do Ensino Médio — composto pela BNCC e por itinerários formativos organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino — deve oferecer ensino da História local, pois possibilita aos educandos aproximação com os conteúdos, contribuindo para compreensão da história das sociedades e diversas conexões e rupturas que foram se alternando ao longo do tempo, permitindo significados e ressignificados.

3.3 Documento Curricular do Território Maranhense para o Ensino Médio (Competências)

O DCTMA para o Ensino Médio, volume II (Figura 4), foi apresentado a rede estadual de educação com a seguinte intenção Assim, esse documento se estrutura a partir de uma importante reflexão sobre o Ensino Médio oferecido no Estado do Maranhão, desde os seus desafios aos princípios educacionais que orientam o projeto escolar e as práticas pedagógicas.

Figura 4 - Documento Curricular do Território Maranhense, v. II (2022)



Fonte: Maranhão (2022)

Na parte introdutória, o texto é dividido em seções que contextualizam os parágrafos com a BNCC e a maranhensidade⁹, nesse sentido, ratifica que: “[...] ao apresentarmos o Novo Currículo para o Ensino Médio do Maranhão, reconhecemos a diversidade de sujeitos presentes em nosso estado e respeitamos os diferentes contextos escolares” (DCTMA, 2022, p. 15). Por essa razão, o documento reitera a necessidade de enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo, tendo-se a “maranhensidade” como eixo fundamental da construção deste currículo.

Salienta-se que o termo “maranhensidade” é descrito ao longo do DCTMA de forma desconectada, sem definir o que os autores do documento entendem por maranhensidade. Nesse sentido destaca-se a contribuição de Silva e Moura a respeito da maranhensidade no DCTMA. Eles (2020, p. 11-12) sublinham que:

A política do governo Jackson Lago tenta criar no estado a ideia de que a maranhensidade representa o “jeito de ser” do povo maranhense. No governo Flávio Dino o termo maranhensidade retorna com força total, institucionalizado pelo Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) de 2019, aparentemente fundamentado filosoficamente em Paulo Freire, que considera que currículo seja a expressão das relações sociais, que não se reduza a um amontoado de conteúdo sem intencionalidade, sendo um currículo que ajude os educandos a construírem uma formação humana libertadora.

⁹ Maranhensidade corresponde a identidade histórica-sociocultural do povo maranhense.

A maranhensidade deve ser analisada ao longo de todo o processo de formação dos estudantes, na Educação Básica, do planejamento ao ensino na sala de aula.

Destaca-se também o processo normativo que levou cada unidade da federação a elaborar um documento curricular que dialogue com a BNCC. Em relação ao Ensino Médio, apresenta os desafios presentes nos 2017 municípios que formam o Maranhão, destacando aspectos da formação do povo que carrega a origem indígena e africana com as influências de portugueses, holandeses, franceses, ingleses e espanhóis. Todos esses povos contribuíram para a diversidade da população maranhense e para o surgimento de várias manifestações culturais que estão presentes até hoje, a exemplo de Bumba-meu-boi, Tambor de Mina, Cordão de Reis, Dança Portuguesa, Festa do Divino e outras. No que se refere aos discentes, a introdução apresenta características do jovem maranhense:

Dessa forma, quando pensamos na elaboração de um currículo para o público de 335.629 estudantes do ensino médio do Maranhão, concentrado, em sua maioria, na zona rural, pertencente às mais diversas comunidades, com suas peculiaridades – quilombolas, camponeses, indígenas, sujeitos de diferentes raças/etnias e gêneros, com anseios e percursos diferenciados –, frequentando escolas em realidades distintas, com oferta de um ensino pautado em modalidades conforme os interesses locais de cada universo atendido, asseguramo-nos do quanto são complexas as taxativas que devemos dar a esses sujeitos. Por se tratar de um público jovem, faz-se necessário compreender as concepções de juventudes, que também serão consideradas neste documento (DCTMA, 2022, p. 22).

O texto apresenta as ações valorativas do governo do Estado do Maranhão para a juventude, aliando o DCTMA à existência de uma Secretaria de Estado Extraordinária de Juventude (SEEJUV), criada pelo Decreto nº 184, de 1º de janeiro de 2015. O objetivo é articular, junto às demais secretarias de Estado, o estudo, a formulação, a implementação, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das políticas públicas estaduais voltadas a esta população.

Entende-se que a ideia do governo é passar uma imagem de Estado protetor da comunidade juvenil, respeitando seus grupos de sub-representações: Juventude negra e quilombola, Juventudes indígenas, Juventude do campo, Educação especial e Educação de Jovens e Adultos. O texto omite que a realidade desses grupos é difícil; a maioria dos estudantes do Ensino Médio maranhense está inserida em situações de extrema pobreza, vive na zona rural, viaja em ônibus, carros, canoas ou barcos que não oferecem infraestrutura descente, sendo que as políticas públicas assistencialistas não chegam para todos os jovens no Maranhão.

Segundo o DCTMA (2022, p. 22), que contempla o Ensino Médio, “[...] o conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio está articulado às

aprendizagens essenciais estabelecidas para o ensino fundamental, tendo por objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atender às finalidades dessa etapa e contribuir para que os estudantes possam construir e realizar seus projetos de vida”, em consonância com os princípios de justiça, ética e cidadania.

Observa-se no DCTMA para o Ensino Médio a repetição das competências da BNCC, o documento produzido pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA) não apresenta avanços significativos no que se refere à importante História do Estado Maranhão. Outro ponto que precisa de atenção e reflexão é que a maioria dos alunos que termina o ensino fundamental/anos finais, principalmente na rede pública, não sabem ler, escrever nem desenvolver as quatro operações básicas da matemática, segundo dados do MEC. Os anos finais do Ensino Fundamental seguem, como um grande gargalo, com as maiores taxas de reprovação, abandono, evasão e defasagem idade-série. Em relação a essas dificuldades entre as etapas de ensino, o DCTMA (2022, p. 39) pontua:

Para alcançar os objetivos de cada etapa de ensino, a partir da educação infantil deve ser assegurada, a cada criança e a cada estudante, a vivência de experiências pedagógicas articuladas e progressivas, até a conclusão do ensino médio, que possam contribuir para o desenvolvimento das competências gerais. Desta forma, garantindo, em seu processo de aprendizagem, uma formação humana integral que resulte em seres críticos, ativos e criativos, capazes de se mobilizarem para a construção de uma sociedade justa e inclusiva.

Salienta-se que o DCTMA para o Ensino Médio não explica como devem ser organizadas essas políticas públicas, no Estado do Maranhão. Modificar, integrar e democratizar os currículos não é a única possibilidade de melhorar os indicadores educacionais, mas é preciso garantir prédios com infraestrutura adequada para toda comunidade escolar.

Em relação à concepção pedagógica, o DCTMA, vol. II, adotou a visão histórico-crítica como perspectiva teórico-metodológica para todo Ensino Médio do Estado do Maranhão, “[...] visto que a pedagogia histórico-crítica tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa resgatar a importância da escola e a reorganização do processo educativo” (DCTMA, 2022, p. 39).

O segundo capítulo do DCTMA apresenta a organização curricular do Ensino Médio para o Estado do Maranhão, pontuando as bases legais que legitimam essa parte final educação básica e os desafios para as redes estaduais de ensino em todo país. O documento (2022, p. 62) destaca “[...] a importância de reconhecer os desafios próprios do Ensino Médio que se apresentam nas redes públicas de ensino no país para que possam ser planejadas ações que

venham, se não a eliminar, pelo menos a minimizar os entraves para a oferta de uma educação pública de qualidade”.

De acordo com o DCTMA para o Ensino Médio, o governo do Estado Maranhão criou a Escola Digna com um planejamento que pensa a escola desde as intervenções estruturais até a formação de professores para elevar o nível da educação pública de qualidade. Outro elemento que é destacado no texto se relaciona ao Sistema de Avaliação Estadual do Maranhão (Seama), que realiza aplicação de testes de língua portuguesa e matemática ,anuais para identificar as escolas ou municípios com enfraquecimento na aprendizagem. Assim, localizando, entendendo e buscando minimizar as fragilidades dos alunos, a Seduc-MA expandiu, gradualmente, o Novo Ensino Médio para toda a rede estadual a partir das seguintes premissas:

O racional para a concepção do currículo do Novo Ensino Médio considera a preparação, o interesse e o atendimento das necessidades dos estudantes quanto às suas escolhas com vistas à **consecução do seu projeto de vida após a conclusão do ensino médio**. Para tanto, o desenho curricular é constituído por uma organização curricular básica, definida pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular, e componentes da parte de formação diversificada, que deverão assegurar a sua formação geral básica, bem como o aprofundamento do conhecimento nos respectivos itinerários formativos.

- **O apoio e a orientação aos estudantes da 1ª série para a escolha e decisão sobre itinerário formativo que desejam cursar é parte indissociável do projeto escolar, sendo realizada por meio de um processo estruturado, com metodologias próprias.**

- **O percurso formativo dos estudantes da 2ª e 3ª séries realiza-se por meio dos itinerários formativos e se caracteriza pelo aprofundamento do conhecimento nos seus campos de interesse (DCTMA, 2022, p. 64. Grifo nosso).**

As premissas dialogam com a estrutura curricular da BNCC, mas seus enfoques são diferentes ao longo da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Na 1ª série, o destaque será explicar a importância de cada profissão e a possibilidade de crescimento em cada área; nesse sentido, colaboram as disciplinas de Projeto de Vida, Pré-Itinerário Formativo e Tutoria. Em cada umas das disciplinas, temos um professor acompanhando as turmas, enquanto na 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, o embasamento do alunado está centrado em 4 horas-aula de Itinerário Formativo, quando devem aprofundar a área de conhecimento escolhida antes de chegar na série seguinte. Esse contexto pretende fazer com que o discente do Ensino Médio acredite que, pelo fato de escolher o Itinerário Formativo, Eletiva de Base que vai cursar, estará exercendo o protagonismo juvenil e, ao mesmo tempo, irá trabalhar o seu Projeto de Vida.

O cabedal teórico, crítico e reflexivo de si e do outro fica para um segundo plano em disciplinas com uma hora-aula por semana. O fundamental é dialogar sobre empreendedorismo, compreende-se que ao elaborar o DCTMA para o Ensino Médio, a Seduc-MA pretendeu

superar o modelo de currículo pedagógico tradicional e conteudista, dando lugar a uma proposta que entendem como ampla e democrática, oferecendo ao aluno a possibilidade de se preparar apenas para o mundo do trabalho empreendedor. Nesse cenário, o ensino de História local tem um papel importante, pois contribui para que o alunado se perceba como sujeito histórico participativo e perceba a relevância que tem seu lugar ou espaço de construção das relações sociais.

4 QUILOMBO URBANO DA LIBERDADE: HISTÓRIA LOCAL NA SALA DO ENSINO MÉDIO

Centra-se este trabalho dissertativo na análise do Quilombo Urbano da Liberdade a partir das vivências, nas salas de aula, no Centro de Ensino Barbosa de Godóis, escola da rede estadual de ensino localizada no bairro do Monte Castelo, município de São Luís, capital do Estado do Maranhão, no período de 2020 a 2024. Em relação à escola, destacam-se os aspectos históricos citados no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2019:

Em 1960 tiveram início às atividades na então escola “Darcy Vargas” localizada na Av. Newton Bello s/n, no Bairro areal na cidade de São Luís no Maranhão. O nome da escola foi dado em homenagem à esposa do presidente Getúlio Vargas.

Em 1965 a escola passa a funcionar com o nome “Grupo Escolar Barbosa de Godóis”, isto no turno matutino. A razão da escolha do nome se deu em razão do reconhecimento ao ilustre professor Antônio Baptista Barbosa de Godóis, autor do hino do Maranhão. A escola atendia alunos da primeira à quarta séries do primeiro grau. já no turno vespertino funcionava com o nome de “Unidade Escolar Gentil Braga” reconhecida oficialmente pela Secretaria Estadual de Educação.

De 1970 até 1983 a escola funcionou à noite com o nome de “Ginásio Monte Castelo” atendendo alunos de quinta a oitava séries do primeiro grau. No ano seguinte: 1984, a escola passou a ser regulamentada com o nome de Unidade Integrada Barbosa de Godóis pela resolução 317/84 de 17/04/1984, atendendo alunos de primeira as quartas séries no turno matutino já nos turnos vespertino e noturno atendiam aos alunos de quinta a oitava séries. Contudo, por determinação da Secretaria de Educação do Estado a escola funcionou no turno noturno até o ano de 2004. **Atualmente o Centro de Ensino Barbosa de Godóis funciona nos turnos matutino e vespertino, sendo que no turno matutino recebe alunos do ensino médio e no turno vespertino oferta de sexto ao nono ano. A faixa etária dos alunos está entre 10 (dez) e 18 (dezoito anos) (Grifo nosso).**

Na composição das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Barbosa de Godóis (Figura 5), destacam-se os alunos residentes no Quilombo Urbano da Liberdade. De um total de 405 discentes, 290 são moradores do bairro da Liberdade. Nas aulas do Componente Curricular História, foram constatadas várias invisibilidades no que se refere à História local do Quilombo Urbano da Liberdade.

Figura 5 - Centro de Ensino Barbosa de Godóis

Fonte: Arquivo de imagens do autor

Nesse sentido, destacamos opiniões sobre o conceito de Quilombo ou Territórios Negros Urbanos. Historicamente, o conceito de “quilombo” perpassa, temporalmente, diversas matizes conceituais. Para Munanga (1995, p. xx), o quilombo brasileiro “[...] é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura política em que se encontravam todos os oprimidos”. Enquanto Moura (1981), utilizando-se do conceito de “resistência”, compreende como forma de organização política. Já Abdias Nascimento (2002, p. 348) sublinha que “[...] quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”.

Destaca-se a contribuição historiografia de Nascimento (1976, p. 70), que entende que o quilombo é designado a partir de um sistema social alternativo organizado pelos negros, estruturando-se “[...] mais na necessidade humana de se organizar de uma forma específica que não aquela arbitrariamente estabelecida pelo colonizador”.

Para Campos (2007), nos territórios negros urbanos coabitam relações de (re) produção, solidariedade e identidade em processos constantes e transformadores. Resultado das relações socioculturais e econômicas, o território também é o agente formador dessas relações, sendo assim, ele é marca e matriz da sociedade. Enquanto Cunha Júnior (2007) entende que os bairros negros são aqueles onde a dinâmica urbana é pautada pela cultura e história dos grupos etnicamente negros, cujo sua determinação vai além do que apenas ter a maioria dos moradores afrodescendentes ou que se autodeclaram negros.

Destaca-se o conceito de “quilombo” da Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1994, p. 1), que cita um novo significado:

Quilombo tem novos significados na literatura especializada, também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha conteúdo histórico, vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea. Nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. **Sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho nem número de membros, mas por experiência vivida e versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo.** Constituem grupos étnicos conceituados pela antropologia como tipo organizacional que confere pertencimento por normas e meios de afiliação ou exclusão (Grifo nosso).

O Bairro da Liberdade (Figuras 6 e 7) foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares como quilombo urbano, tornando-se o primeiro do Estado do Maranhão. **“A decisão saiu pela Portaria nº 192 de 13 de novembro de 2019, certificada no livro Cadastro Geral nº 020, sob o Nº 2.783, às fls.006, publicada na p. 06 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) em 14 de novembro de 2019”** (Brasil, 2019. Grifo nosso).

Figura 6 - Quilombo Urbano da Liberdade



Fonte: Site *Maranhão Hoje* (2018)

Figura 7 - Localização do Quilombo Urbano da Liberdade



Fonte: Araújo (2018)

O reconhecimento foi uma vitória para seus moradores; o território agrega os bairros da Liberdade, Camboa, Fé em Deus e Diamante. Com o reconhecimento, os moradores poderão ser contemplados com políticas públicas (educação, saúde, qualidade de vida e infraestrutura) específicas para populações quilombolas, buscando superar mazelas históricas, como preconceito, discriminações e violência que foram propagadas e consolidadas pelas mídias.

A reportagem da *Agência Tambor*, em 4 de dezembro de 2019, destaca:

A comunidade se auto definiu remanescente de quilombo em 2018, iniciando o processo administrativo com a União. **Dados da fundação Cultural Palmares mostram que a maioria dos quilombolas da Liberdade vieram da região de Alcântara e Baixada maranhense, quando eles foram impactados pelos grandes projetos de desenvolvimento regional e nacional ocorridos em meados do século XX.** Isto é, os membros dessas comunidades foram literalmente “transplantados” para a capital maranhense, reconstruindo aqui seus laços identidades, e ao mesmo tempo em que se entrelaçaram na cultura ludovicense (Grifo nosso).

