



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

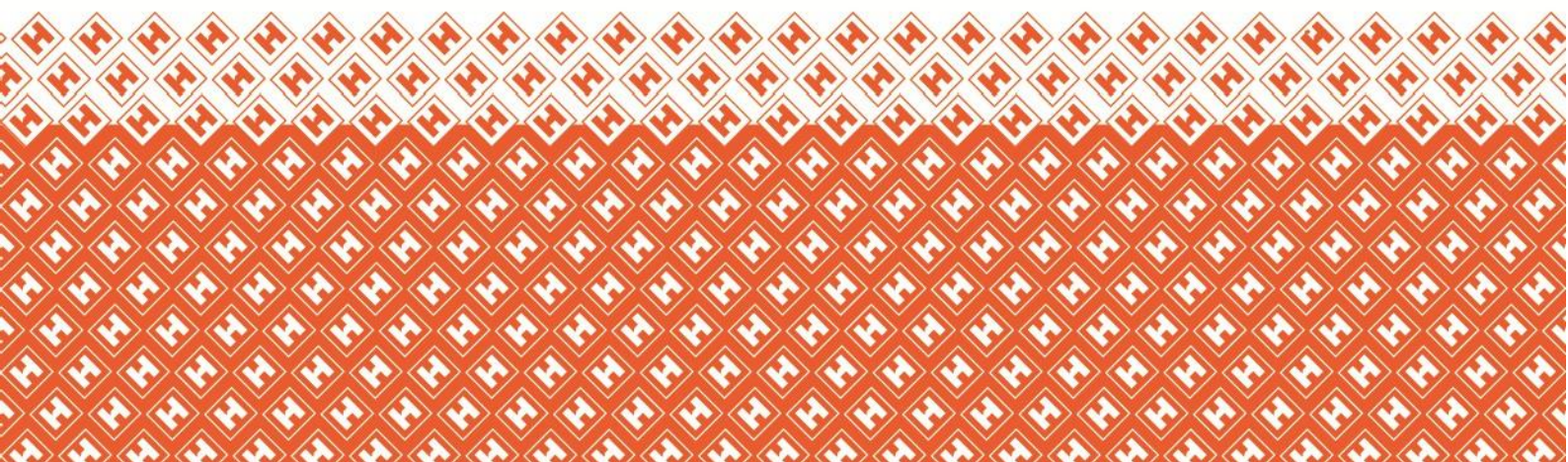
---

ADALBERIO SANTOS FREITAS

**ENSINO DE HISTÓRIA E MUNDO DO TRABALHO: DESENVOLVIMENTO DE  
MEMORIAL DIGITAL ACERCA DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA  
PRODUÇÃO DE ARTEFATOS DE COURO EM IPIRÁ-BA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA - UNEB

Dezembro/2022



**ADALBERIO SANTOS FREITAS**

**ENSINO DE HISTÓRIA E MUNDO DO TRABALHO: DESENVOLVIMENTO DE  
MEMORIAL DIGITAL ACERCA DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NA  
PRODUÇÃO DE ARTEFATOS DE COURO EM IPIRÁ-BA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (ProfHistória), Campus I, como requisito para obtenção de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luciana Conceição de Almeida Martins.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Luciana Conceição de Almeida Martins – Universidade do Estado da Bahia – UNEB – (Orientadora)

---

Profa. Dra. Carollina Carvalho Ramos de Lima – Universidade Federal da Bahia – UFBA – (Examinadora Interna).

---

Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT – (Examinadora Externa).

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

F866e

Freitas, Adalberio Santos

Ensino de História e Mundo do Trabalho: desenvolvimento de memorial digital acerca das relações de trabalho na produção de artefatos de couro em Ipirá-Ba. / Adalberio Santos Freitas. - Salvador, 2022.

168 fls.

Orientador(a): Profa. Dra. Luciana Conceição de Almeida Martins.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

1. Ensino de História. 2. Educação Profissional. 3. Mundo do Trabalho. 4. Memorial Digital.

CDD: 907

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço profundamente a Deus com todo o meu ser, com toda a minha alma, com todo o meu espírito e com toda a minha força, não apenas por mais essa vitória, mais por toda a minha vida. Obrigado por tudo meu Senhor Jesus Cristo.

Agradeço aos meus colegas da turma de 2020 do PROFHISTÓRIA/UNEB, de modo especial a Caren Barbosa de Lima, Deise Karla Santana Pinho, Gilma Conceição de Souza, Gleyka Teles de Almeida, Jomaltez Maltez de Sá Dominguez da Silva, Marina Maia da Silva e Rafael Santana Barbosa, pela parceria, companheirismo, paciência e reflexões.

Agradeço aos professores e professoras da UNEB/PROFHISTÓRIA pelo carinho, atenção e aprendizagens, especialmente a minha orientadora, a Profa. Dra. Luciana Conceição de Almeida Martins, que com muita competência e dedicação nos ajudou e nos encaminhou para um resultado de dissertação que considero extremamente relevante para minha cidade e para meu povo. Ela sempre foi uma das grandes incentivadoras e entusiastas pelo tema e pelo desenvolvimento do memorial proposto pela dissertação.

Agradeço a coordenadora do curso, a Profa. Cristiana Ximenes, pelo acolhimento e sensibilidade, ainda mais quando os/as estudantes mais necessitavam.

Agradeço a Joilma Almeida, secretária acadêmica, pela disponibilidade e competência.

Agradeço a equipe gestora do CETEP, nas pessoas do Diretor, Prof. Luiz Carlos Araújo Silva, aos vice-diretores, Profa. Gilda Matos de Oliveira e o Prof. Gildásio de Jesus Carvalho, bem como os professores e professoras desta Unidade Escolar, pelos apoios e incentivos.

Agradeço ao meu pai, a minha mãe, meus irmãos e minhas irmãs, sempre dispostos a me apoiarem. Amo-os profundamente.

A minha querida e amada esposa Cleide e meu menino João Gabriel, por estarem juntos comigo nesta caminhada longa e árdua, porém prazerosa. Amo-os incondicionalmente.

Agradeço de modo especial aos artesãos e artesãs que concederam as entrevistas, que por motivos sigilosos, não posso citá-los/las. Muito obrigado pela partilha, pelos ensinamentos e saberes.

Agradeço especialmente também aos 06 (seis) estudantes do Curso de Informática do CETEP, pelas reuniões, apoios, reflexões, amizade, respeito, incentivos, aprendizagens, trabalho e dedicação, sobretudo para a realização das entrevistas e para o desenvolvimento do Memorial Digital do Couro. Neste sentido, o meu fraterno e profundo agradecimento.

[...] o sertanejo é, antes de tudo, um forte.

Euclides da Cunha

## RESUMO

FREITAS, Adalberio Santos. Ensino de História e Mundo do Trabalho: desenvolvimento de memorial digital acerca das relações de trabalho na produção de artefatos de couro em Ipirá-Ba. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2022.

A pesquisa tem como título “Ensino de História e Mundo do Trabalho: desenvolvimento de memorial digital acerca das relações de trabalho na produção de artefatos de couro em Ipirá-Ba”. O trabalho tem como objetivo analisar a importância do trabalho artesanal de couro para a história regional e local, em articulação com o ensino de História na formação profissional técnica dos estudantes do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) da Bacia do Jacuípe. Além disso, o intuito é dar visibilidade a essa experiência por meio do desenvolvimento de um memorial digital no *Instagram*, pensado em conjunto com os estudantes e as comunidades coureiras, com vistas a uma produção significativa para esses sujeitos. A pesquisa é de cunho qualitativo e para atingir tais objetivos, foram realizados estudos bibliográficos acerca da história regional e local. Além disso, realizaram-se entrevistas com artesãos e artesãs de artefatos de couro das comunidades do Malhador, Rio do Peixe e Umburanas. Por fim, criou-se uma equipe da Unidade Escolar, composta por alunos do curso de Informática, em colaboração com o pesquisador, as comunidades coureiras, os discentes e docentes da escola, cujo objetivo foi desenvolver o memorial digital postado na plataforma do Instagram, sob a denominação “Memorial do Couro” que se encontra no endereço “@memorialdocouro”.

**Palavras-Chave:** Ensino de História; Educação Profissional; Mundo do Trabalho; Memorial Digital.

## ABSTRACT

FREITAS, Adalberio Santos. Teaching History and the World of Work: development of a digital memorial about labor relations in the production of leather goods in Ipirá-Ba. Dissertation (Professional Master in History Teaching). Department of Education. State University of Bahia. Salvador, 2022.

The research is entitled “Teaching History and the World of Work: development of a digital memorial about labor relations in the production of leather goods in Ipirá-Ba”. The objective of this work is to analyze the importance of artisanal leather work for regional and local history, in conjunction with the teaching of History in the technical professional training of students at the Territorial Center for Professional Education (CETEP) in the Jacuípe Basin. In addition, the intention is to give visibility to this experience through the development of a digital memorial on Instagram, designed together with students and leather communities, with a view to a significant production for these subjects. The research is of a qualitative nature and to achieve these objectives, bibliographical studies were carried out on regional and local history. In addition, interviews were conducted with artisans and artisans of leather goods from the communities of Malhador, Rio do Peixe and Umburanas. Finally, a School Unit team was created, composed of students of the Informatics course, in collaboration with the researcher, the leather communities, students and teachers of the school, whose objective was to develop the digital memorial posted on the Instagram platform, under the name “Memorial do Couro” which can be found at the address “@memorialdocouro”.

Keywords: Teaching History; Professional education; World of Work; Digital Memorial.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - As rotas do gado do sertão do São Francisco à Salvador (1830-1873) ...	38
Figura 2 - Mapa da Bahia: caminhos do gado.....	39
Figura 3 - Mapa cognitivo dos sujeitos engajados na pesquisa.....	107
Figura 4 - Mapa do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe – Bahia.....	108
Figura 5 - Mapa com a delimitação dos distritos do Malhador, Rio do Peixe e Umburanas (Ipirá – Ba).....	108

### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de seguidores do Memorial Digital do Couro (26 de Out de 2022 à 24 de Nov de 2022).....	132
Gráfico 2 - Número de impressões do Memorial Digital do Couro (26 de Out de 2022 à 24 de Nov de 2022).....	134

### QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das Contas Alcançadas pelas publicações postadas no <i>Instagram</i> .....	137
Quadro 2 - Levantamento das Contas Alcançadas e Reproduções pelos vídeos do Reels postados no <i>Instagram</i> .....	138
Quadro 3 - Levantamento das contas alcançadas e impressões pelos Stories postados no <i>Instagram</i> .....	139
Quadro 4 - Sola de couro e produtos confeccionados a partir dela.....	158
Quadro 5 - Pele fresca ou couro cru.....	160
Quadro 6 - Curtimento da pele nas indústrias.....	161
Quadro 7 - Couro pré-acabado.....	162
Quadro 8 - Couro acabado.....	163

## LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História

BA – Bahia

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEE's – Centro Territorias de Educação Profissional

CETEP – Centro Territorial de Educação Profissional

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEM – Novo Ensino Médio

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

REPU - Rede Escola Pública e Universidade

SEC- Secretaria da Educação do Estado da Bahia

SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SUPROT – Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia

SMA – Solução Mediadora de Aprendizagem

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 CONTEXTO DA HISTÓRIA REGIONAL PARA SIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA NO ENSINO PROFISSIONAL.....</b>	<b>20</b>
2.1 CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DO MUNICÍPIO DO CAMISÃO/IPIRÁ.....	21
2.2 COMO O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO IMPACTOU NA REGIÃO NA QUAL SE CONSTITUIU IPIRÁ.....	25
2.3 DINÂMICA SOCIAL E LUTAS TERRITORIAIS NO SEMIÁRIDO: CONFLITOS ENTRE COLONIZADORES E NATIVOS NO CONTEXTO DA COLONIZAÇÃO.....	29
2.4 A COLONIZAÇÃO E A EXPANSÃO DO BOI E DO BODE NAS TERRAS DO CAMISÃO.....	32
2.5 AS TRILHAS DA EMANCIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMISÃO RUMO À CONTEMPORANEIDADE.....	42
2.6 A IMPORTÂNCIA DO COURO PARA O SERTÃO.....	49
<b>3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>55</b>
3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS.....	55
3.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	59
3.3 GRAMSCI E A EDUCAÇÃO UNITÁRIA E POLITÉCNICA.....	63
3.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O NOVO ENSINO MÉDIO.....	65
3.5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA.....	77
3.6 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIÁLOGOS, REFLEXÕES, POSSIBILIDADES E TENSÕES.....	81
<b>4 CAMINHOS E BASES TEÓRICAS NA CONEXÃO ENTRE ENSINO PROFISSIONAL, HISTÓRIA LOCAL E COMUNIDADE.....</b>	<b>90</b>
4.1 HISTÓRIA PÚBLICA: O ELO ENTRE CONHECIMENTO HISTÓRICO, ENSINO DE HISTÓRIA E COMUNIDADES.....	90
4.2 SIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	94
4.3 HISTÓRIA ORAL COMO FONTE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	97

4.4 A EVOCAÇÃO DA MEMÓRIA COMO BASE PARA O MEMORIAL DIGITAL.....	101
<b>5 NAS TRILHAS DA CONSTRUÇÃO, DIFUSÃO E SIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA: MODELAGEM DO MEMORIAL DO COURO, APLICAÇÃO E ANÁLISE.....</b>	<b>107</b>
5.1 SUJEITOS ENGAJADOS E CAMPO DE ATUAÇÃO DA PESQUISA.....	107
5.2 A PESQUISA PARTICIPANTE NO PROCESSO CONSTRUTIVO.....	109
5.3 ETAPAS DA PESQUISA.....	112
5.4 INSTRUMENTOS PARA COLETAS DE DADOS: AS ENTREVISTAS E A EXPERIÊNCIA EM CAMPO.....	114
5.5 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM ALUSÃO AO CONHECIMENTO HISTÓRICO: O POTENCIAL DO <i>INSTAGRAM</i> PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	116
5.5.1 LETRAMENTO DIGITAL E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM COM AS NOVAS TECNOLOGIAS.....	121
5.5.1.1 O QUE É LETRAMENTO?.....	121
5.5.1.2 LETRAMENTO(S) NA ERA DIGITAL.....	123
5.5.2 POR QUE UTILIZAR O <i>INSTAGRAM</i> COMO MEIO EDUCACIONAL?.....	125
5.5.3 A UTILIZAÇÃO DO <i>INSTAGRAM</i> COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DO MEMORIAL DIGITAL.....	130
5.6 COLETA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO MEMORIAL DIGITAL DO COURO NO <i>INSTAGRAM</i> (@MEMORIALDOCOURO).....	131
5.6.1 ANÁLISE DAS MÉTRICAS DE DESEMPENHO DO MEMORIAL NO <i>INSTAGRAM</i> .....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE 1 - FORMULÁRIO - PERGUNTAS NORTEADORAS AOS/AS ARTESÃOS/ÃS.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE 2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS ARTESÃOS E ARTESÃS.....</b>	<b>152</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a formação do trabalho dos/as artesãos/ãs de Ipirá-Ba, como elemento para a aprendizagem dos sujeitos, assim como a valorização destes profissionais e dos artefatos de couro produzidos pelos mesmos, principalmente na formação profissional dos educandos, em articulação com o ensino de História no Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) da Bacia do Jacuípe. O referido colégio oferece cursos técnicos profissionais de Ensino Médio para estudantes de várias cidades, nas áreas de Administração, Enfermagem, Informática, Logística, Análises Clínicas, Recursos Humanos, entre outras.

A educação profissional está intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho, sob a perspectiva de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Aqui a educação e o trabalho se fundam para qualificar estudantes para oferecer força de trabalho para as necessidades de emprego e renda (VIEIRA; RADKE, 2019, p.12).

Em certa medida, esta qualificação de mão-de-obra interessa a classe trabalhadora, que procura na educação uma melhor inserção no mercado e melhorias salariais. Neste contexto, encontramos o ensino de História com espaço reservado dentro do currículo nesta modalidade de ensino, mesmo que de forma limitada em função da pequena carga horária, mas importante para a formação destes estudantes, futuros profissionais.

No mais, é relevante pensar como o ensino de História deve se colocar, propor ou realizar uma intervenção como disciplina escolar no contexto em que na presente Unidade Escolar a educação profissional é hegemônica e preponderante. Neste ínterim, estamos na fronteira entre ensino de História e Educação Profissional, onde essa educação direciona a uma preparação do aluno para o mercado de trabalho, enquanto que, o ensino de História se preocupa com uma perspectiva mais ampla, voltando-se também para uma formação ética, cidadã, política e social.

Pensando na articulação proposta entre essa educação profissional e ensino de História, acrescentaremos a essa relação a abordagem da história local enquanto campo de observação. Portanto, faz-se necessário estudos e pesquisas acerca da produção dos artefatos de couro em Ipirá, especialmente assuntos ligados à sua história, seu desenvolvimento econômico e social, bem como sua interação com a cultura local e regional. Além disso, o intuito é dar visibilidade a essa experiência por meio do desenvolvimento de um memorial digital, pensado em conjunto com os estudantes e as comunidades coureiras, com vistas a uma produção significativa para

esses sujeitos. Tomando por base essa perspectiva, destacamos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a história local a fim de significar elementos da memória, cultura, identidade, cidadania e saberes das comunidades de estudo.
- Promover estratégias teórico-metodológicas para que o ensino de História, em âmbito profissional, possibilite efetivas articulações dos estudantes com o mundo do trabalho, em específico a produção tradicional local de artefatos em couro.
- Desenvolver um memorial digital colaborativo no Instagram com os educandos e a comunidade, sobre as relações entre história local e sua produção em couro.

A fim de alcançar os objetivos elencados, no primeiro capítulo discutiremos a origem e a história do Município de Ipirá/BA a partir do processo de colonização, quando se constituiu como um território dominado e explorado pelos portugueses, e pertencente administrativamente pela Vila de Cachoeira e, posteriormente, por Feira de Santana. Para isso, a expansão do gado no sertão baiano foi decisiva no processo de expulsão e expropriação de grupos indígenas das suas terras, grupos que foram os primeiros habitantes destas localidades, bem como para o povoamento e a concretização da propriedade e exploração dos recursos naturais das terras da colônia em favor de Portugal. Neste sentido, a expansão do gado para o interior das províncias fez parte desse processo de lutas e dominação territorial, sob a qual o “Camisão”, atual Município de Ipirá, está presente.

Também será apresentado no primeiro capítulo como o couro era utilizado no sertão baiano e como foi aproveitado em Ipirá, especialmente no que se refere a produção de artefatos de couro por meio do artesanato. Esse trabalho artesanal se iniciou em três povoados no Município de Ipirá, que são as comunidades do Rio do Peixe, Malhador e Umburanas. Nestes locais se desenvolveram desde o trabalho do curtume até o trabalho final do artesão, com a fabricação de chapéus, selas de montaria, sandálias, carteiras, sapatos, cintos, etc.

Em continuidade, no segundo capítulo, abordaremos a concepção da educação profissional em diálogos e tensões com o campo científico do ensino de História. Como se sabe, este trabalho será desenvolvido com a comunidade escolar do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Jacuípe, em particular com o mundo do trabalho e o desenvolvimento da produção dos artefatos em couro na cidade. Para tanto, achamos necessária a abordagem da relação entre trabalho e educação nos

fundamentos ontológicos e históricos adotados por Saviani, assim como Gramsci aborda a educação na perspectiva unitária e politécnica.

Ainda no segundo capítulo, será abordado a história da educação profissional na Bahia e no Brasil, haja vista pertencer a uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos. Possui como finalidade formar profissionais de nível médio, técnico, científico e tecnológico voltados à atuação no mercado de trabalho e ofertada de forma paralela ao ensino médio ou integrada, após a conclusão do ensino fundamental ou médio (BRASIL, 1996).

No capítulo supramencionado, será também tratada as mudanças na educação com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, mas conhecido como a reforma do Novo Ensino Médio, especialmente no que diz respeito a divisão das “grandes áreas”, com a inclusão de cinco itinerários formativos, compreendendo as áreas de linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

Por fim, será apresentada a relação entre o ensino de História e a Educação Profissional, inclusive através de diálogos, reflexões, possibilidades e tensões destas duas áreas tão complexas e importantes para a sociedade brasileira, em especial para os/as educandos/as.

Para o terceiro capítulo, serão expostos caminhos e bases teóricas para embasar a conexão existente entre ensino profissional, história local e comunidades de estudo, sobretudo para o desenvolvimento do memorial digital postado no *Instagram*, que demonstrará aspectos da produção artesanal do couro no Município de Ipirá. Assim, faz-se necessário a abordagem da história pública e da história oral, bem como a concepção de memória, para dar sustentação teórica às escutas, entrevistas, os diálogos e aprendizagens que serão compartilhados pelos artesãos e artesãs das comunidades coureiras.

Neste capítulo, elencamos a memória como elemento basilar para se produzir conhecimento. Segundo Maurice Halbwachs (2003), a memória é um dado coletivo, sempre relacionado ao grupo social e ao contexto no qual o entrevistado se insere. Para ele, o testemunho que um indivíduo vê e presencia toma como lugar de referência as lembranças antigas. No entanto, estas lembranças se adaptam ao conjunto das percepções do presente. Ainda segundo o autor, a memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida.

Para Michael Pollak (1992), concordando com Halbwachs, a memória é fluante e mutável. Assim, o conjunto da memória pode sofrer modificações e alterações ao longo do tempo (POLLAK, 1992, p. 201).

Neste sentido, segundo Pollak (1992), a *memória é seletiva*, tendo em vista que a memória tem vários elementos, bem como fenômenos de projeção e transferência que podem ocorrer dentro da organização da memória individual ou coletiva (POLLAK, 1992, p. 203-204).

Assim, as narrativas dos trabalhadores/as artesãos/ãs a que propomos neste trabalho, é importante para que novas histórias e novos discursos surjam do meio popular, buscando no passado e no presente suas lembranças da vida experienciada. A produção das narrativas históricas a partir da memória dos/das artesãos/ãs de artefatos de couro em Ipirá, serão referências históricas vivenciadas e da construção da identidade daquela gente.

Portanto, as histórias orais colhidas a partir das narrativas e memórias destes profissionais coureiros seguiram esquemas pensadas e refletidas a partir de bases teóricas e científicas, cujo objetivo foi obter essencialmente do que eles/elas lembravam sobre suas relações com as atividades em couro, ou seja, buscar nas lembranças do passado suas funções e relações com esse trabalho e com a comunidade como um todo.

Além disso, essas memórias e narrativas orais dos artesãos e artesãs serão disponibilizadas no todo ou em parte no Memorial Digital do Couro desenvolvido junto com este trabalho, com o desígnio de difundir elementos de cultura, arte, economia, identidade e história deste povo.

No quarto e último capítulo, abordaremos a temática do uso das novas tecnologias na educação. Nesta perspectiva, vamos debater como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) podem ajudar consideravelmente o processo da melhoria da qualidade do ensino, demonstrando que a diversidade nas metodologias possa ser caminho para a superação de um ensino tradicional, muitas vezes apático para o estudante.

Assim, é muito importante que as TDIC's sejam usadas não como máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramenta pedagógica para criar um ambiente interativo que proporcione ao aprendiz, diante de uma situação problema investigar, levantar hipóteses, testá-las e refinar suas ideias iniciais, construindo assim seu



próprio conhecimento, especialmente na disciplina História que requer leituras e dinamismo no aprender.

Além disso, será tratada a utilização do Instagram como ferramenta pedagógica para o ensino de História, sobretudo para o desenvolvimento do memorial digital. No referido memorial serão disponibilizadas imagens, fotografias, mapas, textos, depoimentos, poesias, músicas etc. acerca da vida, da história e da labuta dos/as artesãos/ãs e trabalhadores do couro em Ipirá, bem como conhecimentos e informações acerca da história local. Assim, serão abertas possibilidades de diálogos e reflexões acerca da vida e do desenvolvimento do trabalho dos artesãos/ãs em conexão com sua história local, regional, além da cultura e identidade.

O memorial digital foi desenvolvido pelo presente pesquisador em conjunto com 06 (seis) estudantes do Curso de Informática e com as comunidades artesãs coureiras. As funções dos discentes colaboradores consistiram em acompanhar o pesquisador-professor nas sessões de visitas e entrevistas com os/as artesãos/ãs das comunidades coureiras, onde foram gravados áudios com dispositivo portátil (smartphones) e coleta de dados, além de ficarem responsáveis pela captura de fotografias das peças artesanais, instrumentos de trabalho, artefatos em construção etc.

No que se refere especificamente a construção do memorial digital no *Instagram*, os estudantes colaboradores tiveram total liberdade de acesso e criação, sendo responsáveis pela elaboração, constituição e execução de montagens e postagens de áudios, vídeos, fotografias, mensagens, informações, mapas, planilhas etc; mas tudo sob a supervisão e diálogo com o pesquisador. A organização da construção e da montagem do *Instagram* ficaram por parte dos estudantes, na forma dialogada com o professor, mas também de autogestão, ou seja, os próprios estudantes se organizavam entre eles e definiam qual parte ou função que cada um realizaria.

A participação dos/as artesãos/ãs para a construção do Memorial Digital não se resumiu apenas às respostas das entrevistas. Eles/elas opinaram ao longo da construção do memorial, pois os mesmos tiveram acesso à página do *Instagram* e tiveram o poder de propor inclusão ou exclusão de informações, criticar e dialogar acerca das informações divulgadas, contribuindo para o *redesign* do memorial. Aqui encontra-se diretamente a coautoria das comunidades artesãs com a comunidade

escolar, pois contribuíram para construção de conhecimento científico, técnico e popular. Portanto, estamos diante de uma pesquisa participante, na medida em que os sujeitos do campo escolar da educação profissional, ou seja, os estudantes coautores, e os sujeitos do campo comunitário produtores de artefatos de couro, produziram ciência e conhecimento, assim como discutiram e colaboraram para a construção do memorial digital e de assuntos ligados à aprendizagem histórica.

Utilizamos a entrevista narrativa como ação para coleta de dados junto aos artesãos/artesãs. Ela é entendida como um método de pesquisa/investigação e uma técnica específica de coleta de dados, além de ser considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 90-91).

Estas narrativas foram essenciais para descrever e conhecer os sabores e dissabores, vitórias e dificuldades do artesanato coureiro no local, bem como entender as ligações históricas, econômicas, culturais e familiares no desenvolvimento de tal atividade, além de compartilhar esse conhecimento que está restrito e marginalizado, pois pouco se sabe da vida destes trabalhadores e trabalhadoras.

A entrevista narrativa se desenvolveu a partir de quatro etapas, a fim de que o informante seja motivado a contar sua história a partir de assuntos de interesse da pesquisa. As etapas são: 1) iniciação; 2) narração central; 3) fase de perguntas; 4) fala conclusiva (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 96), melhor descrito no item 5.4.

Assim, a análise dos dados coletados a partir das entrevistas será do tipo qualitativa, tendo em vista ser menos formal do que a análise quantitativa e necessita de uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p.133).

Conforme pode ser observado, esta pesquisa apresenta uma intrínseca articulação com as reflexões da linha de pesquisa 3, pois propõe-se investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar e em diferentes espaços de memória, bem como identifica a história como prática sociocultural de referência, percebendo que o foco recai sobre as variadas formas de representação e usos do passado no espaço público, com características distintas daquelas observadas na escola. Neste sentido, o presente trabalho parte de uma problemática atual em diálogo com as tradições e historicidade do passado, vislumbrando efetivar a dimensão da história pública, com intuito que o ensino de história, no âmbito

profissional, possibilite efetivas articulações dos estudantes com o mundo do trabalho, em específico a produção tradicional local de artefatos em couro.

## **2 CONTEXTO DA HISTÓRIA REGIONAL PARA SIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA NO ENSINO PROFISSIONAL**

Para uma pesquisa que intenta desenvolver um memorial digital colaborativo, que engaja alunos do ensino técnico profissional e produtores artesãos de artefatos em couro, faz-se necessário uma profícua discussão, reflexão e conhecimento do contexto histórico da região sertaneja, que é à base deste estudo. Não obstante, neste primeiro capítulo, buscaremos atender ao primeiro objetivo específico que é investigar a história local a fim de significar elementos da memória, cultura, identidade, cidadania e saberes das comunidades de estudo.

Com base nessa perspectiva, apresentaremos a origem e a história do Município de Ipirá/BA a partir do período colonial, quando se constituiu como um território dominado e explorado pelos portugueses, e pertencente administrativamente pela Vila de Cachoeira e, posteriormente, por Feira de Santana. Para isso, a expansão do gado no sertão baiano foi decisiva no processo de expulsão e expropriação de grupos indígenas das suas terras, grupos que foram os primeiros habitantes destas localidades, bem como para o povoamento e a concretização da propriedade e exploração dos recursos naturais das terras da colônia em favor de Portugal.

No âmbito desta pesquisa, o recuo histórico deste capítulo ao Período Colonial da Bahia se faz necessário para que, tanto o leitor quanto os sujeitos engajados, possam entender os conflitos existentes entre grupos sociais pela posse de terras do interior da Bahia e como isso foi reflexo das relações socioeconômicas. Diante dessa assertiva, inferimos que atividade pecuária foi significativa não só para a capitania da Bahia, mas também para outras, pois foi a que potencializou a interiorização e povoamento da colônia portuguesa na América. Assim, a expansão para o interior das províncias fez parte desse processo de lutas e dominação territorial, sob a qual o “Camisão”, atualmente Município de Ipirá, está presente. Além disso, abordaremos como funcionava a economia rural, a estrutura agrária no Brasil colonial e como os colonizadores se utilizavam de latifúndios, fazendas, sítios, currais e arrendamentos para explorarem as riquezas do lugar.

No mais, refletiremos sobre a história e a importância das feiras de gado para o estado da Bahia, especialmente a feira de Santana dos Olhos D’Água - atual Cidade de Feira de Santana - e a ligação com Sant’ Anna do Camisão. Ressaltando que Sant’ Anna do Camisão, no século XIX, foi rota de gado que vinha das províncias de Minas

Gerais, Piauí e Goiás, passando pela Vila do Morro do Chapéu, Nossa Senhora do Mundo Novo, Camisão e por Feira de Santana, até chegar à capital da Bahia e o Recôncavo.

Por fim, será apresentado como o couro era utilizado no sertão baiano e como foi aproveitado em Ipirá, especialmente no que se refere a produção de artefatos de couro por meio do artesanato. Esse trabalho artesanal se iniciou em três povoados no Município de Ipirá, que são os distritos do Rio do Peixe, Malhador e Umburanas, locais com aproximadamente 20 km de distância da cidade. Nestes locais se desenvolveram desde o trabalho do curtume até o trabalho final do artesão, com a fabricação de chapéus, selas de montaria, sandálias, carteiras, sapatos, cintos, etc.

A força da tradição e o rico teor da historicidade do Sertão baiano deixaram marcas, por isso, atualmente, o trabalho em couro representa uma fonte de renda importante para o Município de Ipirá, pois boa parte da mão de obra empregada no mercado de trabalho local advém da confecção de artefatos de couro, que passa por processos rudimentares até o produto mais elaborado fabricado pelas indústrias. Assim, esse trabalho com o couro não representa apenas o aspecto econômico, mas também histórico, cultural, identitário, educacional e de memórias.

Nesse sentido, essa pesquisa parte de uma problemática atual, que pretende vislumbrar no passado a compreensão histórica sobre as articulações que envolveram e possibilitaram que o Município desenvolvesse a produção dos artefatos em couro, sobretudo para os estudantes do CETEP, que tem no ensino-aprendizagem da história local e regional uma possibilidade de se enxergarem partícipes em uma produção histórica pensada, construída e colaborada por eles, cooperando para a valorização e fortalecimento da sua identidade cultural e histórica.

## **2.1 CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO DO MUNICÍPIO DO CAMISÃO/IPIRÁ.**

A origem da história de arraiais, vilas e municípios no Brasil sempre despertaram muitas curiosidades e discussões, especialmente para a população originária do local. Aprender e conhecer a origem do lugar de onde a pessoa “nasceu e se criou”, como se diz no sertão, diz muito sobre sua relação afetiva, de identidade, de memórias, de saberes e da sua cultura. A origem de um lugar é o início de uma história que precisa ser revelada para compreensão do presente, percebendo as trajetórias do passado e enxergando mudanças para o futuro.

A origem do topônimo “Camisão”, atual Ipirá, é cheio de especulações, incertezas e dúvidas, em razão da quase total ausência de fontes. Várias são as hipóteses que condicionam o surgimento da expressão Camisão, sendo motivos de conjecturas e teorizações, como informado anteriormente, mas, ao mesmo tempo, fonte de curiosidades para conhecer as origens do Município de Ipirá, especialmente para sua população “raiz”.

Segundo o historiador Agildo Barreto (2003), filho da terra do Camisão, através de sua belíssima obra de romance histórico-literário “*A Praça da Bandeira e Outras Bandeiras*”, afirma que Camisão surgiu em razão de um português que se estabeleceu nas terras como rancheiro na Fazenda da Ponta da Serra no século XVIII. O autor o denominou de Justiniano Ventura, um sujeito alto, magro, de meia-idade, que tinha o hábito de usar um camisão branco, folgado como franja, de comprimento que ia até o joelho, que usava todos os dias. Por isso, ficou conhecido na região e falado do São Francisco a Jacobina como “O Homem do Camisão”.

A lembrança do português rancheiro para referência do local e para o nome do lugar não foi à toa, por se tratar de um homem hospitaleiro, bondoso, carismático, atencioso, prestigioso, companheiro e admirado por muitas pessoas. Era um exímio conhecedor das raízes (raizeiro) e ervas medicinais naturais e procurado por muitas pessoas das mais variadas regiões para indicação de remédios para cura de doenças. Além disso, tornou-se comerciante e tropeiro, pois ficou a cabo do “Homem do Camisão” formar tropas para irem buscar mantimentos para vender na fazenda, tornando o rancho um ponto de encontro e descanso de tropas e boiadas (BARRETO, 2003, p. 46-48; 63).

Ainda segundo o autor, o referido tropeiro e arrendatário era possuidor de terras, de várias cabeças de reses, mulas e jumentos. A fazenda que ficava sobre seus cuidados prosperou com a passagem de boiadas, das quais cobrava a estadia do gado na capoeira, que mantinha como arrendamento. Neste sentido, trocava gado fraco e animais estropiados por outros em melhores condições, obtendo boas vantagens. Assim, virou formador de boiadas para Sant’ Anna dos Olhos D’Água (atual cidade de Feira de Santana) e Jacobina, bem como montou e dinamizou um intenso comércio de carne seca, principalmente para o litoral, além de tornar-se também negociante de couro, vendidos para Salvador e o exterior (BARRETO, 2003, p. 56; 63-64). No mais, “O Homem do Camisão” era proprietário de escravos e lhes feria o seguinte tratamento

Tinha habilidade para tratar os escravos e conduzia-os acoplados ao seu interesse pessoal, ao mesmo tempo em que manipulava de forma jeitosa as necessidades dos mesmos, cedendo em aspectos de importância secundária para exigir-lhes o dobro em ocasiões que lhe era mais propícia. Muitas vezes, ultrapassava estes vínculos de servilismo mesquinho em troca de um protecionismo vulgar, onde despontava uma atitude mais paternalista e mais caridosa, por influência do capuchinho Eliodoro, para minimizar as situações de insatisfação humana e enjaulá-las no estreito círculo de suas pretensões (BARRETO, 2003, p. 65).