Entende-se o Quilombo Urbano da Liberdade como palco de importantes manifestações populares, como grupos de Bumba-meu-boi, Terreiros de Cultos Afro, Grupos de Reggae, Hip-Hop, Tambor de Crioula, Festa do Divino Espírito Santo, Projetos, Oficinas, Mercado Municipal da Liberdade, com produtos hortifrutigranjeiros, gêneros alimentícios, vestuário, utensílios domésticos, produtos da medicina caseira.

Nesse cenário, são notórios os signos característicos da etnicidade determinada pela territorialidade, tornando a autoafirmação possível. A partir de coletividade, oralidade e resistência, as vozes entoam com variações de ritmos, crenças e preservação de saberes populares pela produção material e imaterial. É importante ressaltar que a Liberdade é formada

pelas comunidades Promorar, Floresta, Rua da Vala, Baixinha e Brasília. Segundo Assunção (2017, p. 24), em relação ao que os moradores entendem sobre o Bairro da Liberdade:

Os moradores pensam os bairros, ainda, como berço cultural e religioso de São Luís. Há fortes relações de afinidade mantidas entre os moradores dos bairros com as cidades vizinhas, e no interior dos próprios bairros, as festas religiosas e os eventos culturais podem significar as experiências compartilhadas por esses moradores, uma vez que elas representam um elemento de afirmação da identidade coletiva.

Compreende-se que é por meio de uma rede de relações sociais que se constitui entre seus moradores a partir de práticas e costumes que esses se conectam aos seus ancestrais de áreas quilombolas. É nesse cenário que se formam as noções de pertencimento para formação de “quilombo urbano”, o que não se restringe a um bairro. Há outros princípios de organização social, as relações de afinidade presentes nas comunidades. Nesse contexto, Assunção (2017, p. 16. Grifo nosso), analisando o Quilombo Urbano da Liberdade, sublinha:

Nos bairros Liberdade, Camboa e Fé em Deus observamos referências comuns que foram construídas a partir de experiências e valores compartilhados, principalmente, quando eles se referem como quilombolas urbanos. Foram esses moradores que delimitaram suas próprias fronteiras, por meio dos eventos culturais, das religiosidades presentes nos bairros, assim como os critérios que deveriam ser mantidos. Todavia, essas fronteiras não são estáticas e tais dinâmicas se estabelecem nas relações entre eles mesmos e com os demais, ou seja, as interações sociais marcarão os limites étnicos. Seu surgimento pode estar relacionado com a questão da ascendência quanto também está carregado de questões políticas, ideológicas e materiais; **as fronteiras étnicas são definidas pela manutenção da crença de pertença, ao mesmo tempo em que as fronteiras também a definem.**

As práticas culturais, como o Bumba-meu-boi, Tambor de Crioula, Cacuriá, Hip-Hop, Reggae, festas religiosas, festas de santos, sejam dentro dos terreiros ou fora deles, são eventos utilizados por moradores e demais instituições organizadas para reforçar uma identidade coletiva de pertencimento.

Levando-se em consideração as ausências e dissonâncias da BNCC, no DCTMA, a invisibilidade dos alunos em relação ao Quilombo Urbano da Liberdade, consequentemente, sobre a História da Ilha de Upaon-Açu e do Estado do Maranhão, é que a aplicabilidade da História local nas salas de aula do componente curricular História se torna relevante para compreensão das conexões históricas e pertencimentos presentes no Quilombo Urbano da Liberdade e nas manifestações culturais. Nesse contexto, o ensino de História tem uma relevância no processo de formação dos sujeitos, sobre o que Bittencourt (2017, p. 20. Grifo nosso) escreve:

O ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constrói em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.

Bittencourt (2017, p. 20) chama a atenção para um dos aspectos essenciais em que o ensino de História tem um papel fundamental, que é a formação para cidadania. Aponta, ainda, que a cidadania não se constrói a partir da concessão do poder instituído, mas é fruto de luta. Assim, aponta para responsabilidade de quem produz e ensina a História em relação à História local destaca-se o conceito feito pelo pesquisador francês Goubert (1988, p. 70. Grifo nosso), que afirma:

Denominaremos História Local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um county inglês, um contado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês). Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a História Local foi mais tarde desprezada — principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX — pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século, a História Local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a História Local pode ser autêntica e fundamentada.

Para Goubert (1988), a História Local é a história produzida a partir de um recorte geográfico reduzido; a referência que apresenta são as subdivisões que ocorrem nas estruturas administrativas dos países europeus. Mattoso (1997, p. 169. Grifo nosso) amplia a compreensão valorativa sobre a História Local:

Creio, efetivamente, que a história local e regional deve partir de um estudo da relação entre homem e o espaço habitado que o rodeia. Necessitando subsistir num território. Juntamente com outros habitantes que aí buscam também a subsistência, integra-se num grupo, e este, por sua vez, associa-se a outros grupos, que constitui um conjunto mais vasto. Os círculos que o homem se situa vão-se assim alargando até atingirem as fronteiras daqueles que se consideram inimigos ou totalmente desconhecidos.

O autor pontua a História Local considerando o território, demonstrando que os limites da definição do local não se restringem às fronteiras geográficas físicas ou administrativas, mas também se referem às fronteiras das relações humanas. Schmidt e Cainelli (2004, p. 113. Grifo nosso) sobre a História local afirmam:

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro

histórias, pertencentes a alguma outra história que englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades.

Para as historiadoras, a História Local e o ensino de História vêm construindo um diálogo produtivo; nas últimas décadas, as pesquisas voltadas para essas questões têm-se avolumado e, com isso, a busca por formas de abordar a História acompanha as pesquisas nas diversas instituições acadêmicas.

A História Local foi citada na elaboração da BNCC a partir de 2014, na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, propondo, no seu artigo 7º, a observância das realidades locais, como pode ser visto nas linhas a seguir:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, **definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino**. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, **a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta**. (Brasil, 2018, p. 7. Grifo nosso).

A partir das significativas contribuições historiográficas já citadas, reafirma-se a análise histórica do Bairro da Liberdade e das manifestações culturais com ênfase no Bumba-meu-boi. Para que os educandos compreendam a relação entre eles, o Quilombo Urbano da Liberdade e as manifestações culturais.

4.1 Histórico do Bairro da Liberdade

Costuma-se afirmar que a história do bairro da Liberdade tem origem no antigo Sítio Itamaracá, de propriedade de Ana Jansen, como se tornou conhecida por toda a cidade de São Luís do Maranhão. Segundo Assunção (2017, p. 26) sobre essa explicação de uma história oficial da Ilha de São Luís:

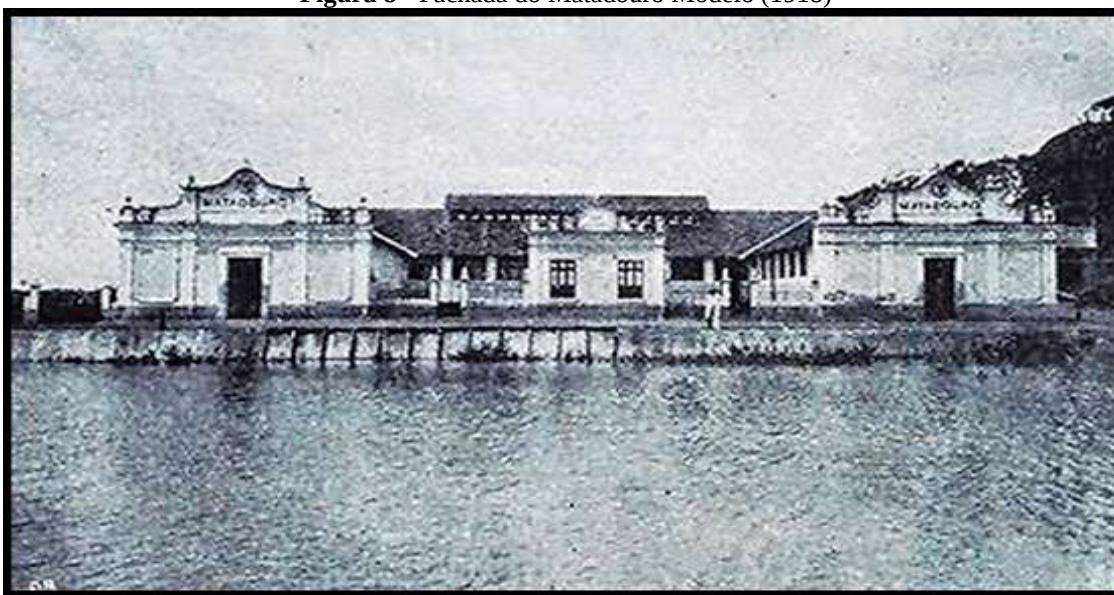
É totalmente opaca nas narrativas que eu ouvi dos entrevistados. Para eles, seus espaços de trabalho (fábrica, matadouro, porto ou, o mais recente, o Centro de Lançamento de Alcântara – CLA) adquirem maior relevância para situar os processos

de organização do bairro que guarda a história da Baronesa de Jansen e seus domínios, exercícios de poder e práticas de violência.

De acordo com Assunção (2017), devem-se considerar os sítios, as vilas e as casas que já existiam no local, mas que, posteriormente, foram adensados por consequência dos novos polos geradores de trabalho: o Matadouro, o conjunto de fábricas da Camboa e da Fabril e os portos.

A história de formação do Bairro Liberdade data da construção do Matadouro Modelo (Figura 8), com início em 1918. O matadouro era um local que reunia diversas funções; além do abate de gado bovino e suíno, também realizava o salgamento de couro de gado, o alojamento para abate, a refrigeração da carne para venda, o exame veterinário das carnes e vísceras, o armazenamento de água para higienização dos compartimentos e o descarte dos dejetos. Foi instalado no local com a justificativa de que estaria próximo ao porto e que, futuramente, com a estrada de ferro, poderia facilitar o escoamento da produção, a chegada de bovinos e suínos para o abate.

Figura 8 - Fachada do Matadouro Modelo (1918)



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/DUQReCuSmcQ/hqdefault.jpg>

Para Oliveira (2016), a estrada de ferro, após sua construção, viria a desempenhar um papel importante na consolidação dos bairros e na evolução urbana da cidade. A estrada passava onde hoje é a Avenida Camboa, principal avenida que perpassa os bairros da Camboa e Liberdade, o que também colaborou para o povoamento desses locais. A estrada de ferro que atravessava os bairros colocava-se com uma barreira entre os territórios distintos; de um lado,

encontrava-se o centro consolidado da cidade de São Luís; de outro, “[...] as palhoças na lama” em áreas inundáveis (Assunção, 2017, p. xx).

Por sua vez, os estudos de Sousa (2006, p. 35) sobre o cenário urbano de São Luís, na Primeira República, revelam:

Em 1918 a prefeitura de São Luís e a Companhia Matadouro Modelo firmaram contrato de uso por 25 anos e que, após esse período, o matadouro se tornaria domínio da prefeitura. Nesses termos, o Matadouro Modelo foi criado e o local escolhido para sua construção situava-se às margens do rio Anil, próximo ao mar e à linha de trem. Em volta do Matadouro, começou a se estabelecer a ‘população’ que constitui o atual bairro da Liberdade.

A Figura 9 a seguir traz o antigo matadouro público no Bairro da Liberdade.

Figura 9 - Prédio do antigo matadouro público no bairro da Liberdade (2019)



Fonte: Moreira (2018)

Segundo Silva (2016, p. 67), é provável que uma ocupação mais expressiva do território em análise tenha começado na sequência do encerramento das funções do Matadouro Modelo, decretada pelo prefeito. Nesse contexto, o autor sublinha dois momentos para ocupação do Bairro Liberdade ao longo do século XX:

Ao longo da década de 1940 que se instalaram na área mais duas unidades fabris, estas de beneficiamento de óleo de coco babaçu, **a Companhia Brasileira de Óleos- CBO, e a Companhia Carioca de Óleos- CCO. Foram construídas a leste do Matadouro e junto à margem do rio Anil**, contando ambas com portos próprios e uma com o respectivo ramal interligando à Estrada de Ferro, **em meados da década de 1960** já existiria um número considerável de habitantes no local, e que por meio de uma promessa de campanha, o então prefeito Eptácio Cafeteira¹³, mudou em 1966

o nome do bairro matadouro para Liberdade, após realização de um plebiscito. Outro evento referido à formação do bairro foi a **construção e inauguração do terminal portuário de Ponta da Madeira, em São Luís do Maranhão**.

Entende-se que a Companhia Brasileira de Óleos (CBO), a Companhia Carioca de Óleos (CCO) e a construção e inauguração do terminal portuário de Ponta da Madeira levou muitas pessoas a migrarem da região da Baixada maranhense para morar na cidade de São Luís. Com o incremento das atividades comerciais, os bairros foram se consolidando e, assim, o movimento da malha urbana, em direção ao rio/bairro Anil e Bacanga, contribui para o processo de consolidação desses bairros, a exemplo da Liberdade, outrora denominado Matadouro. Ao analisar a dinâmica socioeconômica na Cidade de São Luís, Burnett (2014, p. xx. Grifo nosso) sublinha:

Com o enfraquecimento do cenário agroexportador em São Luís a partir de 1930 e o encerramento de atividades das principais indústrias da região por volta de 1960, e também em detrimento das políticas de desterritorialização de terras no interior do estado por conta dos conflitos ocorridos na área rural, portanto, o efeito desses eventos influenciaram na ocupação de diversas áreas ilegais e periféricas de São Luís, contemplando assim os bairros recém ocupados na margem esquerda do Rio Anil, que possuem certa proximidade de áreas que dispunham de infraestrutura e serviços da cidade.

Em seus estudos a respeito do tema, Branco (2012) pontua que, no período entre 1960 e 1970, ocorrem, em São Luís, investimentos públicos em infraestrutura de grande porte e na construção civil, além da criação de um polo industrial associado ao Projeto Corredor Ferro-Carajás com grandes expectativas de absorção de mão de obra.

Santos (2022) entende que comunidade da Liberdade está inserida nos quadros da periferia urbana, em São Luís, e reflete um espaço resultante de ocupação desordenada que se delineou durante a implantação dos grandes projetos industriais/tecnológicos, como Centro de Lançamento de Alcântara, Alumar, Vale etc., além de pequenas indústrias na capital maranhense. Conforme Assunção (2017, p. xx. Grifo nosso) sobre a presença dos pequenos portos que marcam a memória de moradores antigos:

A identidade do bairro da Liberdade como Quilombo Urbano se dá através das relações construídas entre as pessoas que se utilizavam de pequenos portos que funcionavam na região e viriam a definir a memória afetiva dos moradores mais antigos. Através da pesquisa de campo, observou-se que a rua é o principal espaço público, local onde acontecem as interações e as relações entre os moradores, permitindo uma diversidade de uso, agregando vitalidade ao espaço tornando-o mais democrático e seguro, sendo possível ter mais olhos voltados a rua.

Percebe-se que por tais portos se estabelecia a rede de relações que interliga os três bairros às cidades de Alcântara e demais cidades do Litoral Ocidental e da Baixada Maranhense, visto que muitos produtos chegavam aos moradores por meio de pequenas embarcações que atracavam nesses portos. Silva e Burnett (2015, p. 6) indicam que naquele bairro se localizavam vários pequenos portos informais onde se descarregavam “[...] mercadorias e desembarcavam pessoas, os portos exclusivos das fábricas (que ligavam diretamente ao Rio de Janeiro) e ainda o porto do matadouro, aonde chegavam as gambarras com os animais para abate”.

Outro ponto que merece destaque é que o território ludovicense foi fortemente marcado pela migração de famílias expulsas de suas terras devido à construção da base de lançamento de Alcântara. Muitos vieram com expectativa de trabalho nas empresas (Alumar, Alcoa e Companhia Vale do Rio Doce) e nas obras de infraestrutura urbanística na capital São Luís. Sobre a ocupação do território Liberdade, a pesquisadora Carvalho (2023) ressalta que, tanto o fornecimento de alimento ao redor do Matadouro como o grande êxodo rural que ocorreu foram marcos que tiveram um forte impacto na construção do território chamado Liberdade.

Em 23 de novembro de 2018, foi realizada a plenária pelo reconhecimento do primeiro Quilombo Urbano do Maranhão na Câmara Municipal de São Luís. O bairro é constituído, eminentemente, por uma população de maioria negra. Também em decorrência do período escravocrata, a área física foi assentamento natural de negros alforriados que, em busca de sobrevivência, encontraram, na área, condições de vida para o extrativismo vegetal de subsistência e da pesca.