Neste sentido, o autor quer demonstrar “O Homem do Camisão” como diferente dos outros escravocratas, tendo em vista que muitos desses castigavam seus escravos e mantinham uma relação de muita violência e perversidade.

Cumprir registrar que estamos diante de um romance histórico-literário e a construção do caráter das personagens da obra fazem parte da liberdade autoral do romancista, dos seus critérios de criação, suas crenças e defesas sociais. A imagem do “Homem do Camisão” o autor a deliberou com comportamentos, caráter, idoneidade e símbolos muito positivos, talvez com o objetivo de influenciar o/a leitor/a para ter uma visão positiva também sobre o próprio Topônimo Camisão, o que é compreensível por se tratar de um escritor da própria terra.

Para finalizar, segundo o historiador romancista, a seca de 1791 a 1793 que abateu o sertão, foi o motivo pelo qual empobreceu o Homem do Camisão, uma vez que 90% do rebanho foi dizimado e a decadência da região foi inevitável em função da falta d'água. A partir deste acontecimento, o Homem do Camisão não mais se “aprumou” financeiramente na vida (BARRETO, 2003, p. 73).

Outrossim, é importante chamar atenção para o/a leitor/a acerca dos dados e informações trazidas pela obra acima citada, porque estamos diante de um romance, e sendo assim, não pode ser considerada a rigor uma obra historiográfica, por se tratar de uma obra literária.

Outra versão sobre a origem do topônimo do Camisão, é do escritor Dilemar Costa Santos (2003), também filho da terra, através de seu livro “*A Saga do Camisão Rumo a Ipirá*”, no qual informa que, pelas bandas do Camisão, os proprietários das boiadas que por aqui chegaram eram chamados de rancheiros, porque erguiam cabanas rústicas, geralmente de palha de palmeira, as quais deixavam para trás em função do avanço do gado no interior. Dentre os rancheiros deste local, encontrava-se o Homem do Camisão, sob o qual será a referência para o topônimo do lugar. Com

base nesta versão, o Homem do Camisão não era um vaqueiro e sim um hospitaleiro e um curandeiro, pois conhecia as plantas medicinais como ninguém nesta região. O presente escritor não cita qual seria o provável nome do Homem do Camisão (SANTOS, 2003, p.21).

O referido autor diz também que, a primeira povoação do local foi da “Fazenda Camisão”, nome ligado ao rancheiro português acima citado, o qual vestia um traje camisolão de algodão, confeccionado de maneira rústica, pelo qual utilizava por cima das ceroulas, muito compridos, parecendo um chambre. Segundo o autor, este rancho foi destruído pelos indígenas e reconstruído por volta de 1757 por Gaspar de Araújo Pinto. Esse local servia como pouso e descanso de viajantes. Em volta deste rancho foi se formando um aglomerado de casas e importantes entrepostos comerciais, servindo como base de tropas vindos do sertão. Comerciantes do povoado do Camisão, com grandes tropas de burros, levavam para Nossa Senhora dos Olhos D’Água (Feira de Santana), couro, carne salgada, bois e fumo e, de lá, traziam tecidos, açúcar, sal, bijuterias, ferramentas, munições etc. O Camisão foi também posto de repouso e reabastecimento de fiscadores de ouro que iam e vinham de Jacobina (SANTOS, 2003, p.34).

Conforme o autor, existe outra versão sobre o topônimo do Camisão que deixa muitas dúvidas, além de ser contraditória, quando são confrontadas as datas de origem do lugar com a atuação de um Coronel da Guerra do Paraguai, sob o qual ele não cita o nome. Além disso, diz que existiu uma escritura muito antiga que se refere à Fazenda Camisão e que, por isso, pode-se confiar sem receio na história do Português, mas não faz referência onde encontrou o citado documento, o que deixa dúvidas para o/a leitor/a e estudiosos da área (SANTOS, 2003, p.30-34).

Essa última versão é também descrita pela escritora Séfora Oliveira (2012), também filha da terra, em seu livro “*Cronologia de Ipirá*”, sob a qual a expressão Camisão adveio de uma homenagem do Governador Geral do Brasil a um entradista português, nomeando o local de “Povoação Coronel Manoel Maria Camisão”, cuja descendência saiu de um combatente da Guerra do Paraguai, o Tenente Coronel Carlos de Moraes Camisão. A mesma pesquisadora afirma que as duas versões, ou seja, esta e a outra do “Homem do Camisão”, não existem provas documentais (OLIVEIRA, 2012, p. 14).

De forma sucinta e reiterando o que foi dito em linhas anteriores, as versões acerca do Topônimo do Camisão é carente de fontes que confirmem tais informações,



estando aberto para novas investigações, estudos e pesquisas. Por enquanto, se encontram no campo das incertezas, dúvidas, especulações e teorizações. Não obstante, dessa pesquisa sobre o topônimo do povoado, o que importa saber é como ela pode ser aproveitada para as reflexões na sala de aula, pautada nas articulações entre história e ensino profissional?

Primeiro, é imprescindível destacar que a localidade, inserida em uma região do semiárido baiano, era composta por uma geografia rústica, marcado pela seca e, portanto, sem oferta de amplo desenvolvimento da produção agrícola ao longo da história. Segundo, que os autores que tentaram explicar sobre o topônimo da localidade, embora apresentem variadas divergências, como foi discutido, concordam que o povoado foi conhecido, desde o Período Colonial, como importante ponto de passagem de gado e, sobretudo, ponto de parada para descanso das longas léguas que os tropeiros percorriam com o gado.

Um terceiro ponto de reflexão igualmente importante é que, a partir dessa característica de ser espaço para descanso dos tropeiros, paulatinamente foram sendo erguidas residências e o povoado foi desenvolvendo pequenas atividades comerciais ligadas ao gado. Isso nos conduz a investigar mais detalhadamente as características da população que passa a ocupar e dinamizar a localidade.

## **2.2 COMO O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO IMPACTOU NA REGIÃO NA QUAL SE CONSTITUIU IPIRÁ**

Para início de reflexão e de uma compreensão mais geral acerca do processo de colonização dos europeus, inclusive das terras do Camisão, é fundamental entender que o povoamento foi uma estratégia importante encontrada por Portugal para garantir a propriedade das terras e outros bens no processo de colonização da América, da parte que lhe cabia, a partir do século XVI. O objetivo principal do povoamento era proteger a propriedade e explorar suas riquezas naturais, bem como constituir mecanismos de produção para alimentar o mercado europeu mercantilista (LOPES, 2009, p. 11).

Assim, a expansão para o interior das províncias fez parte desse processo de dominação territorial, sob o qual o Camisão está presente. Grande parte dessa dominação se deu por meio da força das armas e da dominação cultural, como uso para extermínio, expulsão ou dominação dos indígenas, primeiros habitantes nessas

terras. A criação do gado foi um dos fatores principais para a exploração do território colonial. No Camisão essa realidade não foi diferente.

A atividade pecuária foi significativa não só para a capitania da Bahia, mas também para outras, pois foi a que potencializou a interiorização e povoamento da colônia portuguesa na América. O gado bovino foi introduzido na colônia portuguesa por D. Ana Pimentel, esposa do capitão Martim Afonso de Souza, já em 1534 pela capitania de São Vicente (LOPES, 2009, p. 11-19).

Na Bahia, foi trazido pelo então Governador-Geral Tomé de Souza também na primeira metade do século XVI. No entanto, a criação do gado bovino não foi apenas lucros e benefícios, mas também de problemas causados na colônia. O gado foi motivo de ser “tangido” das zonas litorâneas açucareiras para o interior da província, tendo em vista que o gado consumia a plantação da cana de açúcar. Em função disso, principalmente nos séculos XVII e XVIII, a família real decretou legislações determinando as áreas de criação do gado bovino fora das zonas de produção de açúcar. As fazendas sertanejas não criavam exclusivamente o gado bovino, mas também gêneros agrícolas e criações de animais menores, para comercialização em lugares próximos (LOPES, 2009, p. 11-19).

Segundo Maria Yeda Linhares (1996) o objetivo do governo de manter distante o gado do litoral era proteger a zona açucareira, mas também manter a salvo as áreas de subsistência, ou seja, da zona produtora de alimentos para consumo interno, sobretudo a da mandioca (LINHARES, 1996, p.05).

Conforme a mesma historiadora, no período colonial entre os séculos XVII e XVIII, existiram três paisagens que definiram a economia rural da colônia: 1) a primeira foi a da grande lavoura, incluindo a área de plantação e da produção industrial do açúcar; 2) a da lavoura de abastecimento, que atendia os consumidores urbanos e comerciantes de Salvador, incluindo a criação controlada dos animais que serviam para transporte de mercadorias para o porto; 3) e por fim, a terceira seria a pecuária extensiva, cuja zona de fronteira era delimitada, sob a responsabilidade de sesmeiros e arrendatários. Assim, as três atividades econômicas constituíam um macromodelo agrário. A primeira, a grande lavoura, foi a mais difundida pela historiografia. Já no caso da pecuária extensiva, apresentou diversidades quanto aos tipos de fazendas de gado, desde as existentes no litoral, mesmo que limitadas, até as do interior, que variavam conforme clima e vegetação. Neste último caso, foi o latifúndio a sua expressão mais conhecida, inclusive pelas generalizações. No caso do último, ou seja,

do sistema da pequena lavoura, ficou mais conhecido pelo sistema de roça, ou seja, o uso da terra itinerante, pousio longo e rotação de cultura, que vieram das tradições indígenas (LINHARES, 1996, p.05-06).

Assim, conclui a referida autora, afirmando que em fins do século XVII, já se encontrava definido o distanciamento da pecuária extensiva do litoral e sua marcha para os sertões, sobre o seguinte aspecto:

Se, juridicamente, o instrumento de posse é a sesmaria, é ao arrendatário que cabe, economicamente, a tarefa de apossar-se da terra, doada, desbravá-la e explorá-la, em síntese, gerar renda. No mecanismo da transferência da renda gerada, no conjunto do sistema, cabe ao agricultor de mandioca a menor possibilidade concreta de acumulação, tendo em vista que o critério de fixação de preço do produto favorece o consumidor e o comerciante de escravo. Quanto à cana-de-açúcar, a renda se transfere diretamente para o senhor do engenho e deste para o negreiro. Já o gado, com o seu sistema de campos abertos e criação solta, no caso específico do Nordeste (do São Francisco ao Piauí), há um mecanismo próprio gerador de renda no trabalho do vaqueiro a qual passa deste para o sesmeiro, com a possibilidade de existir ainda um intermediário, o arrendatário. No caso observado no século XVIII, no Rio de Janeiro, cabe ao arrendatário transferir de forma mais direta ao sesmeiro a maior parte dos rendimentos gerados (em espécie - aluguel -, ou como participação na produção. Assim, no macro-modelo da economia colonial torna-se fundamental o papel que cabe à produção de alimentos a baixo custo a qual se deve associar, de algum modo, a criação de animais, de pequeno, médio e grande porte (LINHARES, 1996, p.08).

Sobre a exploração da terra neste processo de colonização, mesmo no século XVIII, muitas vezes, o sesmeiro não dava conta de explorar imensa quantidade de terras a que tinham direito, sendo motivos de tensões sociais com outros interessados. Assim, eram motivos de reclamações junto à coroa portuguesa, pois além de não povoarem parte da sesmaria que recebia e combater os gentios, cobravam rendas dos que conseguiam se apossar e produzir na terra. Mas, de acordo com Teixeira da Silva (1997), a ideia conservadora de que as fazendas nos sertões são de terras de perder de vistas, deve ser mitigada, pois existem relatos de documentos que apontam fazendas com limitações de extensão, com no máximo três léguas de uma fazenda para a outra. Inclusive, verifica-se também a existência de terras de uma légua de alargamento para uso comunal, normalmente de uma fazenda para outra, que era utilizado coletivamente, onde o gado de diversos criadores ficava à solta. Estas terras não poderiam ser objeto de apropriação privada (TEIXEIRA DA SILVA, 1997, p.122-124).