Em novembro de 2019, o Território Liberdade foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares como Quilombo Urbano, tornando-se o primeiro do Estado do Maranhão. A decisão saiu pela Portaria nº 192, certificada no livro de cadastro geral nº 020, sob o nº 2.783, fl. 006, publicada na página 6 da seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) em 14 de novembro de 2019.

Em reportagem do jornal *Brasil de Fato*, São Luís (MA), em 8 de julho de 2024, a certificação foi importante para toda comunidade do Quilombo Urbano Liberdade, pois, segundo Moncau (2024, p. xx):

Além de resgatar a luta de sempre quanto à cultura popular e à religião de matriz africana, foi feito um inventário: são mais de 200 manifestações populares. Dentre às quais destaca-se **O Tambor de Mina, criado no século XIX na capital do Maranhão**, é matriarcal e tem, entre as personagens envolvidas no seu surgimento, a rainha africana Nã Agontimé. Escravizada ao Brasil, Agontimé chegou a ter uma comitiva enviada por seu filho, rei de Daomé (atual Benin), em sua busca. Era 1987 quando Biné, atual presidente da Federação de Umbanda e **Culto Afrobrasileiro do Maranhão, chegou no Terreiro de Iemanjá**, então comandado por Jorge Babalaô,

professor e gestor público. A casa religiosa descende do Terreiro de Egitó que, fundado em 1870, foi o primeiro que permitiu que homens fossem feitos no Tambor de Mina. Eles tiveram, no entanto, que fundar seus próprios terreiros - daí veio o de Iemanjá em 1954, no bairro da Fé em Deus. Mais antigo boi de zabumba do quilombo: **o Bumba Meu Boi da Fé em Deus**. Sob bandeirinhas coloridas, se vê no muro o grafite do rosto de Antônio Ribeiro, o mestre Tunico, usando um tradicional chapéu de fita. É um dos que canta as toadas do grupo. Mencionada na imprensa pela primeira vez em 1861 como um "estúpido e imoral folguedo de escravos", "oposto à boa ordem, à civilização e à moral", a brincadeira do bumba meu boi, hoje considerada a maior manifestação cultural popular do Maranhão. Seus vários estilos são divididos em cinco sotaques: **baixada, costa de mão, matraca, orquestra e zabumba**. **Cada sotaque reúne características próprias, incluindo coreografias, roupas, instrumentos e ritmo musical**. A zabumba, a que mestre Tunico brinca desde os oito anos de idade, é considerada a matriz de onde todas as outras saíram (Grifo nosso).

Nesse sentido, torna-se importante analisar os aspectos históricos de formação das manifestações culturais presentes no bairro da liberdade, contribuindo para a superação do racismo e a valorização da cultura.

4.2 Manifestações culturais do Bairro da Liberdade

A LDB de 1996, em seu artigo 26, estabelece que os currículos, em cada sistema de ensino, devem discutir a diversidade exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Nesse cenário, propõe-se a analisar as manifestações culturais presentes no Quilombo Urbano da Liberdade em São Luís do Maranhão como valorização da História local. Para Melo (2017, p. 2. Grifo nosso), que analisa as manifestações culturais, é importante compreender:

As manifestações culturais de uma sociedade apontam características de pertencimento de indivíduos a um grupo, desta forma ao identificarmos as principais manifestações culturais de um local podemos compreender os múltiplos elos indenitários desta sociedade, considerarmos que cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo.

De acordo com Fonseca (2012, p. 250), "O recurso ao meio como objeto de estudo e a compreensão do passado da localidade onde vive permite que o aluno se insira e compreenda melhor a sociedade de que faz parte e na qual virá a intervir". Segundo Silva (2013, p. 202), "[...] a identidade é um sistema de representações que permite a construção do 'eu', ou seja, que permite que o indivíduo se torne semelhante a si mesmo e diferente dos outros". Compreende-se que a História local desvenda para o aluno as conexões inseridas ao longo do

processo de construção do pertencimento, manutenção de identidades e rupturas das manifestações culturais. Nesse sentido, Fonseca (2012, p. 238) afirma:

As localidades onde os sujeitos estão inseridos, são repletas de marcas que expressa sua historicidade, a qual expõe a formação de etnias e suas especificidades contribuindo para rememorar o desenvolvimento e fatores que corroboraram para as transformações do lugar “[...] o meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados” (Grifo nosso).

Por sua vez, analisando a importância das manifestações culturais, Napolitano (2013, p. 88. Grifo nosso) pontua:

A relevância da compreensão das manifestações culturais torna-se sensível a existência de outros universos e respeitar as diversidades existenciais que interferem como fator contribuinte para a formação cidadã, como reafirmação pode-se dizer que [...] a promoção da cidadania e a resistência às manipulações e opressões de ordem política e ideologia também se fazem a partir de valores culturais.

Considerando os pressupostos apresentados, serão abordadas as seguintes manifestações culturais presentes no Quilombo Urbano da Liberdade: Tambor de Crioula, destacando diferentes grupos; Terreiros: Terreiro da Fé em Deus (Tambor de Mina), Terreiro Ilê Ashé Oba Izôo (Tambor de Mina) e Terreiro Ilê Ashé Ogum Sogbô (Tambor de Mina Jeje Nagô); Reggae, por meio da Produtora Novo Quilombo e da esquina criada em homenagem ao cantor Bob Marley; Bumba-meu-boi: Bumba-meu-boi de Leonardo, Bumba-meu-boi da Floresta e Bumba-meu-boi da Fé em Deus para discutir as noções de pertencimento que podem ser abordadas na sala aula do Ensino Médio no Componente Curricular História.

4.2.1 Tambor de Crioula

De acordo o IPHAN e demais pesquisadores, essa é uma expressão da matriz afro-brasileira, típica maranhense, trazida para o Brasil por escravos entre os séculos XVIII e XIX. É uma dança de origem africana praticada em louvor a São Benedito, um dos santos mais populares entre os negros.

A manifestação é uma forma de entretenimento e homenagem aos santos, bem como a entidades cultuadas nos terreiros. Nesse cenário, o IPHAN (2007) entende que:

As narrativas da origem do Tambor de Crioula via de regra se referem ou a São Benedito ou ao período da escravidão. São Benedito, o santo protetor dos negros aparece no teatro das memórias como um escravo que foi à mata, cortou um tronco de árvore e ensinou os outros negros a fazer e a tocar o tambor. Outras

vezes ele surge como o cozinheiro do monastério que levava comida escondida em suas vestes para os pobres. Mas em muitos casos não há uma narrativa geral sobre o tambor e sua origem ancestral e sim a história específica de determinado grupo de tambor, demonstrando que naquilo que costumamos chamar de cultura popular há espaço para a individualidade, a diferenciação (Grifo nosso).

O Tambor de Crioula foi reconhecido oficialmente pelo IPHAN, em 2007, como patrimônio cultural imaterial na capital São Luís. Para Gil (2007, grifo nosso), ministro da Cultura à época:

O registro foi a primeira ação de um conjunto de políticas que o Governo Federal pretende implementar para a preservação do bem cultural. **“Um Plano de Salvaguarda do Tambor de Crioula deverá contemplar políticas que assegurem a transmissão dos saberes, o estímulo a novos compositores e o apoio ao registro fonográfico e audiovisual”, [...] também destacou a necessidade de se investir na difusão e no incentivo de pesquisas sobre a manifestação. Em um discurso emocionado, alertou para a importância de se envolver jovens e crianças nas ações de preservação.** Aproveitou para mobilizar os brincantes e as três esferas governamentais (federal, estadual e municipal). “Não é o registro que vai garantir a sobrevivência do Tambor de Crioula, mas é a responsabilidade de todos nós” (Grifo nosso).

Segundo IPHAN (2007), o Tambor de Crioula envolve dança circular, canto e percussão, tendo sua origem ligada à resistência cultural dos negros e de seus descendentes. De acordo com Freitas (2022, p. 44. Grifo nosso):

O Tambor de Crioula traz em seu bojo elementos que remetem aos valores afro-maranhenses, tais como a oralidade que não se estabelece apenas do ponto de vista como a comunicação é falada, mas ao longo da história da intelectualidade humana, tendo tem-se aperfeiçoado e se tornado uma faculdade do conhecimento, os quais têm sido desde tempos imemoriais, treinado e significado como arte de passar conhecimento e histórias adiante.

O Estado do Maranhão possui vários grupos de Tambor de Crioula presentes nos diversos municípios que, de acordo com o IPHAN, representam a herança cultural africana ao longo do tempo (Figuras 10 e 11).

Figura 10 - Roda do Tambor de Crioula



Fonte: https://live.staticflickr.com/3624/3685189798_e919d55906_b.jpg

Figura 11 - Brincantes do Tambor de Crioula



Fonte: <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=FwNMdMnm&id=98C94EB87E2F4F9>

O Tambor de Crioula é uma manifestação realizada em festas em homenagem a um santo, geralmente São Benedito,¹⁰ ou feita somente para o lazer dos participantes de uma festa,

¹⁰ São Benedito, também conhecido como Benedito de Palermo, foi um religioso católico que nasceu em 1524. Ele é considerado o pai do monasticismo ocidental e fundou a Ordem dos Beneditinos, uma das mais importantes

não tendo a finalidade de cunho religioso. Segundo o Ferretti (2002), o Tambor de Crioula é “Uma dança de divertimento, de origem africana, sem época fixa de apresentação e que se incorpora as práticas do catolicismo tradicional e da religiosidade afro-maranhense”. O autor (2014, p. 5) afirma:

Considerado um ritual que faz parte de um sistema religioso, incluindo momentos de divertimento. A devoção a São Benedito é muito forte no Maranhão, tanto no catolicismo popular quanto na religião afro, onde é sincretizado com o vodum Averequete, um dos mais cultuados no tambor de mina. Afirma-se que São Benedito gosta de tambor de crioula porque é negro e gosta que toquem tambor para ele. Existem assim relações entre tambor de crioula e tambor de mina, inclusive pela importância em ambos da devoção a São Benedito.

Nesse sentido, Assunção (2017), analisando os diferentes momentos de apresentação do Tambor de Crioula, pontua:

No Maranhão, o Tambor de Crioula destaca-se como uma das manifestações culturais mais populares, sendo praticado em diversos momentos por não seguir calendário fixo e fechado. As apresentações podem acontecer no carnaval, na festa junina, em aberturas de eventos turísticos ou, ainda, por ocasião de pagamento de promessas em terreiros e festas religiosas.

Para o IPHAN (2007), são elementos formadores do Tambor de Crioula:

Canto - Cada cântico se inicia com um solista que canta toadas de improviso ou conhecidas, repetidas ou respondidas pelo coro, composto por homens que se substituem nos toques e por mulheres dançantes. **Os cânticos possuem temas líricos relacionados ao trabalho, devoção, apresentação, desafio, recordações amorosas e outros.**

Instrumentos - O conjunto instrumental que produz a música no Tambor de Crioula é chamado de parelha. **Inclui básica e obrigatoriamente três tambores de madeira – ou, atualmente, também de PVC – afunilados e escavados, e cobertos com couro, preso por cravelhas. São denominados tambor grande, o solista, meião, que estabelece o ritmo básico de 6/8, e crivador, que realiza improvisos a 6/8.** Alguns grupos utilizam-se também de matracas, bastões de madeira que são percutidos aos pares no corpo do tambor maior. Via de regra, o tambor tem um nome, outorgado em muitos casos numa cerimônia de batismo com a presença de padrinhos e “familiares” do tambor.

Dança - Uma dançante de cada vez faz evoluções diante dos tambozeiros, enquanto as demais, completando a roda entre tocadores e cantadores, fazem pequenos movimentos para a esquerda e a direita; esperando a vez de receber a punga e ir substituir a que está no meio. **A punga é dada geralmente no abdômen, no tórax, ou passada com as mãos, numa espécie de cumprimento. Quando a coreira que está dançando quer ser substituída, vai em direção a uma companheira e aplica-lhe a punga. A que recebe, vai ao centro e dança para cada um dos tocadores, requebrando-se em frente do tambor grande, do meião e o pequeno, e repete tudo de novo até procurar uma substituta.**

ordens religiosas da Igreja Católica. Suas orações eram conhecidas por trazer consolo e cura aos necessitados, e ele é prestigiado pelos feitos milagrosos que realizava.

Vestimenta - Para as mulheres, saia de chitão florido, bem rodada, para acentuar o movimento, anágua por baixo das saias, blusa branca de renda, com babado na gola, torso na cabeça, colares, geralmente descalças. Para homens, calça, camisa de botão e chapéu de couro ou de palha.

Comida - A comida na festa de São Benedito adquire uma importância significativa. Distribuí-la não representa apenas alimentar os convidados, mas seguir o exemplo de caridade do santo, demonstrar abundância, superação das dificuldades. E o seu preparo além de unir brincantes e comunidade, revela aspectos fundamentais para a continuidade dessas práticas. O cardápio é popular: galinha, carne de gado e porco, torta de camarão, maçã, tapioca, farofa, bolos.

Bebida - “Tem a bebida, que no tambor de crioula sem bebida não vai, né. Não é muito, mas não pode faltar, também. A cachaça é só pra esquentar os brincantes, quando não se tem se reclama logo: ‘Ô tambor seco!’” Ivaldo Duarte, do Tambor Proteção de São Benedito. A cachaça também participa de brincadeiras relacionadas ao tambor. “O ‘Não Seca’ é a maior atração da festa, é um filtro cheio de cachaça com um copinho que pode encher, mas não pode botar fora, se encher tem que tomar! São sete caixas de cachaça, às vezes oito, que a gente gasta de sábado até domingo... Isso é bem antigo” conta Inaldo Pedro, presidente da Associação e integrante do grupo Tambor de Inaldo (Grifo nosso).

Observa-se que os homens aquecem os tambores depois começam os primeiros toques; a dança diante dos tambores não requer ensaios. Originalmente, não exigia um tipo de indumentária fixa, mas nos dias atuais a dança pode ser vista com as brincantes vestidas em saias rodadas com estampas em cores vivas, anáguas largas com renda na borda e blusas rendadas e decotadas brancas ou de cor. Os adornos(enfeites) de flores, colares, pulseiras e torços coloridos na cabeça terminam de compor a caracterização da dançante. Os homens trajam em geral calça branca, chapéu de palha e camisa estampada. Um brincante puxa a toada de levantamento que pode ser uma toada já existente ou improvisada. Em seguida, o coro, integrado pelos instrumentistas ou brincantes e pelas mulheres, acompanha, passando esse canto a compor o refrão para os improvisos que se sucederão. A dança apresenta uma particularidade: a punha ou umbigada (toque com a barriga). Entre as mulheres, se caracteriza como um convite para entrar na roda.

No ensino de História, o Tambor de Crioula oportuniza ao educando uma aprendizagem crítica, reflexiva e valorativa através da vivacidade cultural e artística das apresentações, é uma dança que apresentar a riqueza da cultura afro-brasileira, e promove a inclusão e o respeito, a esta manifestação contribuindo para a desconstrução de estereótipos e valorização da identidade e diversidade cultural. A aula de História deve promover a educação sobre a história e a cultura afro-brasileira, tornando a sociedade mais justa e igualitária no que se refere a formação histórica étnica do Brasil.

Como forma de oportunizar aos alunos uma aprendizagem crítica sobre a História local, destacam-se no contexto das religiões afro-brasileiras, o candomblé e a umbanda, os terreiros¹¹ existentes no Quilombo Urbano da Liberdade.

Em relação aos terreiros no ensino de História observa-se o preconceito religioso e o racismo que são praticados na cultura escolar em muitas instituições da Educação Básica no Brasil e contribuem para gerar rejeição sistemática à presença do tema em sala de aula. As religiões afro-brasileiras no currículo escolar permitem que no ensino de História, os educandos tenham a possibilidade perceber, analisar e debater às conexões complexas e desafiadoras, mas necessárias, pois conviver com a diversidade cultural da realidade brasileira exige compreensão da matriz africana. Nesse sentido, Cuche (1999, p.183. Grifo nosso) afirma:

Os cultos trazidos pelos africanos proporcionaram uma variedade de manifestações religiosas. **A diversidade presente no Brasil se mesclou aos símbolos, crenças e saberes trazidos pelos africanos. Isso permitiu construir uma nova experiência histórica que englobou imposição, resistência e conflitos, produzindo novas tradições religiosas e suas subjetividades, pois, como afirma Cuche, devemos “considerar que a identidade se constrói e se reconstrói no interior das trocas sociais.**

Para Holanda (2023, p. 30-32):

[...] trazer para a escola, em especial para a sala de aula, temáticas que abordem situações de preconceito em relação às culturas negras, pode contribuir para que a população afrodescendente seja reconhecida em sua importância para a construção de nossa sociedade e, principalmente, respeitada enquanto seres humanos. Contudo, não se trata apenas de respeitar as culturas ou identificar contribuições, é preciso perceber o outro como um ser portador de alteridade. [...]Diante disso, **identificar o lugar ocupado pelas religiões de matriz africana nas escolas pode ser um caminho para, através deste conhecimento, explicitar o preconceito que cerca essas religiões e superar os sentimentos pejorativos dispensados a elas e aos seus adeptos** (Grifo nosso).

Por sua vez Oliveira (2022, grifo nosso) analisando a opinião de vários professores de História em relação a formação cultural do Brasil e às contribuições africanas pontua:

A cultura afro-brasileira é uma parte significativa da História brasileira, de todos nós. Acho que não dá pra explicar, ensinar, trabalhar a História do Brasil sem passar por essa vertente da cultura afro-brasileira. Ela é importante também no sentido de valorizar as tradições, os aspectos... pra gente promover uma maior auto estima dos alunos negros e afro-brasileiros que estão dentro da sala de aula e são tão marginalizados, os traços culturais deles. O próprio. As próprias características físicas desses alunos são tão marginalizadas, discriminadas,

¹¹ Terreiro é o local sagrado onde se realiza rituais, cerimônias e cultos. É um espaço físico, como uma casa ou um barracão, onde os praticantes da religião se reúnem para celebrar os seus orixás e entidades.

discriminadas, então eu acho que trabalhar isso favorece melhor a autoestima desses alunos. Conhecer esses aspectos importantes da História brasileira.

Segundo o acervo do IRC que foi construído a partir do desenvolvimento do inventário nacional de referências Culturais – INRC dentro dos bairros que compõem o Quilombo Urbano Liberdade visando a pesquisa, documentação, mobilização social e gestão de políticas públicas nesta localidade enumera as seguintes brincadeiras de Tambor de Crioula.

Tambor de crioula ONG Saci Pererê ,Tambor de crioula Divino Salve ,Tambor de crioula, crioula e crioulos ,Tambor de crioula Mestre Basílio, Tambor de crioula Folha de São Benedito de Ilê Ogum Sogbô ,Tambor de crioula do Ilê Ashé Oba Izo, Tambor de crioula da floresta de Apolônio Melonio – Prazer de São Benedito, Tambor de crioula Lírio de São Benedito,Tambor de crioula Maracrioula ,Tambor de crioula da Liberdade de Mestre Leonardo ,Tambor de crioula Juventude de São Benedito,Tambor de crioula turma dos crioulos ,Tambor de crioula turma da Fé Bairro da Fé em Deus,Tambor de crioula amor de São Benedito – Fé em Deus, Tambor de crioula de Verequete – Terreiro de Iemanjá ,Tambor de crioula proteção de São Benedito,Tambor de crioula proteção de São Benedito mirim II.

Segundo Sousa (2024, p.43) em relação contextualização dos grupos de Tambor de Crioula do Quilombo Urbano da Liberdade sublinha:

Os grupos de tambor do Quilombo Urbano da liberdade são organizados com base na transmissão cultural de geração para geração. Geralmente, esta transmissão se dá através das famílias repassando de geração em geração. Grande parte dos mestres contém uma vasta experiência na organização dos tambores. Os grupos apresentam uma significativa programação anual, na qual são realizadas diversas atividades reafirmando sua organização e o ordenamento das ações realizadas ao longo do ciclo anual de atividades.

Entende-se que o Tambor de Crioula, no ensino de História, possibilita aos discentes o conhecimento da sua herança africana e afro-brasileira, contribuindo para a construção das noções de identidade, pertencimento e representatividade.

4.2.2 Terreiros

Entende-se que a compreensão da História brasileira, por uma ótica mais ampla e que valorize a cultura afro-brasileira — não apenas no que se refere às festas ou demais contribuições, mas também a sua importância e participação — contribuiria para melhor reconhecimento e integração dos sujeitos e sua compreensão de sociedade; sua autocompreensão enquanto cidadão crítico e reflexivo. É com base nesses pressupostos que se destacam alguns dos terreiros.

A religião afro-brasileira, no Maranhão, é estabelecida em São Luís desde meados do século XIX. Duas casas foram fundadas por africanos, segundo alguns autores, como Mundicarmo Ferretti (1996), que afirma que foram a Casa de Minas Jeje (de origem daomeana) e a casa Nagô (iorubana) de onde derivou a maioria dos terreiros de Mina. São consideradas marcos na afirmação da cultura e da religiosidade africana no Maranhão. Conhecidas também como Tambor de Mina, existem muitas casas derivadas da casa de Nagô; algumas possuem influências de filhos do candomblé e da umbanda. Essas duas casas, a de Jeje e de Nagô, hoje se encontram em declínio em números de participantes e rituais. Segundo Ferretti (1996, p. 14):

O tambor de Mina se constitui numa prática religiosa amplamente difundida no Maranhão, especialmente entre populações de origem negra, da classe denominada. Trata-se de fenômeno social e cultural expressivo e relacionado com aspectos de comportamento de numeroso contingente humano que faz parte da religiosidade tradicional e da cultura popular, cujo significado e influência no comportamento da população maranhense, não foi ainda devidamente reconhecido e analisado.

Ainda para Ferretti (1996, p. 11):

Tambor de mina¹² é a manifestação religiosa afro-brasileira típica do Maranhão. Surgiu em São Luís antes da abolição da escravidão (ocorrida em 1888) mas, há muito, saiu da capital e foi levado para as cidades litorâneas e do interior do estado, onde se integrou a tradições religiosas locais. Apesar de possuir características próprias, o tambor de mina foi sincretizado com o terecô (tradição afro-brasileira desenvolvida em Codó, no interior do estado), com a cura (pajelança maranhense), com a macumba, tradição afro-brasileira proveniente do Centro-Sul e com a umbanda, bastante influenciada por essa última, e, mais recentemente, com o candomblé, tradição afro-brasileira surgida na Bahia, hoje amplamente difundida no Brasil. Fora do estado o tambor de mina difundiu-se para o Norte, principalmente em Belém/PA. Os terreiros de mina mais antigos e tradicionalistas de São Luís - a Casa das Minas(jeje) e a Casa de Nagô - foram fundados por africanas em meados do século XIX. Embora a primeira seja mais conhecida na literatura, a Mina-nagô é mais difundida, pois muitos terreiros que já desaparecem foram abertos por voduns que passaram por ela. A maioria dos terreiros maranhenses, no entanto, apesar de cultuar voduns e orixás (entidades espirituais do panteão jeje e nagô), como aquelas, é comandada por entidades caboclas (brasileiras, integradas posteriormente às africanas) e preserva tradições que, segundo fontes orais, vem dos 'cambinda', dos bijagó, dos felupe, dos fanti-ashanti e de outros povos africanos que teriam entrado no Maranhão como escravos.

Segundo Ferretti (1996), o Tambor de Mina começou a despertar maiores atenções de pesquisadores, em 1938, com a passagem por São Luís da “Missão de Pesquisa Folclórica”, criada por Mário de Andrade, e a conquistar espaço na literatura antropológica no final da

¹² Os termos “tambor de mina” derivam da denominação dada, no Brasil, a escravos sudaneses de diversas etnias, embarcados no forte português de São Jorge Del Mina, na Costa do Ouro, atual Gana (Rodrigues, 1935, p. 164-165).

década de 1940, quando Nunes Pereira publicou um depoimento sobre a *Casa das Minas* (1947), terreiro daomeano a que pertenciam sua mãe e sua tia; depoimento esse apresentado, anteriormente, na “Sociedade Brasileira de Etnologia”, a convite de Arthur Ramos. De acordo com Pereira (1979, p. 14), os dois terreiros de mina mais antigos de São Luís foram fundados por africanas que vieram para o Brasil como escravas: a “Casa das Minas” (jeje/Daomé-fon), consagrada ao vodum Zomadonu, e a “Casa de Nagô”. Para Santos e Santos Neto (1989), essas casas foram tomadas como modelo pelas demais e várias mães de terreiros antigos (quase todos já desaparecidos) saíram da Casa de Nagô. Existem, ainda, em São Luís, duas casas abertas no final do século XIX: a do Justino (1898), por Maria Cristina, preparada na Casa de Nagô, e a da Turquia (1889?), por Anastácia, preparada por Manuel “Teu Santo” que teve terreiro próximo às Casas das Minas e de Nagô.

Segundo Tavares (2020), a Casa das Minas Jeje é uma das mais antigas de São Luís/MA, localizada na rua São Pantaleão, nº 856, fundada em meados do século XIX e tombada pelo IPHAN no ano de 2002. A casa era composta de escravos de etnia Jeje, Ewe ou Eouné com sua origem do Daomé, atual República de Benin. Enquanto a Casa de Nagô localiza-se na rua das crioulas, atual Cândido Ribeiro, nº 799, bairro de São Pantaleão. Foi tombada pelo Patrimônio Histórico Estadual de 1985. A pesquisadora Mundicarmo relatou em seu livro *Desceu da Guma* que a casa foi aberta por duas africanas: Josefa de Nagô e Maria Joana, com a colaboração de outros africanos e também foram ajudadas pela chefia da casa das minas. Nesse sentido, Mundicarmo Ferretti (1996, p. 12) sublinha:

As Casas das Minas e de Nagô do Maranhão diferem bastante de terreiros tradicionais de outras denominações afro-brasileiras, como os de candomblé do Bogum e do Engenho Velho, em Salvador, e o de xangô, de Pai Adão, em Recife, muito prestigiados no campo afro-brasileiro, pode-se dizer que a mina do Maranhão tem características próprias, bem diferenciadas e goza de autonomia nesse campo. E, tendo sido fundadas por africanas, podem-se apresentar como as mais competentes em matéria de tambor de mina e assumir suas diferenças em relação a denominações mais conhecidas e prestigiadas.

O terecô ou tambor da mata

Denomina-se terecô a religião afro-brasileira tradicional do município de Codó (MA), bastante difundida na capital, no interior do Maranhão e também encontrada em terreiros de estados vizinhos. Embora sua liderança seja menos empenhada na afirmação de sua identidade ou origem africana e atualmente ele seja muitas vezes confundido com a umbanda ou com a mina, o terecô possui traços que apontam para uma origem africana diferente das que predominaram na mina, que merecem ser examinados por especialistas.

Tambor de curador – pajelança de negro

A junção do tambor da mina-nagô (abatá) e tambor da mata (do terecô) é também encontrada em São Luís e fora da capital maranhense em terreiros de curadores, que começaram geralmente a atuar no campo religioso como pajés, “dando passagem” a entidades espirituais e atendendo a clientes, e só depois se aproximaram da mina e passaram a realizar rituais com tambores.

Umbanda e candomblé no Maranhão

Além da integração ocorrida entre a mina, o terecô e cura ter sido responsável pelo surgimento no Maranhão de formas híbridas de religião afro-brasileira em terreiros que se tornaram mais conhecidos como de “curador” ou “da mata”, aquelas tradições religiosas maranhenses foram também sincretizadas com a macumba do Rio de Janeiro e, mais recentemente, com a umbanda, a quimbanda e o candomblé.

Considerando a diversidade e a importância da religião de matriz africana, no Maranhão, destacam-se alguns terreiros do Quilombo Urbano da Liberdade: Terreiro da Fé em Deus (Tambor de Mina) (Figura 12); Terreiro Ilê Ashé Oba Izôo (Tambor de Mina), e Terreiro Ilê Ashé Ogum Sogbô.

Figura 12 - Biné Abinkó, presidente da Federação de Umbanda e Culto Afrobrasileiro do Maranhão, no Terreiro de Iemanjá/Terreiro da Fé em Deus



Fonte: Moncau (2024)

Segundo site *Cazumbá* (2024), ao qual Biné, membro do terreiro de Jorge Babalaô do Bairro da Fé em Deus, concedeu uma entrevista:

Era 1987 quando Biné, atual presidente da Federação de Umbanda e Culto Afrobrasileiro do Maranhão, chegou no Terreiro de Iemanjá, então comandado por Jorge Babalaô, professor e gestor público. A casa religiosa descende do Terreiro de Egito que, fundado em 1870, foi o primeiro que permitiu que homens fossem feitos no Tambor de Mina. Eles tiveram, no entanto, que fundar seus próprios terreiros - daí veio o de Iemanjá em 1954, no bairro da Fé em Deus. "E o pai Jorge, muito cedo, além da religiosidade, também fazia trabalhos sociais", relata Biné. "Aqui também funcionou uma escola preparatória e cursos, ele tinha essa preocupação com a alfabetização", explica. "E aí começa a luta contra a intolerância, a violência, de tudo que nós e nossos ancestrais sofreram por ser de terreiro e por ter um terreiro aberto", afirma Abinkó, que é também diretor do Museu do Negro em São Luís. "Nós também passamos por esse processo, mas principalmente ele, que veio antes: muitas vezes a

polícia vinha e parava os tambores", relata. "Porque o primeiro terreiro que o povo saiu desse espaço sagrado ao público foi o Terreiro de Iemanjá", diz. Atualmente, a casa é comandada por Mãe Dedé de Boço Có.

Entende-se que os terreiros desempenham um papel importante para valorização e compreensão dos rituais e superação da intolerância religiosa. Destacam-se três dentre os vários terreiros no Quilombo Urbano Liberdade.

4.2.3 Terreiro da Fé em Deus (*Tambor de Mina*)

Segundo *blog Averequete*, o terreiro de Mina Abê-Iemanjá, sediado na Travessa Fé em Deus, nº 45, no bairro da Fé em Deus, foi fundado em 1958 pelo vodun o Jorge Itaci. O emblemático terreiro de Iemanjá e o seu eterno Pai Jorge Itaci, um grande ancestral que foi uma figura marcante da cultura afro brasileira. Um homem multifacetado: foi pintor, escritor, cantor. Foi iniciado na religião por Mãe Maria Pia do Terreiro do Egito, seguindo a tradição da Casa Nagô. Hoje, ela é comandada pela Mãe Dedé, a guardiã do templo que é raiz para muitas casas de culto de matriz africana do Quilombo Urbano Liberdade e também tendo ramificações em várias partes do Maranhão. O terreiro é uma das ramificações da Mina Nagô, introduzida no Maranhão pela Casa de Nagô, a segunda mais antiga casa de culto de origem africana fundada em São Luís, são praticados ritos de origem Mina trazidos para o Maranhão pelas nações africanas Nagô, Jeje e Cabinda. A casa é comandada por Xangô e pelo encantado gentio D. Luís, rei de França, cuja festa é realizada no dia 25 de agosto.

Com a preocupação de preservar os cultos de origem africana no Maranhão Jorge realizava festas e cultos para os orixás e voduns trazidos para o estado, participava de congressos, seminários e encontros afros dentro e fora do estado. Publicou o livro *Orixás e Voduns nos Terreiros de Mina do Maranhão* e reproduziu 44 telas na técnica óleo sobre tela de orixás, voduns e entidades de origem cabinda. Posteriormente, pintou 28 imagens de voduns e outras entidades. Sua vocação artística surge ainda na infância tendo sido impulsionada com o curso realizado no Centro de Artes Japiauçu, em 1980.

4.2.4 Terreiro Ilê Ashé Oba Izôo (*Tambor de Mina*)

Segundo Brenha (2019, p. 36), o terreiro Ilê Ashé Oba Izôo foi fundado em 2003 pelo babalorixá Wender Pinheiro, no bairro da Liberdade, em São Luís do Maranhão. Pertencente à casa de Iemanjá e à casa Fanti Ashanti dos saudosos Jorge Itaci de Oliveira e Euclides Ferreira

Menezes. Pai Wender tem a missão de comandar o terreiro da Turquia. Tem como seus patronos Voduns e Orixás: Xangô, Sogbô e Oxumaré. Embora suas atividades religiosas aconteçam durante todo o ano, as grandes festas ocorrem em janeiro, fevereiro, abril, junho, agosto e dezembro.

4.2.5 *Terreiro Ilê Ashé Ogum Sogbô (Tambor de Mina Jeje Nagô)*

De acordo com Brenha (2019, p. 27), o terreiro Ilê Ashé Ogum Sogbô foi fundado em 1985 pelo babalorixá vodun Airton Gouveia, no bairro da Liberdade, em São Luís do Maranhão. Foi filho do pai de santo Jorge de Itacy (Jorge Babalaô), que faleceu em 2003, seguindo todos os seus fundamentos minas jeje, nagô e cabinda. Sendo um local de pesquisas, já participou de documentários, teses e diversas entrevistas.