Para Teixeira da Silva (1997), no Brasil-colonial, a forma dominante de posse da terra era, sem dúvida, o *arrendamento*. As sesmarias não constituíam uniformemente em fazendas de gado sob a forma de uma única exploração, comumente descrito pela historiografia tradicional. Os grandes domínios de terras eram arrendados ou subdivididos em inúmeros currais, que inclusive, era comum um só fazendeiro possuir diversos currais<sup>1</sup> (TEIXEIRA DA SILVA,1997, p.123). O autor nos apresenta o seguinte dado:

[...] Um dos domínios mais típicos do Sertão baiano, as terras de Antônio Guedes de Brito, a Casa da Ponte, apresentava no Tombo de Terras, feito em 1809, nada menos que 110 sítios pagadores de renda e 64 sob exploração direta. O foro oscilava, em média, entre 2 e 3% do valor do sítio, em função principalmente de sua localização e da existência de recursos naturais adequados. Também as ordens religiosas arrendavam suas terras, como a Irmandade de Nossa Senhora da Lapinha. que de suas 24 propriedades, possuía apenas duas exploradas diretamente. Os jesuítas, por sua vez, possuíam em suas terras centenas de foreiros, além de alugarem pastos (TEIXEIRA DA SILVA,1997, p.129).

Assim, o mesmo conclui desenhando as formas de posse e uso da terra no sertão pecuarista:

Podemos delinear, assim, quatro grandes formas de posse e uso da terra na área de dominância da pecuária sertaneja: a) a grande propriedade, de origem sesmarial, com exploração direta e trabalho escravo; b) sítios e situações, terras arrendadas por um foro contratual, com gerência do foreiro e trabalho escravo; c) terras indivisas ou *comuns*, de propriedade comum - não são terras devolutas, nem da Coroa - exploração direta, com caráter de pequena produção escravista ou familiar, muitas vezes dedicada à criação de gado de pequeno porte; d) áreas de uso coletivo, como malhadas e pastos comunais, utilizados pelos grandes criadores e pelas comunas rurais. Vemos, assim, as bases de uma paisagem agrária diversificada e menos homogênea do que aquela normalmente descrita pela historiografia tradicional. Da mesma forma, poder-se-ia compreender melhor as origens e multiplicidade dos conflitos sociais existentes, muito especialmente em torno do acesso à terra, bem como a explosão de violência que marca o Sertão (TEIXEIRA DA SILVA,1997, p.130).

---

<sup>1</sup> Sítios, *currais* ou fazendas eram as unidades menores no interior da sesmaria, aqui considerada como domínio. Eram as empresas produtoras e, deveriam, assim, ser a base da análise do sistema pecuarista, bem como de qualquer outro sistema agrário (TEIXEIRA DA SILVA,1997, p.138).

Por fim, para o autor, é um notável equívoco acreditar que as sesmarias presentes na colônia eram apenas grandes latifúndios, por confundir muitas vezes o grande domínio (o exercício de direitos do senhorio sobre as terras de forma eminentemente legal, ou seja, o que está descrito no papel oficial) com a exploração direta (uso dos recursos econômicos da terra). Em outras palavras, o autor faz críticas à visão tradicional da história, que emana percepção equivocada e generalizada das relações sociais observando estritamente a formalidade fria da lei, em contraposição à prática da realidade concreta sobre a exploração destas terras. Ele menciona que ao contrário do quanto observado pelas regras frias da lei e dos direitos adquiridos dos fazendeiros latifundiários, o mundo do sertanejo é um pouco diferente e dinâmico do quanto exposto por visão mais conservadora da realidade, conforme destacamos a seguir:

Embora o senhor da grande sesmaria pudesse cobrar direitos (foro e alguns outros, como na sucessão), não explorava diretamente toda a área. A unidade básica de exploração poderia ser uma área arrendada como um sítio, uma situação ou uma fazenda do próprio sesmeiro. Contudo, no caso das sesmarias gigantes, nunca era o conjunto das terras doadas que se constituía em exploração (TEIXEIRA DA SILVA, 1997, p.137).

Assim, a maioria dos sesmeiros preferiam arrendar as terras recebidas ou recém- conquistadas, daí afirmar que o arrendamento era a forma dominante de posse da terra no período do Brasil-Colônia. Neste sentido, o objetivo básico dos desbravadores ao lutar por imensas sesmarias era arrendar as terras recebidas. No entanto, ter posse de imensa quantidade de terras não significava grandes explorações, por isso, grandes sesmarias, inclusive na Bahia, foram retomadas e redivididas pela coroa portuguesa, uma vez que não atingiam em parte o objetivo da exploração dos recursos naturais. Inclusive, os grandes posseiros da família dos Ávila, da Casa da Torre, também sofreram por tal decisão (TEIXEIRA DA SILVA, 1997, p.129; 137-138).

### **2.3 DINÂMICA SOCIAL E LUTAS TERRITORIAIS NO SEMIÁRIDO: CONFLITOS ENTRE COLONIZADORES E NATIVOS NO CONTEXTO DA COLONIZAÇÃO.**

Infelizmente as fontes que tratam da história do atual Município de Ipirá são limitadas. Alguns interessados e estudiosos sobre a temática escreveram alguns livros

importantes, que discutem a pregressa história do Camisão e a constituição de seu povo, já citados anteriormente, mas que será também base de informações a seguir.

De acordo com o escritor Dilemar Costa Santos (2003), o Camisão ficou conhecido pelos colonizadores desde o século XVI, sendo os seus primitivos habitantes os índios Gentios, ramificação das tribos dos Tupi e Tapuias. Estes demonstraram muita resistência à dominação e colonização dos portugueses, tanto que, a título de exemplo, no século XVII, mataram diversos animais, inclusive bezerros, e atearam fogo na casa de palha dos colonizadores e nas cercas dos currais no Camisão. Em resposta a tal resistência, o colonizador da fazenda, que morava em Cachoeira, mandou criar uma armadilha para os indígenas, deixando em uma canastra roupas, navalhas e outros utensílios, que pertenciam às pessoas que tiveram varíola e tuberculose, para que os índios os carregassem, acreditando que o contágio das doenças os afastaria do local ou os matariam. Desta feita, o plano dos colonizadores obteve êxito, pois não se viu mais mortes dos animais, bem como os indígenas abandonaram a comunidade.

Essa foi uma das medidas de intervenção dos colonizadores no século XVII, sendo que em 28 de julho de 1673 o aldeamento indígena na região foi arrasado em função da ação do Capitão- Mor Braz Arcão, a mando do Governador da Capitania, Afonso Furtado de Castro. No entanto, após a retirada dos mesmos, os indígenas organizaram emboscadas, e à noite derrubaram a Capela de Sant'Anna do Camisão e se apossaram do sino da Igreja, levando-o para um local desconhecido (SANTOS, 2003, p. 17-25).

O historiador Capistrano de Abreu (1998) descreve a ação dos bandeirantes na região, que se “[...] constituía de homens empregados para prender e escravizar o gentio indígena” (ABREU, 1998, p.103). Assim ele discorre sobre uma verdadeira articulação e operação na Bahia de combate aos indígenas. Vejamos:

Em agosto de 1671 chegou a gente embarcada, com cuja condução a câmara do Salvador despendeu mais de dez contos de réis. Eram dois os chefes principais, Brás Rodrigues de Arzão e Estêvão Ribeiro Bairão Parente. Fizeram de Cachoeira base das operações que duraram anos. Brás Rodrigues retirou-se depois de tomar na margem esquerda do Paraguaçu, a aldeia do **Camisão**. Estêvão Ribeiro guerreou sobretudo na margem direita, onde conquistou a aldeia de Maçacará. Em paga dos serviços foi-lhe dado o senhorio de uma vila chamada de João Amaro, nome de seu filho. A vila, depois de vendida com as suas terras a um rico da Bahia, extinguiu-se; o epônimo

ainda é lembrado nos catingais baianos (ABREU, 1998, p.113-114, grifo nosso).

No romance histórico-literário do historiador Agildo Barreto (2003), os indígenas provenientes da região da Serra da Caboronga (Camisão) foram os Paiaias, que enfrentaram com resistência a força e a violência dos colonizadores para dominarem suas terras, mas que no final foram vencidos (BARRETO, 2003, p. 1).

Ainda sobre os indígenas, segundo Rollie E. Poppino (1968), historiador americano que escreveu com brilhantismo a história de Feira de Santana, quando chegaram os europeus nestas terras além-mar na região de Feira, encontraram os seus primeiros habitantes, os índios das tribos Aimoré e Paiaia. Na proporção que os criadores de gado e suas famílias e gentes europeias foram se fixando nas novas terras da região, muitos destes indígenas se retiraram, fugindo para outras localidades, enquanto que outros “aceitaram” o domínio dos novos proprietários, tornando-se inclusive vaqueiros nas fazendas (POPPINO, 1968, p. 79).

Assim, a expansão da criação de gado no sertão foi decisiva para que os colonizadores enfrentassem e expulsassem os indígenas do interior da Bahia, como explica Lopes:

Ao mesmo tempo em que ganhava as paragens do sertão, a criação bovina contribuiu para o aumento das áreas conquistadas em guerras contra os indígenas e, conseqüentemente, para o aumento da produção de carne que abasteceria os centros populacionais” (LOPES, 2009, p. 18).

Acerca da resistência dos indígenas na região do Paraguaçu contra os bandeirantes, Capistrano de Abreu (1998) fornece informações importantes, dizendo que:

Em torno do Paraguaçu reuniram-se tribos ousadas e valentes, aparentadas aos aimorés convertidos no princípio do século, que invadiram o distrito de Capanema, trucidaram os moradores e vaqueiros do Aporá, e avançaram até Itaporocas. Pouco fizeram expedições baianas mandadas contra eles, e houve a ideia de chamar gente de São Paulo. Acudindo ao convite Domingos Barbosa Calheiros embarcou em Santos; na Bahia se dirigiu para Jacobinas, mas deixou-se iludir por paiaias domesticados, e nada fez de útil. Acompanhando-o na jornada mais de duzentos homens brancos, raros tornaram do sertão (ABREU, 1998, p.113).

Em se falando de interior da Bahia, não se conhecem pesquisas específicas que tratem dos primeiros habitantes das terras do Camisão, ou da serra da

Caboronga, como menciona Barreto (2003) em sua obra, para confirmar se foram realmente os Paiaiás e/ou os Aimorés os verdadeiros nativos deste local. Incluímos os Aimorés nestas hipóteses e especulações, tendo em vista que Feira de Santana (Itapororocas como foi citado acima por Abreu), é uma região muito próxima a de Ipirá, aproximadamente 100 km, sendo absolutamente possível que aqui também poderiam ter habitados Aimorés, já que os Paiaiás também moravam naquela região. Vale ressaltar mais uma vez que estamos no campo das conjecturas, sendo confirmadas ou não a partir de pesquisas mais aprofundadas.

Do quanto mencionado acima, é preciso expor uma crítica e reflexão sobre a forma como a historiografia tradicional construiu a história do Brasil. A história do Brasil não começou a partir da invasão dos colonizadores portugueses, como muitos professores costumam iniciar suas aulas quando se trata do Brasil Colônia. Muitos povos indígenas habitavam as terras da América antes da invasão dos “conquistadores” europeus que, diga-se de passagem, aportaram no Continente com pólvora, espadas, cruz e muitas doenças desconhecidas pelos nativos.

Infelizmente não encontramos em Ipirá quaisquer vestígios fortes de comunidades remanescentes dos povos indígenas que por aqui habitavam nos primeiros tempos, nem quaisquer fontes que tratem destes povos originários. Por isso, que muito da História brasileira de cunho eurocêntrico, está fundamentada na história dos “conquistadores” e “heróis” europeus, que por aqui exterminaram vidas e populações indígenas em nome da civilização e do enriquecimento dos recursos naturais da colônia.

Sendo assim, existe a necessidade e o desafio de estudos e pesquisas acerca dos povos indígenas que viveram nas terras do Camisão antes dos colonizadores, bem como se existem descendentes e quem sabe, talvez, comunidades remanescentes.

## **2.4 A COLONIZAÇÃO E A EXPANSÃO DO BOI E DO BODE NAS TERRAS DO CAMISÃO**

A partir do período colonial, não diferentemente de muitos lugares na Bahia, Sant’ Anna do Camisão foi utilizada como local de expansão da criação de gado.

Segundo Ana Dias da Silva Carvalho (1958) o gado foi introduzido no Brasil no segundo quartel do século XVI, com Tomé de Souza (1549-1553), através do fidalgo



Garcia d'Ávila, pertencente a Casa da Torre. Este recebeu sesmarias (terras) ocupando parte significativa do Nordeste, partindo de Salvador até o Vale do São Francisco, já no final do mesmo século.

O principal mercado consumidor da carne era a cidade do Salvador e o Recôncavo, oportunidade que se iniciou ao surgir os caminhos e rotas do gado do interior para a capital da província e Recôncavo, inclusive com a ascensão da feira de Capoame, que abastecia o gado que vinha do São Francisco para Salvador. O caminho era péssimo e a jornada da viagem era longa e desgastante, muitas vezes por falta de pastos e água (CARVALHO, 1958, p. 14-15).

No século seguinte, em 1609, foram doadas sesmarias a Antônio Guedes de Brito, que assim como os Garcia D'Ávila, foram grandes fazendeiros criadores de gado na Bahia. Os Guedes de Brito ficaram sob a posse da sesmaria denominada Sertão dos Tocós, que abrangia as terras de Itaporocas e da fazenda Sant'Ana dos Olhos d'Água (atual Feira de Santana), Jacuípe (região de Santana do Camisão) e Água Fria. Na segunda metade do mesmo século, João Peixoto Viegas, reivindicou propriedade sobre as terras que antes eram dos Guedes de Brito, sobre o leito dos rios Jacuípe, Pojuca e outros menores, sob o qual está localizado o Camisão. Assim como os Guedes de Brito, os Viegas também obtiveram fazendas de gado, depois de conquistá-las ao combater e derrotar várias comunidades indígenas (FREIRE, 2011, p. 385).

Inclusive para os colonizadores invasores, não foi nada fácil “conquistar” as terras do sertão em razão das resistências dos indígenas, que boa parte foi assassinada/dizimada, outra escravizada e outra parte fugiu da “civilização” da dominação e da morte. Assim nos descreve Erivaldo Fagundes Neves (2011) sobre as ações das duas primeiras grandes famílias latifundiárias na Bahia:

A família Dias D'Ávila e Guedes de Brito, em finais do século XVII, com exércitos particulares expulsaram, mataram e submeteram indígenas para se apossarem de vastos territórios, sem admitir compartilhamento de ninguém que não fosse seu rendeiro ou comprador de gleba dos seus domínios. Nestes hiper-latifúndios, o gado ficava aos cuidados de vaqueiros escravizados (NEVES, 2011, p. 259).

Sendo assim,

“[...] o sertão, antes povoado pelos índios, foi, aos poucos, invadido pelos colonos que se apossaram de vastas extensões de terra,

respaldadas pela outorga real, através do sistema de sesmarias, ou mesmo sem elas. O intuito principal da colonização era a valorização econômica imediata e o povoamento da nova terra, para garantir a sua posse” (FREIRE, 2011, p.383-384).

No quesito anterior, o historiador Agildo Souza Barreto (2003) concorda com a versão acima exposta quanto ao sesmeiro João Peixoto Viegas, e informa que o mesmo morava em Salvador e se tornou um grande proprietário ausenteísta<sup>2</sup>, cuja exploração com suas fazendas consistia em auferir-lhe rendimentos (BARRETO, 2003, p. 19).

Poppino (1968) também descreve esses primeiros momentos das doações de sesmarias na Bahia. Assim diz que a área que compreende o município de Feira de Santana, estava dentro da vasta sesmaria de Tocós, doada em 1609 a Antônio Guedes de Brito, um dos maiores criadores de gado da Província. Afirma ainda que a área da paróquia de São José das Itaporocas, região da atual Feira de Santana, pelos meados do século XVIII, estava coberta de ranchos de gado, sob o qual, a fazenda de Santana dos Olhos d'Água, que deu origem a cidade, era também local de criação de gado.

Segundo o historiador, o gado era uma necessidade lógica para a região, pois as distâncias e as dificuldades de transporte do interior para o Recôncavo e a cidade do Salvador eram enormes, daí, parte significativa da mercadoria que atravessava a região para ir para o litoral, era carregada por bois. Só para se ter uma ideia da importância do gado na Bahia, no fim do século XVIII, só na cidade do Salvador, consumia-se uma média de mais de 20 mil cabeças de gado por ano. Uma grande parte deste consumo vinha da feira de Nazaré, durante algum tempo, a mais importante feira de gado da região, que ficava localizada ao sul da Baía de Todos os Santos, enquanto que a outra parte da demanda vinha das feiras de Conceição da Feira e de Feira de Santana (POPPINO, 1968, pp.54-55).

A venda do gado tinha um mercado de consumo regular e lucrativo na colônia, uma vez que estamos lhe dando com um produto alimentício introduzido pelos colonizadores, altamente aceito e consumido pela esmagadora maioria da população colonial. Assim, o consumo de carne bovina fazia parte da dieta alimentar dos baianos

---

<sup>2</sup> Pessoa que não está presente; quem abandona as funções de um ofício; que não cumpre as determinações de um cargo. Consulta ao Dicionário Aurélio. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ausenteista/>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

nesta época, o que explica a importância da carne bovina como produto comercializável e de boa lucratividade (LOPES, 2009, p.12).

Conforme aponta Carvalho (1958), a Bahia é dividida entre o litoral e o sertão, sendo que o primeiro, em razão de solo, natureza e clima, permitiu com maior facilidade o desenvolvimento da agricultura, especialmente a da cana-de-açúcar, e concentrou grande parte da população da província, centro consumidora da carne bovina, pois localizava-se aí a capital e o recôncavo. Já o sertão, em função da zona semiárida da caatinga, teve suas dificuldades para a produção dos vários tipos de lavouras, mas desenvolveu e acolheu bem a criação de gado. Pela necessidade de consumo de carne, principalmente pela zona litorânea da província, surgiu a necessidade de um local que desempenhasse a negociação da compra e venda do campo, surgindo as feiras, como locais de extrema importância para o comércio bovino. Assim, surgiu a primeira feira de gado na Bahia, a de Capoame (depois Feira Velha e hoje Dias d'Ávila), localizada umas oito léguas (aproximadamente 48 km) ao Norte de Salvador.

Na feira de Capoame chegavam por semana entre 100 a 300 cabeças de gado, havendo épocas que chegavam nessa quantidade diariamente. Portanto, na proporção que a população da cidade do Salvador aumentava, necessitava proporcionalmente a quantidade e consumo da carne bovina. No início do século XVIII, começaram a aparecer novas feiras de gado no interior, como a de Nazaré, Conceição da Feira e Feira de Santana. Este último, no final do século referido, vai ser mais importante até que a de Capoame e Nazaré, sendo entreposto fundamental entre o sertão e o litoral, ofertando grande parte do mercado de carne de boi (CARVALHO, 1958, pp.17-19).

Ainda de acordo com Carvalho (1958), Feira de Santana era um lugar privilegiado, pois além de ser um caminho mais direto entre o Recôncavo e as pastagens do interior, ou seja, entre o sertão e a zona do São Francisco, dispunha de excelentes pastagens naturais sendo cortadas pelos rios Pojuca e Jacuípe, além de muito riachos, onde ofereciam água em abundância para milhares de cabeças de gado, muito importante para a atividade da pecuária e por se tratar de uma área sujeita a secas periódicas.

A feira de Feira de Santana vinha aos poucos ganhando importância. No século XVIII ainda estava como uma feira mais local, tanto que ainda no início do século XIX era pouco conhecida. No entanto, já em 1819, a feira já dava nome ao povoado e nos

anos seguintes foi crescendo de importância cada vez mais rápido. As feiras ocorriam às terças-feiras e em 1828 já era considerada a maior feira de gado da Província da Bahia. Na década de 30 do século XIX, pela importância da feira e dos criadores de gado que obtinham influência econômica e política, Feira de Santana se tornou um município (CARVALHO, 1958, p. 21- 23).

A partir de 25 de dezembro de 1854 as feiras começaram a acontecer às segundas-feiras, quando a Câmara Municipal decidiu apressar a ida do gado para a Capital. Neste período, duas feiras diferentes ocorriam, a do gado e das variadas mercadorias, que vinham de regiões circunvizinhas e cobçadas pelo Recôncavo. Como as feiras começaram a ocorrer nas segundas-feiras, o dia de domingo já não era o mesmo, pois existiam grandes movimentações de chegadas de gado e de feirantes, vindo de várias localidades circunvizinhas e de outras províncias (CARVALHO, 1958, p. 21- 23). A beleza da feira geral, suas movimentações e negociações estão descritos desde a manhã bem cedo, conforme trecho a seguir:

Na segunda-feira, então, desde a madrugada, a cidade se modifica inteiramente, pois, além do intenso movimento comercial, há o lado pitoresco e típico. Toda a espécie de acertos e interesses é realizada nessas horas. O comércio tem o seu "climax" e cada indivíduo, da terra ou de fóra, procura ganhar dinheiro como pode. Encontra-se desde o comerciante ou fazendeiro mais abastado ao vendedor humilde de pequenos produtos caseiros; do mais trabalhador e ativo, às "ciganas" que adivinham a sorte, mendigos e cegos-cantadores de viola. Misturam-se, regateando preços, na feira geral, ricos e pobres, habitantes da cidade e regiões próximas; desde algumas donas-de-casa abastadas de Salvador, que superlotam seus carros de produtos mais baratos para o consumo da semana, às despreocupadas mocinhas do interior, com as faces pintadas com a tinta viva do papel vermelho. Sôbre a calçada, encontram-se, geralmente, frutas, ovos e grande quantidade de aves, obedecendo, apesar da desordem reinante, a uma certa localização para cada tipo de mercadoria (CARVALHO, 1958, p.23).

E assim conclui

Dentro do mercado, contíguo, o movimento é intenso, em busca do requeijão, da manteiga, farinha, carne-de-Sol. Aqui tudo é pesado. Lá fóra o preço é por unidade ou com base nas medidas especiais dos vendedores; mas nada exclui o velho costume de regatear e discutir o preço. Para comprar qualquer coisa conversa-se muito e, no final, a redução pode ser pequena, mas o comprador, pelo fato de a haver conseguido, sai satisfeito para a próxima compra (CARVALHO, 1958, p.25).

Em se tratando das feiras no interior da Bahia, de acordo com Poppino (1968), Feira de Santana foi escolhida para ser feira de gado por três razões importantes:

Primeiro, porque estava situada no caminho mais direto entre o Recôncavo e as imensas pastagens do Mundo Nôvo, Jacobina e do médio São Francisco. Em segundo lugar, porque o povoado estava rodeado de excelentes pastagens naturais. A terceira razão, de vital importância para uma zona sujeita a secas periódicas, é que a região era atravessada por dois rios e por numerosos riachos. Salvo nos períodos de seca prolongada, o suprimento de água dessa área bastava para milhares de cabeças de gado (POPPINO, 1968, p. 56).