4.2.6 *Reggae*

Outra importante manifestação cultural que se destaca no Quilombo Urbano da Liberdade é o Reggae, que surgiu na Jamaica, ex-colônia britânica cuja independência ocorreu em 1962. A capital Kingston se tornou um polo de oportunidades para pessoas que vinham das zonas rurais. Segundo Francisco (2018), trabalhadores rurais em busca de melhoria promovem a migração desenfreada e, por conseguinte, há a eclosão de inúmeras favelas onde a miséria, a fome e o desemprego passam a ser o pano de fundo do cenário da violência. Para Silva (2016, p. xx):

O estilo de vida Reggae teve sua origem em meio à escravidão e ao sofrimento. Quem o ouve na atualidade, nem imagina que os poetas produziam com o intuito de acabar com o baixo astral de uma dura realidade, e que suas letras eram pouco dependentes da musicalidade. **Sua ideologia cultural está extremamente ligada à luta contra a escravidão e o racismo, suas músicas eram feitas para levantar o ânimo do povo jamaicano [...]**, durante a escravidão africana na Jamaica, era a predominância de orquestras formadas por escravos, usados como animadores das festas promovidas pelos fazendeiros mais ricos, durante as férias (fim das colheitas, Natal dos negros, tempo de receio e bailes de gala). A abolição da escravatura na Jamaica, em 1938, **deixaria, portanto, nos descendentes de africanos, profundas marcas rítmicas e culturais, que se tornariam os fundamentos ideológicos do reggae** (Grifo nosso).

Como afirma Ferreira (2019), a dura realidade vivida naquela época culminou no alvoroço entre os jovens que passaram adotar o estilo de vida rastafari, doutrina que passa a ter grande força cultural e espiritual na Jamaica onde nascem as inspirações à produção musical das origens do Reggae. Brandão e Duarte (1996 *apud* Lopes, 2006, p. 24) pontuam:

O rastafarianismo tinha por objetivo revitalizar as formas de vida africanas e naturais entre os negros jamaicanos e de todo o mundo. Tal filosofia possui algumas correntes, pois é vista não somente como uma religião, mas um estilo de vida. **Alguns hábitos são tomados como comuns entre eles baseados da interpretação do Velho Testamento, como dieta vegetariana e despreza os que comem enlatados ou carnes, fuma grande quantidade de ganja (maconha), pois acreditam encontrar um estado elevado de consciência e purificação da alma, o uso dos cabelos compridos que diz que ‘nenhuma lâmina deverá tocar a cabeça do justo’, uso de roupas coloridas e exóticas. O rastafarianismo tornou-se um movimento popular na Jamaica, representando uma identidade cultural de oprimidos que adotou o reggae como símbolo da expressão de suas dores e angústias (Grifo nosso).**

Na segunda metade do século XX, observa-se o surgimento de grupos musicais, canções e, principalmente, cantores que utilizam e divulgam o Reggae em diversas partes do mundo, bem como no Brasil, por meio de festivais musicais. Em 1970, Bob Marley despontou para o mundo e alguns músicos passaram a tentar desvendar maneiras de reproduzir o ritmo jamaicano. Segundo Ferreira (2019), o Reggae chegou aos estados do Maranhão, Pará e Bahia, começaram a manifestar profundo interesse pelo ritmo, o qual passou a ser trazido por mãos de vendedores de discos importados. Segundo Silva (1995 *apud* Freire, 2012), o Reggae, em São Luís, tornou-se um fenômeno de identificação da juventude negra da periferia. O antropólogo salienta haver, na cidade, uma população predominante negra com raízes africanas e algumas características culturais semelhantes às da Jamaica, o que figura como a razão de o Reggae ter sido acolhido por questão de gosto e identificação étnica. Analisando a identificação do Reggae pelos ludovicenses, Silva (2016, p. xx) sublinha:

[...] o gosto da população, em sua maioria, negros, cria uma identidade muito forte entre esses povos. O gosto da comunidade regueira de São Luís pelo reggae tem a ver com o apelo emocional que ele transmite, os cantores cantam com uma espiritualidade que toca as pessoas, que traduza intrínseca identidade entre São Luís e Jamaica; por fim, não precisa entender o idioma para sentir esse apelo emocional. Ainda para o autor, **o ritmo merengue é uma dança comum nas festas dos povoados negros do interior do estado. Considerando que a população que habita as periferias da capital é formada, na grande maioria, por grupos que migraram da zona rural, há então, uma predisposição entre eles para a aceitação dos ritmos caribenhos, o que facilitou a difusão destes durante os anos de ouro (Grifo nosso).**

Nesse cenário de difusão e gosto pelo ritmo jamaicano é que se destaca a influência do Reggae no Quilombo Urbano da Liberdade, como a Produtora de Reggae Novo Quilombo, a esquina em homenagem ao cantor Bob Marley.

4.2.7 Produtora de reggae Novo Quilombo

Uma das principais atrações do bairro da Liberdade é a Produtora de Reggae Novo Quilombo (Figura 13). Com as cores do Reggae, a casa chama a atenção de quem passa pela rua Gregório de Matos. A casa tem uma programação cultural semanal com discotecagem de Reggae para dançar a dois, como se faz no Maranhão. Além da programação noturna, o espaço também recebe grupos de turismo com horário agendado. Alberto criador da produtora de reggae Novo Quilombo é também o responsável pela criação e manutenção da esquina Bob Marley.

Figura 13 - Produtora de Reggae Novo Quilombo



Fonte: Arquivo de imagens do autor (2025)

4.2.8 Esquina Bob Marley

A esquina em homenagem ao cantor jamaicano, Bob Marley, é um dos maiores murais do mundo dedicados ao rei do Reggae, localizada no bairro da Liberdade, em São Luís. A arte é assinada pelo artista Herbet Reis.

O espaço, idealizado por Carlos Alberto Pinto, conhecido como Alberto da Liberdade, foi inaugurado, em 11 de maio de 1997, com o objetivo de trazer mais paz para a comunidade e manter viva a cultura do Reggae. A esquina (Figura 14) está situada na Rua Inglês de Sousa com a Rua Gregório de Matos, e se tornou um ponto de referência cultural e turística. Além de ser um local frequentado por admiradores do Reggae, o mural já foi cenário para gravações de

filmes, novelas, campanhas políticas e documentários. O espaço também aparece no último DVD de Bob Marley e foi incluído no documentário oficial *Marley* (2012), dirigido pelo cineasta escocês Kevin Macdonald, produção autorizada pela família do cantor.

Figura 14 - Esquina Bob Marley



Fonte: Arquivo de imagens do autor (2025)

4.2.9 Bumba-meu-boi

Também é importante analisar o Bumba-meu-boi, uma das principais manifestações culturais do Maranhão, presente no Quilombo Urbano da Liberdade, responsável por mobilizar a economia e o turismo do Estado do Maranhão. A festa mobiliza milhares de pessoas durante a época junina. Existem, segundo a Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão (Sec-MA), aproximadamente 100 grupos de Bumba-meu-boi na capital do Maranhão, divididos em cinco tipos de “sotaques” ou variações rítmicas. Entretanto, segundo Cardoso (2011, p. xx):

No Maranhão, por muito tempo, o Bumba meu boi foi marginalizado no cenário cultural e hoje é divulgado como produto turístico e símbolo maior da cultura pelo Governo do Estado. Este processo foi atribuído em parte a mediação realidade por Zelinda Lima, então secretária no governo de José Sarney, que levou o boi para a elite, sendo o Boi de Laurentino do bairro Fé em Deus, o primeiro boi a se apresentar no Palácio dos Leões. Assim, o governador teria uma grande missão, acabar com a decadência econômica e cultural que assolava o estado, e retomar o rumo à prosperidade de um passado de glórias, nos campos literário e político – supostamente extinto com o vitorianismo. O interesse era montar uma política desenvolvimentista com apoio de Castelo Branco, e implementar assim uma política econômica e social, mas sem interferir nos interesses dos grandes latifundiários do Estado (Grifo nosso).

Observa-se que, na atualidade o Bumba-Meu-Boi (Figura 15) do Maranhão é considerado Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, reconhecido, em agosto de 2011, pelo IPHAN.

Figura 15 - Bumba-meu-boi



Fonte: O Imparcial (2017)

O Bumba-meu-boi está incorporado ao povo, formando sua identidade. Quando se inicia o período junino, a cidade recebe visitantes de diversas partes do Brasil e do exterior, que vêm para a cidade apreciar essa manifestação nos arraiais espalhados pela cidade de São Luís e demais municípios no interior do Estado do Maranhão. Nesse sentido, Santos (2011, p. 4. Grifo nosso) chama a atenção para a narrativa, os vários personagens e diversidades do Bumba-meu-boi:

Os sotaques Zabumba, Baixada, Matraca, Orquestra e Costa de Mão. O Sotaque de Matraca, de maior influência indígena, surgiu em São Luís e seus principais instrumentos são as matracas (dois pequenos pedaços de madeira) e os pandeiros. O Sotaque de Zabumba, advindo do município de Guimarães e circunvizinhanças, marca a forte presença africana na festa, com sua percussão marcada pelo ritmo de grandes tambores – a zabumba. **Já o Sotaque da Baixada apresenta um toque mais lento e suave, embalado por matracas e pandeiros pequenos.** No Sotaque de Orquestra parece ter incorporado mais as influências europeias, utilizando o acompanhamento de diversos instrumentos de sopro e cordas, como o saxofone, clarinete e banjo. O Sotaque Costa de Mão, típico da região de Cururupu, ganhou este nome devido a pequenos pandeiros tocados com as costas da mão; caixas e maracás completam o conjunto percussivo. Os personagens que compõe

a brincadeira são: **o Boi, Vaqueiro, Pai Francisco e Mãe Catirina, o Dono da fazenda, músicos, índios, caboclos, burrinha e o Cazumba.** A narrativa do boi é contada por meio de dança e encenação, que se passa em uma fazenda onde pai Francisco mata um boi do dono da fazenda (amo do boi), para satisfazer o desejo de mãe Catirina, sua esposa que está grávida, com desejo de comer a língua do boi. Quando o proprietário do boi descobre o sumiço do animal, fica furioso e investiga entre seus escravos e índios quem é o responsável. A solução encontrada por pai Francisco é convocar curandeiros, padres e pajés para a empreitada de ressuscitar o boi. Quando o boi ressuscita urrando, todos participam de uma enorme festa para comemorar o milagre, simbolizado pelo batizado do boi.

O Quilombo Urbano da Liberdade é um território onde se destacam diversas brincadeiras de Bumba-meu-boi. Esse fato ocorre principalmente pelo processo de formação do bairro, ocupado por pessoas da Baixada maranhense, região de origem de muitos mestres de Bumba-meu-boi. Contudo, também é possível encontrar grupos oriundos do município de Guimarães, outro município importante pela introdução do instrumento de zabumba na festa.

Pode-se afirmar que os grupos de Bumba-meu-boi que residem no Bairro da Liberdade são tradicionais, familiares e apresentam uma forte resistência para se manterem vivos na cidade, levando adiante a cultura popular.

Dentre os grupos de Bumba-meu-boi presentes na Liberdade, destacam-se: o Bumba-meu-boi de Leonardo, o Bumba-meu-boi da Floresta e o Bumba-meu-boi da Fé em Deus.

4.2.10 Boi da Liberdade

De acordo com Silveira (2014, p. 39), o Boi da Liberdade (Figura 16), ou somente o Boi do Leonardo, foi organizado em 1956, quando ficou popularmente conhecido devido ao nome de seu criador Leonardo Martins Vieira (1921-2004) que, no processo de criação, contou com Chico Coimbra, Antero Viana, Sebastião Barbeiro e outros.

Figura 16 - Boi da Liberdade



Fonte: Araújo (2019)

O Boi da Liberdade (Boi de Leonardo) é marcado pelo Sotaque de Zabumba ou Guimarães, um dos mais antigos de origem fincada em raízes africanas. Santos (2011, p. xx) salienta que o Boi apresenta:

Religiosidade, tradicionalidade e ancestralidade são as essências do boi do Leonardo, uma rápida visita a sua sede sempre será um resgate a memória, a identidade de um povo está vinculada em todos os detalhes, cada minudência é carregada de história, a responsabilidade em perpetuar seus saberes e fazeres é notória e emocionante, de fato o boi da Liberdade é uma representação simbólica de uma comunidade, suas interfaces e relações de afetos por hora encantadora por hora instigante. Diante da Indústria Cultural e toda a sua liquidez, podemos afirmar que o Boi do Leonardo é um remanescente, uma vez que busca o equilíbrio entre tradição e a atualização, ou seja, manter-se atualizadamente tradicional. **A representatividade afro-brasileira está evidente no sotaque de zabumba, uma vez que seus integrantes são majoritariamente negros e remanesce de quilombo.** A Sociedade Junina Bumba meu Boi da Liberdade, passou a ser considerado pelo Ministério da Cultura como ponto de Cultura. Devido ao caráter histórico, cultural e religioso presente em sua sede (Grifo nosso).

Por sua vez, Assunção (2017, p. xx. Grifo nosso), analisando o Bumba-meu-boi Leonardo, compreende:

As cidades da Baixada e do Litoral Ocidental do Maranhão representam então, o lugar de origem dessa manifestação cultural, especialmente Guimarães que dá ainda nome ao sotaque de Bumba – meu - boi. O sotaque de zabumba possui outra característica, a riqueza dos bordados das suas indumentárias [...]. O bordado do couro do Boi de Leonardo é uma prática considerada pelos brincantes e admiradores do boi como tradicional por ter sido realizado pelos seus antepassados e

perpetuada pelos mais jovens, sendo, pois, elemento do cotidiano das mulheres dos bairros, representando técnica de prazer e adoração à brincadeira.

Observa-se, na organização do Bumba-meu-boi de Leonardo, a manutenção da tradição e a herança cultural do pai Leonardo para sua filha, ama do boi que, atualmente, é responsável por manter viva essa manifestação cultural. Santos (2011, p. xx) sublinha:

De Leonardo um amo completo a ama Regina, uma Herdeira de sangue e documento, um verdadeiro rito de passagem que afronta os padrões patriarcais, tendo uma mulher como a responsável pela permanência existencial de uma das manifestações populares, um exemplo de resistência e força em meio predominantemente masculino, mas que zelo pela memória do seu pai Regina exercitada a dinâmica de reivindicação a legitimidade que carregar consigo o peso da continuidade, tanto da memória de seu pai como da manutenção do sotaque de zabumba.

Entende-se que o Bumba-meu-boi de Leonardo (Figura 17) representa uma quebra de paradigma por ser administrado por uma mulher, o que até pouco tempo não era comum, além estabelecer um exercício de pertencimento alinhado a atitudes de resistência.

Figura 17 - Brincantes do Boi de Leonardo



Fonte: O Imparcial (2017)

4.2.11 Boi da Floresta de Mestre Apolônio

Outra “brincadeira” de Bumba-meu-boi pertencente ao Quilombo Urbano da Liberdade é o Boi da Floresta (Figura 18) de mestre Apolônio, sotaque da Baixada Maranhense. Sua sede está situada na Rua Tomé de Sousa, nº 101, Floresta Liberdade.

Fundado em 12 de março de 1972, nasceu por ideia de Apolônio Melônio e do padre italiano Giovanni Gallo, pároco do bairro Floresta que estimulou o surgimento do Boi.

Figura 18 - Boi da Floresta



Fonte: O Imparcial (2022)

O Bumba-meu-boi da Floresta representa o ritmo dos bois da região da Baixada Maranhense, chamado sotaque de Pindaré ou da Baixada. Traz como estilo e vestimenta, os chapéus bordados, enfeitados de pena de ema, o personagem do cazumbá¹³, com um ritmo mais cadenciado e lento. Mestre Apolônio Melônio (1918-2005) nasceu na Baixada Maranhense, mais precisamente no povoado do município de São João Batista, onde iniciou como amo de boi aos 8 anos de idade. Chegou à cidade de São Luís, em 1939, onde trabalhou como estivador. Fundou o Boi de Viana onde brincou até 1959 e, no ano seguinte, fundou o Boi de Pindaré; fundou o Boi da Floresta em 1972, considerado propulsor do sotaque da Baixada em São Luís. De acordo com Santos (2011, p. xx) a respeito do Bumba Mestre Apolônio:

¹³ Cazumbá é uma figura icônica e folclórica do Bumba-meu-boi, uma manifestação cultural tradicional do Brasil, especialmente popular no estado do Maranhão. O cazumbá é conhecido por sua aparência mística e seu papel significativo nas celebrações, desempenhando tanto funções de entretenimento quanto de simbolismo cultural.

A comunidade verde e rosa é um referencial de memória com mais de quatro décadas de história, **é um exemplo de saberes e fazeres disseminada pela oralidade de um povo, uma cultura de resistência que exalta o simbolismo e a musicalidade da região da baixada maranhense, tendo o cazumbá como um dos seus diferenciais.** Os sentidos deste personagem apontam para um ser que está entre o animal e o homem, entre o sobrenatural e o natural, entre a ordem e a desordem, entre a vida e a morte, permeiam as várias compreensões do imaginário coletivo, que vão de preto velho a espírito protetor da floresta, ocupando assim a função de limpar o espaço para o boi brincar sendo o primeiro adentrar o terreiro (Grifo nosso).

Salienta-se que a reprodução simbólica e musical da Baixada Maranhense faz refletir sobre o sentimento de pertencimento desses agentes sociais, e sobretudo, compreender os atravessamentos postos pelas relações de poder inseridas em um contexto histórico. Para Anchieta (2020, p. xx):

Os grupos de Bumba-Meu-Boi além de um fortalecimento da identidade cultural dos moradores, são também novas alternativas de vida e oportunidades para reconhecer suas histórias, entender a cultura como possibilidade para reinventar a cidade e alcançar seus direitos. Por meio da festa popular, legados históricos e lutas ancestrais podem obter continuidade. O direito ao festejar e ao celebrar suas próprias existências, neste contexto, foram construídos por sangue pelo enfrentamento à opressões e tentativas de calar e desumanizar vivências. O Bumba-meu-boi pode ser considerado um fato social total no bairro Liberdade, pois abrange a vida de todos os moradores do quilombo urbano em todas as instâncias. Seja pelos sons dos tambores ou matracas, o Bumba-Meu-Boi é uma forma de viver a cidade fortalecendo vínculos e construindo um lugar coletivo e que possa ser vivido com equidade de direitos (Grifo nosso).

Outra importante brincadeira de Bumba-meu-boi localizada no Quilombo Urbano da Liberdade é o boi do sotaque de zabumba chamado Boi da Fé em Deus.

4.2.12 Boi da Fé em Deus

De acordo com Silva (2019), o Boi da Fé em Deus existe desde 1930. Fundado por Laurentino e, hoje, no comando de Antônio Ribeiro, o Mestre Tônico. Ressalta-se que, durante muitos anos, o grupo foi organizado por Teresinha Jansen que, historicamente, pode ter sido a primeira mulher na cidade de São Luís a comandar administrativamente um Bumba-meu-boi Sotaque de Zabumba; é o primeiro sotaque de Bumba-meu-boi do Maranhão marcado pela percussão rústica e cadenciada e caracterizado, também, pela presença das próprias zabumbas, além de outros instrumentos de percussão: tambor-de-fogo, tamborino ou pandeirinho, tambor-onça, maracás e apitos.

Segundo Silva (2019), o Bumba-meu-boi da Fé em Deus é um dos legítimos representantes do sotaque de zabumba, sendo também um dos primeiros grupos a se formar em São Luís, desde o ano de 1925, por meio do senhor Laurentino Araújo que fundou a brincadeira. No documento do acervo particular (portfólio) desse grupo, consta que:

O Bumba meu boi da Fé em Deus, sotaque de zabumba, foi fundado em 26 de Maio de 1925 por Laurentino Araújo, na Rua 18 de Novembro no Canto da Fabril, onde permaneceram durante um ano. Em 1926, a sede passou a localizar-se, na travessa Fé em Deus nº105, no bairro da Fé em Deus, onde se encontra até os dias atuais.

Silva (2019) destaca que, em janeiro de 1975, Laurentino Araújo passou o Boi para Antônio Ribeiro, mais popularmente conhecido como Tunico, e Álvaro Costa Sodré, para que tomassem conta. Esses ficaram à frente do grupo durante oito anos, passando por várias dificuldades. Laurentino Araújo faleceu no mesmo ano que passou o boi em 1984. O Bumba-meu-boi da Fé em Deus apresenta uma peculiaridade em relação aos demais como sublinha Silva:

O Boi da Fé em Deus só realiza a parte teatral (auto) no dia 23 de junho, por causa do batismo, conforme relatou o senhor Cleosvaldo, mestre de Batuque do boi. Nesse dia o boi não sai da sede e brinca até o amanhecer. Nos arraiais esse tipo de teatro não é possível ser executado, devido à falta de tempo que lhe é dado. Conforme o relato de seu Tonico, cabeceira e atual presidente do boi, o Boi da Fé em Deus foi uma promessa feita pelo senhor Laurentino para São João. Costa Sodré passou o boi para Dona Teresinha de Jesus Jansen Pereira, na federação de Bumba meu boi de sotaque de Zabumba que funcionava onde hoje está situada a sede do Bumba meu boi da Liberdade, onde esta presidiu o Boi durante 24 anos. Em 2008, dona Teresinha Jansen faleceu e a partir do ano de 2009 a comunidade tomou conta do grupo.

A associação folclórica do Bumba-Meu-Boi da Fé em Deus (Figura 19) continua a batucar suas zabumbas, seus pandeiros, seu tambor de fogo e a sacudir seus maracás, sempre mostrando um diversificado público que o assiste nas apresentações que são realizadas nos arraiais localizados em diferentes bairros da cidade. É um dos incentivadores (colaboradores) da cultura popular do Maranhão e um dos divulgadores da tradição no sotaque de zabumba nas festividades juninas no Estado. Esse fato ocorre por se tratar de um dos primeiros grupos a se manifestar nesse sotaque, em São Luís. O Boi da Fé em Deus, segundo Borralho (2015, p. 105), pode ser considerado o mais antigo grupo de zabumbeiros em atividade.

Figura 19 - Bumba-meu-boi da Fé em Deus, o mais antigo sotaque de zabumba do Quilombo Urbano Liberdade



Fonte: Moncau (2019)

Compreende-se que, na sala de aula do Componente Curricular História, o Bumba-meu-boi e demais manifestações culturais devem desenvolver no alunado o fortalecimento da identidade cultural para reconhecerem suas histórias, entender a cultura como possibilidade para reinventar o bairro, a cidade e alcançar seus direitos e superar a invisibilidade. O direito ao festejar e celebrar suas próprias existências, fazendo conexões críticas para entender contextos históricos, construídos por lutas, sangue, enfrentamento às opressões e tentativas de calar e desumanizar vivências consideradas insignificantes.

4.3 O Bumba-meu-boi como proposta de ensino de História Local

O Bumba-meu-boi, como proposta de ensino de História Local, torna-se um recurso de significativa relevância, pois permite aos alunos perceberem a cultura afro-brasileira, o folclore regional e local. Ao abordar a lenda e prática dessa manifestação cultural no ensino de História, o professor deve contextualizar a História do Brasil, as influências culturais e a resistência das comunidades afro-brasileiras, ao mesmo tempo que contribui para compreensão das relações étnicos raciais.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 18-23. Grifo nosso) pontuam as seguintes determinações:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. **É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.**

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

Entende-se que o Bumba-meu-boi se adequa às Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e demais normativas da educação brasileira, por apresentar (Cardoso, 2016, p. xx) as seguintes características no Maranhão:

A força e a simbologia dessa manifestação na cultura maranhense são demonstradas, entre outras coisas, pela sua abrangência em grande parte do território estadual, constituindo traço identitário de diversas comunidades: são 253 grupos de Bumba meu boi no Estado do Maranhão, segundo dados da Secretaria de Cultura do Maranhão – SECMA. E a quantidade real de grupos é ainda maior, porque esse número se refere somente aos Bois cadastrados no órgão em 2014. Os Bumba-bois são as principais atrações culturais nos arraiais¹⁷ da capital durante o período junino, mas o ciclo do Boi nas comunidades de origem (confecção de indumentárias e instrumentos, ensaios, rituais de batismo e morte do Boi, produção de CDs etc.) ocorre o ano inteiro, tornando-se uma atividade cotidiana dos brincantes.

Segundo o pesquisador e antropólogo Ferretti (2011, p. 19), “[...] o Boi é a maior festividade da cultura popular local e atrai grande número de participantes, envolvendo suas vidas durante boa parte do ano”. Ou seja, fazer Bumba-meu-boi no Maranhão não se limita a se apresentar nos arraiais da cidade, mas o desenvolvimento do pertencimento. O Bumba-meu-boi, segundo Cardoso (2016, p. 36), sofreu preconceito e foi marginalizado na sociedade local. Nascido na capital e no interior entre populações simples, de mãos calejadas e pés descalços, por isso, considerado pelas elites maranhenses “coisa de vagabundo, coisa de preto, caso de polícia” foi impedido pelas autoridades policiais de acontecer nas áreas nobres e centrais da capital até meados dos anos 1970 do século XX. Essa realidade foi documentada em 1920 pela Portaria do Chefe de Polícia de São Luís, conforme sublinha Ferretti (2015, p. 22. Grifo nosso):

Público, para conhecimento de quem interessar possa, que é expressamente **proibido tocar bombas no perímetro urbano, fazer brincadeira de 'Bumba Meu Boi', bem**

assim como tocar caixa do 'Divino Espírito Santo'. Publique-se e cumpra-se. São Luís, 11 de maio de 1920. Raymundo Furtado da Silva (Delegado Geral) (Diário Oficial - nº 126, p. 10, 07/06/1920 - Arquivo Público de São Luís do Maranhão).

O Bumba-meu-boi foi associado a negros e pobres, recebeu críticas e retaliações não só do poder político-administrativo quanto da imprensa. Cascudo (1984) relata que o primeiro registro do Bumba-meu-Boi na imprensa brasileira se deu em 1840, em Recife, num artigo do padre Miguel do Sacramento Lopes Gama, em seu periódico *O Carapuceiro*. Nele, o Bumba-meu-Boi é descrito de forma preconceituosa e pejorativa. Segundo Lopes (1984 *apud* Cascudo, 1984, p. 427):

De quantos recreios, folganças e desenfadados populares há neste nosso Pernambuco, eu não conheço um tão tolo, tão estúpido e destituído de graça, como o aliás bem conhecido BUMBA-MEU-BOI. Em tal brinco não se encontra um enredo, nem verossimilhança, nem ligação: é um agregado de disparates. **Um negro metido debaixo de uma baeta é o boi; um capadócio enfiado pelo fundo dum panacu velho, chama-se o cavalo-marinho; outro, alaparado, sob lençóis, denomina-se burrinha; um menino com duas saias, uma da cintura para baixo, outra da cintura para cima, terminando para a cabeça como uma urupema, é o que se chama a caipora; há além disto outro capadócio que se chama pai Mateus. O sujeito do cavalo marinho é o senhor do boi, da burrinha, da caipora e do Mateus.** Todo divertimento cifra-se em o dono de toda esta súcia fazer dançar ao som de violas, pandeiros e de **uma infernal berraria o tal bêbado Mateus, a burrinha, a caipora e o boi, que com efeito é animal muito ligeirinho, trêfego e bailarino. Além disso o boi morre sempre, sem que nem para que, e ressuscita por virtude de um clister, que pespega o Mateus, cousa mui agradável e divertida para os judiciosos espectadores.** Até aqui não passa o tal divertimento de um brinco popular e grandemente desengraçado, mas de certos anos para cá não há BUMBAMEU-BOI que preste, se nele não aparece um sujeito vestido de clérigo, e algumas vezes de roquete e estola, para servir de bobo da função. Quem faz ordinariamente o papel de sacerdote bufo é um brejeirote despejado e escolhido para desempenhar a tarefa, até o mais nojento ridículo; e para complemento do escárnio, esse padre ouve de confissão ao Mateus, o qual negro cativo faz cair de pernas ao ar o seu confessor, e acaba como é natural, dando muita chicotada no sacerdote (Grifo nosso).

No Maranhão, os primeiros registros do Bumba-meu-boi, segundo o Dossiê Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão datam do ano de 1881, a primeira referência local do Bumba, publicada em nota no *Jornal O Imparcial* de circulação em São Luís. Assunção faz alusão a uma referência de 1823 publicada no romance histórico *A Setembrada* dos escritores maranhenses Clóvis Dunshee de Abranches:

Os ataques populares contra os portugueses e seus estabelecimentos comerciais durante a guerra da Independência podiam, inclusive, tomar a forma de um violento bumba-meu-boi [...]. Ao revelar a forma como o Bumba-meu-boi se manifestava naquela ocasião, dançando e cantando versos ofensivos aos portugueses numa conjuntura de confronto entre brasileiros e lusitanos, a obra reafirma uma característica já presente na brincadeira no século XIX.

Por sua vez, Lima (2012, p. xx) entende que, no Maranhão, o Bumba-meu-boi é diversificado na forma de se apresentar. Têm-se alguns tipos (sotaques) oriundos de várias partes do Estado:

Sotaque de Matraca – É o mais popular e com maior número de grupos no Estado. O instrumento que dá nome ao sotaque é composto por dois pequenos pedaços de madeira, o que motiva os fãs de cada boi a engrossarem a massa sonora de cada “Batalhão”. Além das matracas, são usados pandeirões e tambores-onça (uma de cuíca com som mais grave). Na frente do grupo fica o cordão de rajados, caboclos de fitas, índias, vaqueiros e caboclos de pena. **O sotaque de Matraca também é chamado de Ilha por ter sua origem na ilha de São Luís, tendo como grupos principais os bumba-bois da Maioba, Maracanã, Madre Deus, Ribamar, Pindoba entre outros.**

Sotaque de Zabumba – Ritmo original do Bumba-meu-boi, este sotaque marca a forte presença africana na festa. Pandeirinhos, maracás e tantãs, além das zabumbas, dão ritmo para os brincantes. No vestuário, destacam-se golas e saiotes de veludo preto bordado e chapéus com fitas coloridas. O sotaque de Zabumba é hoje o que menos cresce no Estado maranhense. **Diz-se que o sotaque nasceu na região da cidade de Guimarães e os brincantes do bumba-boi da cidade dizem que esse sotaque é, entre os demais, o que tem mais “pegada” de ritmo afrodescendente. Dentre os grupos, podemos ressaltar o de Guimarães, da Fé em Deus, da Liberdade.**

Sotaque de Orquestra – Ao incorporar outras influências musicais, o Bumba-meu-boi ganha neste sotaque o acompanhamento de diversos instrumentos de sopro e cordas, como o saxofone, clarinete e banjo. Peitinhos (coletes) e saiotes de veludo com miçangas e canutilhos são alguns dos detalhes nas roupas dos brincantes. Diz-se que o sotaque nasceu de um encontro de pessoas de um grupo de sotaque de zabumba com alguns músicos nos entornos da cidade de Rosário. **Os grupos mais famosos são os de Axixá, de Morros, de Nina Rodrigues.**

Sotaque da Baixada – Embalado por matracas e pandeiros pequenos, um dos destaques deste sotaque é o personagem Cazumbá, uma mistura de homem e bicho que, vestido com uma bata comprida, máscara de madeira e de chocalho na mão, diverte os brincantes e o público. Outros usam um chapéu de vaqueiro com penas de ema. Este sotaque é também conhecido como sotaque de Pindaré, por ter no Boi de Pindaré seu maior representante; grupo onde cantou por muitos anos até a sua morte, o cantador Coxinho, autor de várias belas toadas. Para esse sotaque, como maiores representantes têm-se: o próprio boi de Pindaré, o boi de Viana e de São João Batista.

Sotaque Costa de Mão – Típico da região de Cururupu, ganhou este nome devido a uns pequenos pandeiros tocados com as costas da mão. Caixas e maracás completam o conjunto percussivo. Além de roupa em veludo bordado, os brincantes usam chapéus em forma de cogumelo, com fitas coloridas e grinaldas de flores. Importante ressaltar que há grupos que não se encaixam nessa divisão, o que se denomina por sotaques. Existem brincadeiras que não ficam presas a nenhuma dessas categorias, esses grupos de bumba-boi seguem a criatividade de quem os produz mostrando claramente a quão rica é a manifestação do Bumba-meu-boi no estado do Maranhão (Grifo nosso).

Enfrentando as adversidades, o Bumba-meu-boi constrói uma história que atravessa, aproximadamente, três séculos, permeada de alegrias, encantamentos, irreverências, conflitos, violências e resistências até chegar aos nossos dias sendo considerado “Patrimônio Cultural do Brasil” (título atribuído no dia 30 de agosto de 2011), pelo Conselho Consultivo do IPHAN.