Já na primeira metade do século XIX, a feira de gado do arraial de Santana dos Olhos d'Água ganhava importância e notoriedade, sendo que em 1828, é considerada como a mais importante da Bahia. Tanto assim é verdade que vinha gado de outras províncias muitos distantes, como Pernambuco, Goiás e Piauí por exemplo, para serem comercializados na citada feira. Alguns gados eram comprados por fazendeiros da região para engorda nas fazendas, inclusive os debilitados pela longa caminhada, enquanto que a outra parte era vendida para cidades do Recôncavo e para a capital da Província (POPPINO, 1968, p. 56 e 57).

A partir de 1833, a comercialização do gado na Santana dos Olhos d'Água passou a ser realizada obrigatoriamente por lei no campo de gado, também chamado de campo da Gameleira. A Câmara Municipal proibiu a comercialização de gado dentro da vila, transferindo-o ao norte da capela de Santana, onde se encontrava o campo da Gameleira. A desobediência da lei poderia acarretar em uma multa de 2 mil réis (POPPINO, 1968, p. 57).

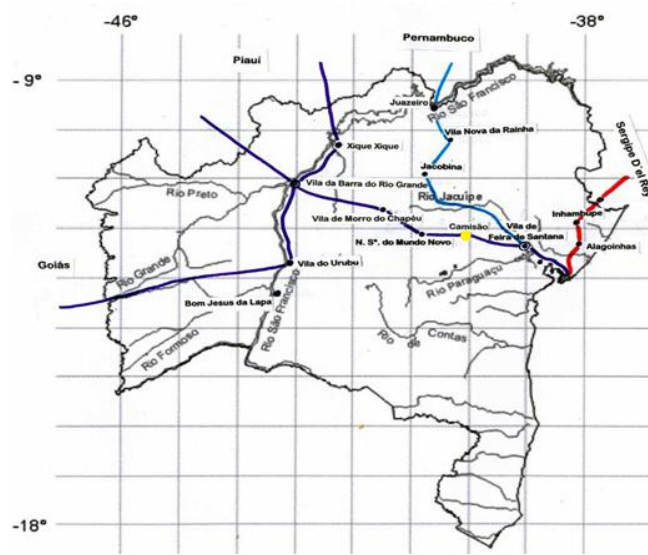
Daí a importância da feira do gado bovino de Feira de Santana para o Camisão, tendo em vista que este fornecia gado para venda, bem como era rota de caminho do gado que vinha do Rio São Francisco, partindo das Províncias de Pernambuco, Goiás e Piauí. Grande parte desse gado que passava por Feira de Santana ia para Salvador e o Recôncavo Baiano.

Segundo Lopes (2009), o gado bovino que chegava na cidade de Salvador vinha principalmente da Bahia, Pernambuco, Piauí e Goiás. Assim, no século XIX (1830-1873), o referido autor descreve o percurso do gado até a chegada a Salvador, destacando o Camisão como rota e Feira de Santana como importante entreposto do comércio do gado:

As viagens levavam dias, semanas e até meses até chegar a vila de Feira de Santana, onde se localizava o principal entreposto de comércio de gado no sertão da Bahia, no século XIX (...). Partindo dos principais pontos de origem dos rebanhos que chegavam à Salvador em épocas de relativa regularidade de abate, e tomando Feira de Santana como o primeiro e mais importante Registro de gado<sup>3</sup>, foi possível delinear as principais rotas das boiadas desde o sertão do São Francisco, entre o Piauí, Pernambuco e Goiás até a então Vila de Feira de Santana, na província da Bahia” (LOPES, 2009, p. 19- 20).

Vejamos a seguir o mapa traçado por Lopes (2009, p.20), entre os anos de 1830-1873, acerca das rotas do gado que saíam das Províncias do Piauí, Goiás e Pernambuco, onde as duas primeiras se encontravam na Vila da Barra do Rio Grande no sertão do São Francisco, passando pela Vila do Morro do Chapéu, Nossa Senhora do Mundo Novo, Camisão e por Feira de Santana, até chegar à capital da Bahia.

**Figura 1 - As rotas do gado do sertão do São Francisco à Salvador (1830-1873).**



**LEGENDA:**

■ Rota que sai de Goiás e do Piauí até a Vila de Barra do São Francisco em direção às soltas de Morro do Chapéu, Feira de Santana e Salvador.

■ Rota que sai de Pernambuco em direção à Vila de Jacobina, Feira de Santana e Salvador.

■ Rota que sai de Sergipe à Vila de Alagoinhas até Salvador.

■ Ponto referencial de rota: Camisão (*acréscimo nosso*).

<sup>3</sup> Registros eram os locais onde o gado vindo dos sertões era separado por criador ou local de origem, contado e registrado em livro de notas por funcionários do governo provincial, antes de seguirem para as feiras de gado, de onde, após negociados, eram levados através da principal Estrada Real do Gado da província, que conduzia à Salvador também conhecida como Estrada das Boiadas até meados do século XIX (LOPES, 2009, p.20).

Fonte: LOPES, Rodrigo Freitas. 2009, p.20. (Adaptado pelo pesquisador).

Ainda sobre as rotas do gado na Bahia, segundo Carvalho (1958), o gado que ia para Feira de Santana e depois para Salvador, vinha de Minas Gerais para além das províncias já citadas, quer dizer, Piauí e Goiás, e que passavam também por Ipirá. Vejamos:

Um outro caminho tinha origem ao Norte de Minas, em Pedra Azul (vale de Jequitinhonha), cerca de 300 milhas ao Sul de Feira de Santana. Atravessando o rio Pardo, a estrada continuava na direção Norte, por Conquista, Poções e Jequié. Dali partiam dois ramos: um primeiro, para os municípios de Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Nazaré e a região costeira ao Sul da baía de Todos os Santos. O segundo, mais longo, seguia para João Amaro, onde se confundia com o que vinha do vale do São Francisco. Quando já recuperado da caminhada, os animais das duas regiões continuavam até Feira, via Mundo Novo e Ipirá (CARVALHO, 1958, p.17).

Neste sentido, o gado que passava pelo Camisão vinha das províncias do Piauí, Minas Gerais e Goiás. O mapa a seguir é claro quanto às informações acima delineadas.

**Figura 2 – Mapa da Bahia: caminhos do gado**



**LEGENDA:**

**■** Províncias do Piauí, Goiás e Minas Gerais.

**■** Ipirá: lugar de rota de gado vindo de várias províncias e tinha como destino Feira de Santana, Salvador e Recôncavo.

Fonte: CARVALHO, Ana Dias da Silva 1958, p.16. (Adaptado pelo pesquisador)

Em meados do século XIX, a Vila de Feira de Santana já era o destino intermediário mais importante entre o São Francisco até a Cidade do Salvador, bem como a maior feira de gado do sertão, inclusive substituindo a antiga e famosa Feira do Capome. Assim, na década de 1820, Feira de Santana é o mercado que mais aparece nos registros de gado passados na Estrada Real de Gado, também conhecida nessa época como Estrada das Boiadas (LOPES, 2009, p. 37).

Em 1860 o gado ainda era predominante na feira e na economia do município de Feira de Santana. Poppino (1968) afirma que era provável, neste período, a venda anualmente de aproximadamente 50 mil cabeças de gado no município, podendo ter ultrapassado em 1950 a cifra de 100 mil cabeças. Ele informa que a partir de 1860 houve uma mudança importante na dinâmica da economia do gado em Feira de Santana, uma vez que no período anterior, inclusive na colônia, muitas regiões circunvizinhas como Minas Gerais, Goiás e Piauí, levavam gado para comercialização em Feira de Santana. Mas a partir daquela data, a prática se modificou, porque o gado exausto pelas longas distâncias percorridas, não poderia concorrer com o gado vindos das pastagens do centro da Bahia, vindo de Conquista, Poções, Caetitê e Ituaçu, que fica na zona sul da Província, bem como Mundo Novo, Jacobina e Rui Barbosa (Orobó), que ficam no oeste do município. A estratégia encontrada pelas Províncias distantes acima citadas, foi vender o gado bovino para os fazendeiros destas regiões na Bahia, uma vez que reduziam pela metade o caminho percorrido pelos animais, diminuindo o custo da viagem, e, além disso, encontravam ofertas próximas oferecidas em Feira de Santana. Assim, os criadores destas regiões da Bahia, compravam o gado, engordavam por criação solta na pastagem, para serem revendidos no comércio de Feira de Santana. Exemplo claro disso é que já em 1870, as boiadas vindas do Piauí eram um caso esporádico na feira semanal de Santana dos Olhos d'Água, bem diferente de décadas anteriores (POPPINO, 1968, pp. 150 e 151).

Mas na feira de Santana dos Olhos d'Água não só se vendia e comprava gado. Ali também se comercializavam cavalos, burros, mulas, porcos, cabras e carneiros. Estes últimos, ou seja, cabras e carneiros, eram usados especialmente para o consumo da carne e da pele. As criações mais numerosas localizavam-se nas paróquias de Riachão de Jacuípe e Camisão. No Camisão, era tão grande a quantidade de cabras e carneiros que uma lei especial foi editada em 29 de março de



1855, meses antes da constituição do Camisão como Vila, excluindo cabras e carneiros das zonas agrícolas abertas (POPPINO, 1968, p. 60).

Com isso, provavelmente, o governo provincial tentava impedir ou pelo menos diminuir a ação desses animais em lavouras e produções agrícolas, sob a alcunha de possível diminuição ou desabastecimento de alimentos para sua população, trazendo transtornos e conflitos sociais e econômicos, haja vista que cabras e carneiros, se deixados em área aberta, consome tudo que encontra na área, inclusive plantações de milho e feijão, fundamentais para a alimentação do povo do Camisão e regiões circunvizinhas.

Provavelmente foi a partir daí que Camisão ficou conhecido como a “Terra do Bode”. Atualmente em Ipirá, infelizmente não se encontram mais criatórios de bodes e cabras que sustentem tal título, haja vista sua significativa diminuição ao longo do tempo, mas que, para o imaginário popular, ainda se diz que Ipirá tem uma forte ligação com a criação de caprinos.

Segundo Barreto (2003), a introdução do bode nas terras de Sant’Ana do Camisão se deu por volta de 1796, depois da violenta seca de 1791-1793, com a chegada do mais novo sesmeiro da região, Antônio Lopes Ferreira, que fizera acordo com os Viegas para possuir aquelas terras. Mas foi um outro sesmeiro da região, de nome Antônio José Fiúza de Almeida, que trouxe a maior caravana de caprinos até então, junto com poucos bovinos, além de transportar escravos acorrentados nos pés e nos pescoços, vigiados por capatazes que vibravam chicotes no ar (BARRETO, 2003, pp.85-87).

A novidade no sertão trouxe conflitos e tensões entre os criadores de gado e os de caprinos. Segundo o autor, os fazendeiros de gado menosprezavam e diminuía a importância dos caprinos em razão do porte pequeno do animal e pela quantidade de carne que ofereciam para comercialização e alimentação, afirmando inclusive que criar bodes era diminuir a importância da própria terra. Argumentavam também que não caminhava para as feiras de Sant’Ana dos Olhos D’Água uma única cabeça de bode, muito diferente se comparada a do gado bovino. Em contraposição, os criadores de caprinos, que também não deixavam de criar bovinos, defendiam que os caprinos davam muito mais crias e que ao mesmo tempo servia de comida para o povo (BARRETO, 2003, p. 121-122).

Ainda segundo Barreto (2003), em 1820, o povoamento da malhada da fazenda Camisão ficou quase que obrigatória a passagem de boiadas e tropas, de

demandas que se relacionavam com o litoral e com Jacobina, respectivamente, este último em função das lavras de metais preciosos. Além disso, se intensificou o criatório de caprinos e de roçados como soluções mais plausíveis para a sobrevivência do povo. Assim, neste período, o Camisão se tornou um significativo entreposto comercial, presenciando a evolução do seu povoamento, ampliando a formação de currais de caprinos, ovinos e bovinos, devido ao arrendamento de terras e à partilha de um quarto das crias dos currais, pagamentos estes direcionados aos vaqueiros (BARRETO, 2003, p. 138).