Em 2019, foi reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Unesco, destacando sua importância cultural e histórica.

Segundo Cardoso (2016), chamado de Bumba-meu-boi, Bumba-boi ou simplesmente Boi pelos maranhenses, no Maranhão, essa festa apresenta características singulares, adotando um conteúdo ritualístico próprio, diversificando seus estilos e criando novas formas de apresentação a partir do gosto popular.

Marques (1999) explica que, nessas terras, o folguedo criou um roteiro com a criação do auto do Boi, a construção de personagens, as lendas que ligam o Boi a São João Batista, à narração do ciclo ritualístico, à produção das toadas e às apresentações em público (elementos da tradição oral), resultado das heranças trazidas pelo processo de colonização do Boi como auto popular. Com o passar dos séculos, elementos das comunidades negras rurais, reelaborados através de séculos de contatos com a presença indígena e uma anterior história de trocas e opressões com o ibérico colonizador, teriam sido traduzidos e atualizados na identidade do Bumba-meu-boi, no Maranhão, com práticas específicas de teatralidade, dança e paródia envoltas na musicalidade e conduzidas pela fé em seus mais amplos significados (Cardoso, 2016). De acordo com Cabral (2011, p. xx), o auto do Bumba-meu-boi apresenta o seguinte enredo:

Um fazendeiro rico tinha um boi muito bonito e mimoso e que sabia dançar. Um trabalhador da fazenda, de nome Pai Chico, rouba o boi para satisfazer o desejo de sua esposa grávida de comer a língua desse animal. Quando o fazendeiro sente falta do boi, envia seis empregados para procurá-lo e o encontram doente. Os pajés são chamados e curam-no. O fazendeiro descobre que Pai Chico foi o responsável e o perdoa, celebrando a saúde do boi.

Entre os personagens, estão: o boi (geralmente, é feito de madeira e recoberto de tecidos bordados e bem coloridos); Pai Francisco (Esposo de Catirina e responsável pela morte e furto do boi); Mãe Catirina (Esposa de Francisco, e que quer comer a língua para saciar um desejo de grávida o boi para se alimentar); Cazumbá (figura mágica habitante das florestas); Caboclos de fita (personagens que ajudam a capturar o boi); Caboclos depena (função semelhante aos caboclos de fita); Indígenas; Vaqueiros; Burrinha e entre outros. Lima (2016, p. xx), sobre o Bumba-meu-boi, no Maranhão, afirma:

Depois que foi introduzido no Maranhão, foi largamente difundido no estado e hoje representa a maior expressão cultural do Maranhão. Tem essa importância não só no período junino, quando se encena no mês inteiro a brincadeira, estende-se para as comemorações de São João, São Pedro e São Marçal, mas praticamente no ano inteiro com a preparação para as fases que antecedem as brincadeiras, período em que se têm apresentações nos arraiais do Estado do Maranhão.

Compreende-se que o Bumba-meu-boi é uma manifestação cultural que faz parte do cotidiano de grande parte dos alunos das escolas públicas da periferia da capital, São Luís, e demais cidades do Estado do Maranhão. Em razão disso, pode ser trabalhado nas salas de aula pelos professores de História e outros componentes curriculares, permitindo que discentes, a partir das aulas, façam as conexões entre a História Local e o Bumba-meu-boi. Nesse contexto, trabalhar a cultura popular em sala de aula é dar ao aluno a oportunidade de poder ter contato com memórias ancestrais resgatadas a partir de conversas com antecedentes, que geralmente são os que comandam os grupos (Carvalho; Marques, 1999).

Para Lira (2016), uma sequência didática é possível de ser utilizada, no ensino, tendo como objetivo introduzir a temática étnico-racial em que o tema bumba-boi é o fio condutor, possibilitando o encontro de várias áreas de conhecimento, como língua portuguesa, história, geografia e outras.

Erivaldo Pereira (2022), na Dissertação intitulada “Combatendo Necromemórias: práticas educativas para o ensino de história e cultura afro-brasileira por meio de um diálogo entre o livro didático e acervos museológicos virtuais”, defendida no Mestrado Profissional em Ensino de História da UFMA, menciona biografias e personalidades negras dentro do ensino de História, questionando a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 e a invisibilidade dos negros nos livros didáticos juntamente com a limitação dessa ferramenta didática para ensinar a história e a cultura afro-brasileira nas escolas.

Enquanto Rayme Costa (2020), na Dissertação intitulada “De Dandara a Firmina: o ensino de história do Brasil a partir de mulheres negras no ensino médio integrado”, analisa as histórias das mulheres negras apagadas e reduzidas à condição de mulatas, domésticas e mães pretas. Citando as mulheres que foram para além da escravidão, destacando cinco mulheres negras a saber: Dandara, Chica da Silva, Mônica, Luiza Mahin e Maria Firmina dos Reis, aproximando a história dessas mulheres ao cotidiano dos educandos.

Por sua vez, Daniel Wollace Marques Ferreira (2023), na Dissertação com o título “Quem é esse brincante? história social do bumba-meu-boi e ensino de história”, defendida no Mestrado Profissional em Ensino de História da UFMA, focaliza os sujeitos que produziam essas manifestações culturais, trazendo para primeiro plano da análise as condições sociais e o cotidiano daqueles que faziam a brincadeira de Bumba-meu-boi acontecer. Produto didático, abordando o seguinte questionamento: qual estratégia queremos propor para aproximar a história social da cultura do ensino de história? No referido trabalho, é apresentada a produção e aplicação de um material didático voltado para dar visibilidade aos sujeitos fazedores da

brincadeira do Bumba-meu-boi e sua utilização como um recurso pedagógico para o ensino de história do 9º ano do ensino fundamental.

Christiane Ferraz Ribeiro (2023), na Monografia apresentada ao curso de História da Uema, com título “A Cultura do Maranhão: o Bumba-meu-boi em sala de aula”, aborda a importância de explicitar a cultura do Maranhão e sua importância no âmbito escolar, demonstrando aos discentes e apresentando o significado de instigar a valorização da cultura do Bumba-meu-boi do Maranhão. Outro ponto apresentado é o ensino e a valorização da cultura em sala de aula, fazendo com que as festas do Bumba-meu-boi não sejam lembradas só em festividades, mas trabalhadas em sala de aula, ampliando o conhecimento para que os discentes aprendam sobre cultura, patrimônio e valorização cultural.

Katiúcia Ermiza Moreira da Silva Pereira (2023), na Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica “Quilombo Urbano Liberdade: um estudo sobre as manifestações étnico culturais afro-maranhenses no contexto da Lei nº 10.639/2003”, destaca a cultura do Bumba-meu-boi em sala de aula para alunos do ensino fundamental e médio por meio de projetos pedagógicos e material didático produzidos pelo IPHAN para a realização de Educação Patrimonial nas escolas municipais de São Luís.

Maílson Martins (2022), no trabalho intitulado “O Ensino da História Local na Rede Pública Municipal de Zé Doca: um olhar sobre os conteúdos trabalhados e suas fontes”, Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Uema, faz uma análise das abordagens desenvolvidas sobre a história local do município de Zé Doca e de como são trabalhados nos anos finais do ensino fundamental. Com intenção de refletir sobre como os conteúdos e as fontes que evidenciam a história dessa cidade são desenvolvidas nas escolas pesquisadas e pertencentes ao referido sistema de ensino e campo de estudo.

5 PROPOSIÇÃO TÉCNICA

A partir da Dissertação intitulada “Ensino Médio e História Local: O Quilombo Urbano da Liberdade em São Luís do Maranhão”, apresenta-se como Proposição Técnica¹⁴ o Guia Didático¹⁵ de Planos de Aulas de História Local sob o Quilombo Urbano da Liberdade, centrado no Bumba-meu-boi e direcionado aos professores do Componente Curricular História da Educação Básica.

O Guia Didático de planos de aulas, apresentado como Proposição Técnica deste trabalho, trata-se de uma relevante contribuição para as aulas de História. A ideia surgiu a partir de diálogos com os discentes do Centro de Ensino Barbosa de Godóis, localizado no bairro do Monte Castelo, na cidade de São Luís/Ma, onde observou-se que os discentes, em sua maioria, são moradores do Quilombo Urbano da Liberdade. Verificou-se invisibilidades dos alunos em relação aos conceitos: Quilombo, Quilombo Urbano, história da formação do bairro da liberdade, significado das manifestações culturais presentes no Quilombo Urbano da Liberdade.

O Guia Didático de planos de aula foi inspirado nos planos de aulas disponibilizados gratuitamente a professores e interessados para serem usados com alunos dos ensinos Fundamental e Médio no *site* da Olimpíada Nacional em História do Brasil, um projeto de Curso de Formação Continuada realizado pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O Guia Didático de planos de aulas está organizado em quatro planos de aulas com temáticas específicas que tratam do Quilombo Urbano da Liberdade; nesse sentido, sublinha-se: Plano Aula 1- O Bairro como laboratório da História Local - O Quilombo Urbano da Liberdade; Plano Aula 2 - Que Bumba-Meu-Boi é esse? Plano Aula 3 - A História invisível: O Bumba-Meu-boi e as conexões possíveis no Quilombo Urbano da Liberdade, e Plano Aula 4 - A influência Afro no Quilombo Urbano da Liberdade. Para uma melhor organização dos conteúdos, os planos apresentam a seguinte estrutura didática pedagógica: objetivos, requisitos, avaliação, lista de atividades, competências, habilidades da BNCC/DCTMA e referências.

¹⁴ Um processo ou produto educativo que tenha sido aplicado ou seja aplicável em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Os produtos podem assumir as seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; aplicativos, entre outros (Brasil, 2019).

¹⁵ Guias de orientação também chamados de Guias Didáticos ou Quadros de Análise, esse tipo de material tem como objetivo apoiar e orientar o trabalho do professor em situações diversas: indicar conteúdos e materiais didáticos a serem trabalhados, exemplificar maneiras de se trabalhar de forma interdisciplinar, sugerir espaços formais e não formais para o desenvolvimento da aprendizagem. Alguns guias também auxiliam os docentes em processos de avaliação e planejamento de aulas (Gabriel, 2019, p. 83).

Nas atividades, propõem-se textos com leituras individuais e compartilhadas, além de tecnologias, como celulares ou computadores para analisar vídeos, documentários, toadas que colaboram para um ensino de História dinâmico. Na referência, apresentam-se importantes trabalhos da historiografia como forma de auxiliar os docentes de História e outras disciplinas a pesquisarem, nos diferentes *sites*, a respeito das diferentes temáticas que tratam da história local. Isso permite a integração e a contribuição entre o ensino superior e a educação básica.

Espera-se que a partir dessas temáticas apresentadas no guia, o ensino de História permita aos alunos observarem e compreenderem as conexões históricas e culturais entre história do Brasil, Maranhão, Bumba-meu-boi, quilombo urbano da liberdade, baixada maranhense na sua formação enquanto sujeito histórico.

A Proposição Técnica discorre sobre temáticas educativas e pedagógicas no contexto da EREER e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que obriga que história e cultura afro-brasileira e indígena sejam incluídas no currículo escolar de ensino fundamental e médio, tendo como base as conexões possíveis nas aulas de História para despertar nos discentes uma consciência crítica e reflexiva sobre as permanências e rupturas em diferentes contextos históricos, contribuindo para sua formação.

Nesse sentido, Silva (2021, p. xx) sublinha:

O ensino de História requer reelaborações no contexto da sala de aula, didaticamente o aluno não se interessa mais por histórias de heróis e narrativas de fatos. A escolha dos conteúdos permite a compreensão de dimensões históricas que possibilitem questionar a realidade e reconhecer rupturas e permanências ao longo da história.

Para Schmidt (2007, p. 190), “A História Local traz uma maneira bastante complexa de pensar e fazer a História, em termos de aprendizagens e concepções, colocando em destaque a perspectiva da diversidade e pluralidade das identidades”. Na teoria da História de Rüsen (2007, p. 10), evidencia-se uma reflexão sobre método e sentido da História:

O saber histórico desempenha sempre funções na vida cultural do tempo presente. Forma e função são essenciais ao trabalho do historiador [...]. É com elas que ele responde às carências de orientação que suscitou. São elas que tornam necessários e significativos todos os esforços de reflexão da história como ciência.

Colaborando com o pensamento de Rüsen, Silva (2021) afirma que: “[...] nessa perspectiva consubstanciamos mais uma vez a História Local como uma produção historiográfica reconhecida entre as novas formas de escrita, pois a mesma ao aproximar-se de historicidades culturais que dar voz as especificidades convertem-se em conhecimento

histórico”. De acordo com Schmidt (2004), “Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses dos alunos”. A LDB de 1996 destaca a valorização do ensino regional e local e, conforme seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, **a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos** (Schmidt, 2004, p. 113. Grifo nosso).

Dessa forma, compreende-se que o ensino de História do Maranhão deve contemplar os conhecimentos e as especificidades regionais com enfoque nas questões locais, destacando perspectivas diferentes que devem ser consideradas para valorizar as vivências individuais e coletivas da comunidade escolar. Entretanto, o professor de História enfrenta mazelas inseridas pelo próprio sistema educacional, como: a diminuição de carga horária e as exigências dos conteúdos propostos direcionados para o Enem, que comprometem a incorporação de temas específicos do Maranhão no currículo das escolas do Ensino Médio. A aula com enfoque na História Local pode propiciar, segundo Schmidt (2007, p. 189. Grifo nosso):

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

Para Silva (2021, p. 144), a articulação entre a história global e local recria possibilidades de envolvimento dos alunos nas aulas de História, pois demanda o reconhecimento de heterogeneidade e distinção das particularidades que permeiam a compreensão das raízes históricas que aproximam os sujeitos sociais. Na compreensão de Schmidt e Cainelli (2004, p. 113), “[...] as atividades com a história local ajudam o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade: econômico, político, social e cultural”. Dessa forma, entende-se que o Bumba-meu-boi é uma manifestação cultural que está inserido na cultura do Quilombo Urbano da Liberdade e por todo o estado do Maranhão, recebeu o título de Patrimônio Cultural e Imaterial do Brasil, em 2011, pelo IPHAN. Em 2019, o Bumba-meu-boi do Maranhão foi considerado como Patrimônio Cultural Imaterial da humanidade pela Unesco. As brincadeiras de Bumba-meu-boi ou folguedo permitem a análise de contextos históricos da rua, do bairro, do município e do Estado, além de trazerem à tona as conexões possíveis entre

o global, o nacional e o regional, ao mesmo tempo em que resgata a história dos sujeitos subalternizados que tiveram suas histórias excluídas da tessitura da História oficial durante um longo período da educação brasileira.

De acordo com Gonçalves (2004, p. 178), “[...] uma concepção de história local que a entenda como, conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações dos sujeitos individuais e/ou coletivos em um lugar”. Por sua vez, Caimi (2010, p. 60) afirma que “[...] as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreender as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo”. É nesse intento, em que se procura um novo caminho para a História, que surge a necessidade de se ensinar e, também, de aprender a História Local.

Dessa forma, afirma-se que a História Local permite um ensino valorativo das histórias presentes em bairros, ruas, nomes de ruas, praças, nomes das escolas e outros, possibilitando a compreensão crítica e reflexiva da identidade local, regional e nacional. Assim, é significativo pontuar os diferentes conceitos e possibilidades ao ensino de História Local para a percepção dos limites e desafios para o conhecimento histórico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o Ensino Médio e a História Local a partir do Quilombo Urbano da Liberdade, em São Luís do Maranhão, possibilita a reflexão sobre o ensino de História na contemporaneidade que permita aos discentes compreenderem sua identidade e pertencimento histórico cultural ao mesmo tempo que buscou-se responder à pergunta principal da pesquisa, como a História local pode responder aos objetivos da BNCC.

Nesse contexto, o segundo capítulo analisa a história do Ensino Médio, no Brasil, com implantação das diferentes políticas educacionais para o Ensino Médio do Varguismo a Nova República, destacando que cada governo impôs normativas educacionais para atender demandas dos organismos internacionais, buscando retirar da juventude brasileira a capacidade de desenvolver percepções críticas e reflexivas sobre a organização sócio política do País. Ademais, colaboram com essa ideia os critérios para se ter acesso ao Ensino Médio, que estavam vinculados a questões de ordem econômica e regional. Não foram levadas em consideração as dificuldades locais dos cidadãos para ter acesso à escola pública; essa medida caracterizou as decisões tomadas de cima para baixo.

Nesse cenário, analisam-se as normativas atuais: BNCC, um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver. Mas no que refere ao Ensino Médio, apresenta lacunas que enfraquecem o processo de ensino/aprendizagem; aliado às diretrizes da BNCC, foi implantado o Novo Ensino Médio com forte conteúdo midiático que foi apresentado aos estudantes tendo como principais características a elevação da carga horária total em sala de aula, maior flexibilidade curricular, permitindo que os estudantes personalizem seus interesses na carreira, possibilidade do discente escolher o itinerário formativo materializando o protagonismo juvenil, além de promover o desenvolvimento de habilidades importantes para o futuro.

Entretanto, verificou-se após a implantação do Novo Ensino Médio uma grade curricular com disciplinas que não permitem ao alunado o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo de si e o do outro; pelo contrário, o Novo Ensino Médio estabeleceu a diminuição significativa da carga horária da disciplina História, juntamente com criação de disciplinas chamadas de “Diversificadas” dentre elas sublinha-se: Eletiva de Base, Tutoria, Protagonismo Juvenil, Aprofundamento de área, Corresponsabilidade Social entre outras.

Dialogando com as normativas do MEC, a Seduc-MA implantou o DCTMA volume II para o Ensino Médio, apresentando, entre as várias invisibilidades, silenciamentos e esquecimentos de conteúdos que não fazem referência à História do Maranhão.

O terceiro capítulo é o contraponto para solucionar as lacunas presentes nas normativas educacionais brasileira e maranhense para Educação Básica; nesse cenário, apresenta-se a História local como metodologia de ensino que está entrelaçada a alguns preceitos legais em vigor no Brasil. Dentre eles, destaca-se a LDB (Lei nº 9.394/1996). Nas propostas curriculares, tem sido frequente o uso dos termos “cotidiano” e “História local”, pois a sua utilização representa as experiências de cada aluno com a sua própria vida em grupo.

Assim, para Barros (2013, p. 3), a História local é como um “[...] ponto de partida para a aprendizagem histórica”; nesse sentido, o aluno estará mais próximo tanto de sua realidade, como também, fortalecerá as relações entre os sujeitos históricos que estão inseridos nessa perspectiva de ensino, ou seja, ele se aproxima do seu meio e da sociedade em que vive.

No quarto capítulo, apresenta-se a localidade escolhida para responder aos objetivos da BNCC, o bairro da Liberdade da cidade de São Luís capital do estado Maranhão, que foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares como Quilombo Urbano, tornando-se o primeiro do Estado do Maranhão pela Portaria nº 192 de 13 de novembro de 2019. Apresenta diferentes manifestações populares, como: grupos de Bumba-meu-boi, Terreiros de Cultos Afro, Grupos de Reggae, Hip-Hop, Tambor de Crioula, Festa do Divino Espírito Santo, Projetos, Oficinas.

Segundo Assunção (2017, p. 24), “Os moradores pensam os bairros, ainda, como berço cultural e religioso de São Luís. Há fortes relações de afinidade mantidas entre os moradores dos bairros com as cidades vizinhas, e no interior dos próprios bairros, as festas religiosas e os eventos culturais”. O autor mencionado complementa que “[...] a identidade do bairro da Liberdade como Quilombo Urbano se dá através das relações construídas entre as pessoas que se utilizavam de pequenos portos que funcionavam na região e viriam a definir a memória afetiva dos moradores mais antigos”. Dessa forma, optou-se por analisar dentre as diversas manifestações culturais do Quilombo Urbano da Liberdade, o Bumba-meu-boi.

Segundo Anchieta (2020, p. xx), “[...] o Bumba-meu-boi pode ser considerado um fato social total no bairro Liberdade, pois abrange a vida de todos os moradores do quilombo urbano em todas as instâncias”. Nesse cenário de riquezas culturais, destacamos os seguintes grupos de Bumba-meu-boi do Quilombo Urbano da Liberdade: O Boi da Liberdade (Boi de Leonardo), organizado em 1956, caracterizado pelo Sotaque de Zabumba ou Guimarães, um dos mais antigos de origem fincada em raízes africanas; O Bumba-meu-boi da Floresta representa o ritmo dos bois da região da Baixada Maranhense, chamado sotaque de Pindaré ou da Baixada e o Bumba-meu-boi da Fé em Deus que é um dos legítimos representantes do sotaque de zabumba, sendo também um dos primeiros grupos a se formar, em São Luís, desde o ano de 1925.

Reafirma-se que o Bumba-meu-boi como conteúdo para análise no ensino de História desenvolve nos discentes a identidade cultural para reconhecerem suas histórias, entender a cultura como possibilidade para reinventar a rua, o bairro, a cidade e alcançar seus direitos e superar a invisibilidade, fazendo conexões críticas para entender contextos históricos, construídos por lutas, dor, sangue, enfrentamento às opressões e tentativas de calar e desumanizar vivências consideradas insignificantes e reproduziram na atualidade preconceito, discriminação e injúrias.

Nesse contexto, esta Dissertação está amparada pela Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, com as Diretrizes Curriculares para a EREB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que buscam combater o racismo e a discriminação que atingem particularmente os negros em todo o país, rompendo com estereótipos reprodutores de violência racial e valorizando o reconhecimento das culturas de matriz africana na sala de aula. O texto não aprofundou possibilidades das demais manifestações culturais do Quilombo Urbano da Liberdade. Citam-se: Terreiros, Tambor de Crioula e Reggae, dentre outros, com o ensino de História; entretanto, propicia outras análises que enriquecem o debate em torno da História local.

Do exposto, consideramos que o Guia Didático de planos de aulas (Proposição Técnica), de certa forma, é a materialização da resposta da pesquisa que contribuiu de forma significativa para apontar e sinalizar perspectivas de aulas de História que aproximem os alunos da realidade local. Para isso, é necessário que o professor fique atento aos trabalhos acadêmicos produzidos pelas Universidades (UFMA e UEMA) e historiadores.

Entendemos que esta dissertação favorece o ensino de História, nas escolas maranhenses, por apresentar viabilidade de ensino por intermédio da História local, assim como ao ProfHistória) da UFMA no tocante a futuras pesquisas sobre a História Local.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, L. VI Encontro Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo. **A liberdade pelos passos do bumba-meu-boi: análise do direito à cidade no 1º quilombo urbano de São Luís**, 2020.

ARAÚJO, E. W. **Boi da Liberdade, sotaque zabumba, lança novo disco**. Blog do Ed Wilson. 2019. Disponível em: <https://edwilsonaraujo.com/tag/boi-de-leonardo-zabumba-liberdade-resistencia/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

ARAÚJO, E. W. **Liberdade realiza festival e busca reconhecimento de quilombo urbano junto ao MinC**. Blog do Ed Wilson. 2018. Disponível em: <https://edwilsonaraujo.com/2018/11/19/>. Acesso em: 10 maio 2025.

ASSUNÇÃO, A. V. L. L. **“Quilombo Urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus: identidades, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, MA, São Luís: UEMA**, 2017.

ASSUNÇÃO, M. R. Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. In: REIS, F. S.; GOMES, J. J. (org.). **Quilombos maranhenses**. São Paulo: Claroenigma, 2012.

BARROS, J. D. A. **O Lugar da História Local**. Conferência para o I de ENCONTRO DE HISTÓRIA LOCAL/ REGIONAL DA UNEB, realizado na cidade de Santo Antônio Jesus, em novembro de 2009.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

BRASIL. Decreto Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930_1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Diário Oficial da União, 9 fev. 1942b.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário**. Diário Oficial da União, 10 abr. 1942a.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1946.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação**. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 2003. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASÍLIA. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Os tambores da ilha**. 2007.

BRASÍLIA. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Dossiê do tambor de crioula**. Brasília: Instituto Patrimônio Histórico Nacional, [s.d.]. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/dos_sie15tambor.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

CAIMI, F. E. Meu lugar na História: de onde eu vejo o mundo. In: OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 21.

CAMPOS, A. **Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CARDOSO, L. C. M. **As mediações do Bumba-meu-boi do Maranhão: uma proposta metodológica de estudo das culturas populares**. Porto Alegre, 2016.

CARDOSO, L. C. C. M. **De marginal a oficial: a fabricação do bumba-meu-boi como símbolo de identidade do Estado do Maranhão**. Artigo apresentado no DT 08 – Estudos Interdisciplinares da Comunicação do XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. Maceió, 15 a 17 de junho, 2011.

CAVALCANTI, E. **História e história local**: desafios, limites e possibilidades, revista história hoje, v. 7, n. 13, p.272-292, nov. 2018.Disponível em: <https://rhbj.emnuvens.com.br/RHHJ/issue/view/13>. Acesso em: 1 jul. 2025.

CÉFALO, M. L. S. Competências e habilidades para atender à sociedade de mercado: o Ensino Médio na BNCC. **Atas do XVI Workshop Multidisciplinar sobre ensino e aprendizagem**, v. 16, 2020, p. 137-142.

COLÉGIO PEDRO II. **Período Imperial**. Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%ADodo-imp%20erial.html>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CORREA, S. M. S. História local e seu devir historiográfico. **Metis: História e cultura**, v.2, jul.,2002.

COSTA, R. R. **De Dandara a Firmina: o ensino de história do Brasil a partir de mulheres negras no ensino médio integrado**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DANTAS, J. S. A articulação da nova direita no Brasil e seus impactos na educação pública. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 116-139, jan./abr. 2020.

FERREIRA JÚNIOR, A. **História da educação brasileira**: da colônia ao século XX. São Carlos: EduFScar, 2010.

FERREIRA, D. W. M. **Quem é esse brincante? história social do bumba-meu-boi e ensino de história**. 2023. 132 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

FERREIRA, R. M. **Jamaica Brasileira: um resgate histórico do reggae em São Luís**. 57 f. Monografia (Graduação) – Curso de Hotelaria, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

FERRETTI, M. Devoção e brincadeira no bumba meu boi do Maranhão. *In*: PAPETE; VASCONCELOS, M. **Os senhores cantadores, amos e poetas do bumba meu boi do Maranhão**. São Paulo: IPSIS, 2015.

FERRETTI, S. F. (org.) **Tambor de crioula ritual e espetáculo**. 3. ed. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.

FERRETTI, S. F. Mário de Andrade e o tambor de crioula do Maranhão. **Revista Pós Ciências Sociais** (5), 2006, p. 93-112.

FERRETTI, S. F. Bumba-meu-boi e religiosidade no Maranhão. In: CUNHA, A. S. A. **Boi de zabumba é a nossa tradição**. São Luís: SETAGRAF, 2011.

FERRETTI, S. F. Estudos sobre festas religiosas e populares. In: FERRETTI, S. F.; RAMALHO, J. R. (Orgs). **Amazônia: desenvolvimento, meio ambiente e diversidade cultural**. São Luís: EDUFMA, 2009.

FERRETTI, S. F. O bumba-meu-boi do Maranhão. In: PAPETE; VASCONCELOS, M. **Os senhores cantadores, amos e poetas do bumba-meu-boi do Maranhão**. São Paulo: IPSIS, 2015.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 3. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, K. C. F. **Onde o reggae é a lei**. São Luís: EDUFMA, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que significa currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOUBERT, P. **História Local**. Revista Arrabaldes: por uma história democrática. Rio de Janeiro, n. 1, maio / ag. 1988.

GRABOWSKI, G. Quem conhece a reforma do ensino médio, a reprova. **Revista Extraclasses do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul**, Exclusivo WEB, [S.l.], fev. 2017.

HOLANDA, S. M. F. **A escola também é o lugar dos Orixás: o ensino de história e as religiões de matriz africana na sala de aula**. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, UFPE, Recife, 2023.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

LAVAL, C. **A escola não é empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARANHÃO. **Complexo cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão**. Dossiê do registro como patrimônio cultural do Brasil. São Luís: IPHAN, 2011.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio**. São Luís, 2022. Disponível em: www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/DCTMA-Ensino-Médio.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

MARQUES, F. E. S. **Mídia e experiência estética na cultura popular: o caso do Bumba-meu-boi**. São Luís: Imprensa Universitária, 1999.

MARTINS, C. C. S. **Bumba meu boi e festas populares na ilha do Maranhão: entre negociação e conflito (1885-1920)**. 2020. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MARTINS, C. C. S. **Política e cultura nas histórias de bumba-meu-boi, São Luís, Maranhão, século XX**. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MARTINS, D. M.; MATEUS, Y. G. A. S. **Ensino de História local/regional: abordagens e práticas**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2021.

MARTINHO, M. **Ensino da história local na rede pública municipal de Zé Doca: um olhar sobre os conteúdos trabalhados e suas fontes**. São Luís, 2022.

MATTOSO, J. **A escrita da História: teoria e métodos**. Lisboa: Editora Estampa, 1997.

MONCAU, G. **Bumba meu boi, terreiros e tambores: conheça Liberdade, o maior quilombo urbano do Brasil, no Maranhão**. Disponível em: www.brasildefato.com.br/2024/07/08/bumba-meu-boi-terreiros-e-tambores-conheca-liberdade-o-maior-quilombo-urbano-do-brasil-no-maranhao/. Acesso em: 10 mai. 2025.

MOREIRA, H. **Prédio do antigo matadouro público no bairro da Liberdade**. O Imparcial. 2018. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/app/uploads/2018/01/Predio-do-antigo-matadouro-p%C3%BAblico-no-bairro-da-liberdade-foto-Hon%C3%B3rio-Moreira-4-1024x683.jpg>. Acesso em: 10 mai. 2025.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação palmares/OR Editor Produtor, 2002.

NAPOLITANO, M. Cultura. In: PINSKY, C. B. (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2013.

O IMPARCIAL. **Boi da Floresta**. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/app/uploads/2017/06/160617-CAPA-IMPAR-BOI-DA-FLORESTA.jpg>. Acesso em: 10 mai. 2025.

OSSANA, E. Una alternativa en la enseñanza de la Historia: enfoque desde el local, lo regional. In: VASQUEZ, J. Z. (org.). **Enseñanza de la historia**. Buenos Aires: s.n., 1994. (Colección Interamer, 29).

PAIVA, T. Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação. **Revista Carta Capital**, [s.l.], mar. 2017.

PASINATO, D. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Journal volume & issue**, v. 12, n. 1 p. 1-13, 2013.

PEREIRA, K. E. M. S. **Quilombo urbano liberdade: um estudo sobre as Manifestações Étnico-Culturais Afro-Maranhenses no contexto da Lei nº 10.639/2003**. 2023. 247 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

PERONI, V. M. V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE-UFES, v. 19, p. 26-47, 2017.

RIBEIRO, C. F. **A cultura do Maranhão: o bumba-meu-boi em sala de aula**. São Luís, 2023.

SAMUEL, R. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**. v. 9, n. 19, p. 219-242, set. 1989 / fev. 1990.

SANCHES, A. S. **O universo do boi da ilha: um olhar sobre o bumba meu-boi em São Luís do Maranhão**. (Dissertação de mestrado). Recife, UFPE, 2003.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, S. C. C. R.; RABELO, A. M.; MARTINS, J. A. **Quilombo Urbano Liberdade: imagens em disputas**. Caderno de resumos XII COPENE-Democracia, poder e antirracismos: avanços, retrocessos legais e ações institucionais, p. 1-7, 2022.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil I**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo, Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SEFFNER, F. Leitura e escrita na história. In: NEVES, I. C. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1998.

SILVA, C. B. **Da Terra das Primaveras à Ilha do amor: reggae, lazer e identidade cultural**. 2. ed. São Luís: Pitomba Livros e Discos, 2016.

SILVA, J. B. V. **Tudo isso era maré: origens, consolidação e erradicação de uma favela de palafitas em São Luís do Maranhão**. 2016. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

SILVA, M. Q. C. **Quilombo urbano liberdade, patrimônio afro de São Luís-MA: a sistemática da acessibilidade aos direitos culturais à luz da constituição federal de 1988 e do estatuto da igualdade racial**. 2023. 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

SILVA, R. N. A. **Bumba meu boi da Fé em Deus, sotaque de zabumba: um olhar sobre a história, os instrumentos e as características**. 2019. 80 f Monografia (Graduação) – Curso de Música, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2019.

SILVEIRA, M. R. S. **Nas entranhas do bumba meu boi: políticas e estratégias para botar o boi de Leonardo na rua.** Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

SOUSA, A. B. R. **Reprodução Cultural do Tambor de Crioula no Quilombo Urbano da Liberdade.** 2024. 62 f. Monografia apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2024.

TEIXEIRA, A. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 37, n. 86. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/meiavitoria.html>. Acesso em: 10 mai. 2025.

TEIXEIRA, O. S. **A História local como um caminho para o ensino significativo de História nos anos iniciais.** 2018. 87f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. *In: 500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.