Mas tem uma outra coisa nos escritos do referido historiador que chama muita atenção. Segundo ele, houve no Camisão, no século XIX, a criação de caprinos por parte de pessoas sem-terras e sem arrendamentos, criando-os à solta, em terras que não eram cercadas e que muitas vezes ocupavam terras vagas. Essa relação entre os criadores de caprinos sem-terra com os grandes proprietários de terras, trazia certo incômodo e tensões sociais (BARRETO, 2003, p. 138-139).

No entanto, no desenvolvimento das décadas de 30 e 40 do mesmo século, os criadores de boi mantiveram posicionamento flexível e de neutralidade em relação ao criatório de caprinos, tendo em vista o crescimento da criação e caminho para a prosperidade, haja vista que setores populares tiveram meios de subsistência. Neste sentido, o bode era o meio de sobrevivência dos mais pobres, especialmente nos momentos de seca, já que o bode era mais resistente que o bovino (BARRETO, 2003, p. 153).

Eis aqui mais uma lacuna da História de Ipirá que precisa ser melhor investigada e pesquisada, haja vista a importância do gado bovino e caprino no desenvolvimento do lugar e da região.

## **2.5 AS TRILHAS DA EMANCIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMISÃO RUMO À CONTEMPORANEIDADE**

### **Ode ao Camisão**

Terra oriunda de um coronel  
Reverberou o seu grito pueril  
Registrando-se num papel  
No dia vinte de abril.

Divorciou-se da Princesa do  
Sertão  
Emergiu Santana do Camisão,  
Mas um decreto existiu

Inspirado no léxico indígena  
Ipirá foi o que se decidiu.

Outrora da Bacia Leiteira  
(falada)  
Depois de Terra do Bode  
(nomeada)  
Pelas vozes de grandes poetas  
(recitada)  
Por um povo que nunca desiste  
(amada)  
Te canto minha terra como uma  
(toada)  
Eu ouço as águas da Caboronga  
que brotam da  
(terra)  
Rememoro as ladainhas de  
Teresinha, que me libertaram da  
(guerra)  
Sou um dito cidadão  
(camisãozeiro)  
E nunca vi neste mundo uma luz  
tão misteriosa como a de um  
(candeeiro).

(SANTANA COSTA, 2015, p.42-43) <sup>4</sup>

Conforme pode ser analisado na poesia do escritor e professor Rodrigo Santana Costa, a história do Camisã é descrita como lugar advindo da pecuária e pelo rompimento político ocorrido com Feira de Santana, chamada Princesa do Sertão, emergindo como Villa de Santana do Camisã. Depois tornou-se cidade de Ipirá e reconhecida por ser forte “Bacia Leiteira” na Bahia, intitulada também como “Terra do Bode”, em função da grande quantidade de caprinos existentes na região, já descrita em subcapítulo anterior. Descreve também como um lugar de povo que nunca desiste da labuta e local de grandes poetas e artistas.

Em medida, a poesia não destoa da história conhecida do Camisã e nos revela elementos importantes do local. Neste sentido, é importante conhecer o processo de emancipação e desenvolvimento da localidade nos séculos XIX e XX para entender o que a poesia expõe e evidencia.

---

<sup>4</sup> Rodrigo Santana Costa é professor licenciado em Letras pela UFBA, escritor e poeta das terras do Camisã.

Assim, foi a partir do século XIX que o Camisão presenciou mudanças significativas, especialmente em sua estrutura administrativa e política. Curiosamente Santana do Camisão já pertenceu à Vila de Cachoeira, depois Feira de Santana, e por fim, conquistou sua emancipação na segunda metade do século XIX.

Segundo Poppino (1968), em 13 de novembro de 1832, o povoado de Feira de Santana foi elevado por decreto Imperial à categoria de vila, rompendo administrativa e politicamente com Cachoeira. Feira de Santana se estabeleceu por uma vasta zona de mais de 12.000 quilômetros quadrados, desmembrados de Cachoeira. A nova unidade administrativa abrangia a maior parte da área compreendida pelos municípios de Feira de Santana, Riachão do Jacuípe, Conceição do Coité, Serrinha, Iará, Coração de Maria e Ipirá (Camição). Nestes tempos, Feira de Santana estava dividida em 3 paróquias: 1) São José das Itaporocas, que ocupava o território idêntico ao município em 1832; 2) Santa Ana do Camisão; e 3) Santíssimo Coração de Jesus do Pedrão. Neste período, Feira de Santana gozava de significativo prestígio político e econômico, porque era a comunidade maior e mais importante da região, e quase toda a produção agrícola e pastoril passava pela feira do município, como caminho para o mercado da cidade do Salvador (POPPINO, 1968, p. 24).

Pouco tempo depois, ou seja, em 1838, Santana do Camisão foi dividida em duas paróquias, uma com o nome originário e a outra como Nossa Senhora das Dores de Monte Alegre. Dois anos mais tarde foi criada outra paróquia, a chamada Paróquia da Purificação dos Campos (POPPINO, 1968, p. 51).

Ainda segundo o autor, em 20 de abril de 1855, as três paróquias, de Camisão (atual Ipirá), Monte Alegre (atual cidade de Mairi) e Orobó, foram separadas de Feira de Santana e organizadas como município e termo do Camisão. Neste momento o Camisão se torna Villa, separando-o do município de Feira de Santana. Em julho de 1855, foi criada a comarca judicial de Feira de Santana, se desligando da Comarca de Cachoeira. Assim, o termo do Camisão ficou sob a jurisdição da comarca de Feira de Santana (POPPINO, 1968, p. 52).

Somente em 27 de maio de 1873, o termo do Camisão se separou de Feira de Santana para se tornar termo próprio, criando a estrutura jurídica própria (POPPINO, 1968, p. 121).

Neste sentido, conforme Santos (2003), a Resolução nº 520 de 20 de abril de 1855 tornou o arraial de Sant'Anna do Camisão em Vila, com a denominação de Vila de Nossa Senhora Sant'Anna do Camisão, gozando dos foros e prerrogativas

competentes às demais Vilas do Império. Assim, para a instalação da Vila, da posse e do juramento da Câmara Municipal de Sant'Anna do Camisão, teve-se que ser realizado através da Câmara Municipal da Vila de Feira de Sant'Anna, ocorrido em 03 de março de 1855. Neste mesmo ato também ficou determinado que o Termo do Camisão tinha como Freguesias a de Nossa Senhora das Dores de Monte Alegre, a de Nossa Senhora do Rosário do Orobó e a de Sant'Anna do Camisão. Instalada a nova Câmara Municipal, ficou a cargo desta a aprovação do Orçamento e do Código de Postura, que tratou dos devidos comportamentos e posturas dos novos munícipes imperiais camisãoenses (SANTOS, 2003, p.37-44).

A nova legislação municipal deveria ser obedecida pela população camisãoense, sob pena de multa e até prisão, no caso de descumprimento. É importante a observação sobre essa nova legislação com o surgimento do novo município, tendo em vista que ela pode apontar sobre determinados comportamentos, obrigações e possíveis conflitos sociais existentes à época.

Por exemplo, no art. 1º do Código de Posturas, ficou determinado que todos os fazendeiros, proprietários e rendeiros seriam obrigados anualmente a plantações de mandioca, milho, feijão, inhames, batatas doces e inglesas, cará, araruta e outros, com abundância e para sustento de suas famílias e a comercializar no mercado, sob pena de multa de 20\$000 (vinte mil contos de réis) ou 8 dias de prisão e o dobro na reincidência. Já no caso da criação de animais, estabelecido pelo art. 4º, ficou proibido a circulação de gado vaccum, caprinos, suínos e gado cavallar sobre as plantações de todo o Município, podendo ser criados fechados, ou seja, através de cercas de pau a pique ou estacas fincadas. A multa pela desobediência era de 5\$000 (cinco mil contos de réis) ou 5 dias de prisão por cada cabeça de gado vaccum ou cavallar; e 1\$000 (hum mil contos de réis) ou 3 dias de prisão por cada cabeça de caprino ou suíno e o dobro por reincidência.

Além de tudo isso, o responsável pelos animais era obrigado a pagar os danos causados aos donos das roças. Ficou a cargo do Procurador e Fiscal da Câmara a fiscalização e execução dos cumprimentos das Posturas estabelecidas pelo Código Municipal (SANTOS, 2003, p.37-44).

Sendo assim, em uma breve análise acerca da nova legislação em Santana do Camisão, identifica-se a imposição legal quanto a obrigatoriedade dos proprietários e rendeiros de terras cultivarem alimentos consumidos pela população local, muito provavelmente porque a alimentação do povo não era abastecida por gêneros

alimentícios vindos de fora, muito possivelmente em razão de preços. Segundo, percebe-se que parte dos animais era criado à solta, sem delimitação visível das fazendas e das terras. Terceiro, com o cultivo das roças e da criação dos rebanhos deixados à solta, poderia se trazer problemas e conflitos sociais, tendo em vista que estes animais poderiam invadir território de plantio e acabar com os alimentos na roça. Daí dois problemas poderiam surgir: 1) prejuízos privados, com a destruição da plantação; 2) prejuízos coletivos, haja vista que menos alimentos circulando no mercado e na região, causaria possivelmente o aumento do preço dos alimentos e consequentemente desconfortos sociais e econômicos, situação não desejada pelos políticos.

Ainda sobre o século XIX, em 23 de setembro de 1862, foi criada a Primeira Coletoria Provincial na Villa do Camisão, compreendendo todo o seu termo, para arrecadação da renda provincial. Esta coletoria ficou responsável pela arrecadação dos impostos, multas e taxas em todo o Termo, cujo objetivo era investir em políticas e obras públicas (SANTOS, 2003, p.48).

Já no século XX, especificamente após a “revolução” de 1930, os municípios do Brasil passaram a ser administrados por prefeitos nomeados por Getúlio Vargas até 1946, quando ocorreram novas eleições pós Segunda Guerra Mundial. Foi em 1931, através do Decreto nº 7.521 de 20 de julho, que o município de Santana do Camisão passou a ser denominado de Ipirá, que na língua tupy significa “Rio do Peixe”. Antes disso, o Camisão já tinha recebido título de cidade, através da Lei nº 144 de 08 de agosto de 1896, ou seja, poucos anos após a Proclamação da República (SANTOS, 2003, pp.120-121).

No mais, foi através da Lei nº 4 de 26 de outubro de 1936 que Ipirá aprovou uma nova legislação para tratar do Código de Posturas dos seus cidadãos. Ficou estabelecido pela nova lei a proibição da criação de caprinos, lanígeros<sup>5</sup> e suínos soltos na distância de menos de 2 quilômetros do perímetro urbano da cidade (SANTOS, 2003, p.126).

Em se tratando da pecuária e do trabalho com o couro, a mais nova lei também tratou das formas de permissões e proibições sobre o manejo da pele do gado, seja bovino ou caprino.

---

<sup>5</sup> [Figurado] Diz-se dos animais que produzem lã (ovelha). Consulta ao Dicionário Aurélio. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/lanigero/>>. Acesso: em 18 mai. 2021.

Neste sentido, pela referida lei, ficou proibido secar couros nos quintais ou pátios de suas habitações. Além disso, também ficou estabelecido a vedação de se fazer lavagem de couros de curtumes em diversos poços, nos rios ou aguadas estagnadas, não sendo em um poço para tal fim designado entre os curtidores vizinhos, com a obrigação de trazê-lo cercado. A punição por tal descumprimento era de 20\$000 ou prisão de 5 dias. Neste caso específico, a aplicação da pena estava submetida à denúncia de uma pessoa com duas testemunhas que provasse a veracidade do fato, conforme previsto pelo Parágrafo Único do art. 24 da mencionada lei (SANTOS, 2003, pp.127-130).

O art. 83 da mesma lei tratou da relação da criação do gado com as propriedades privadas e espaços públicos. Assim, depois que os proprietários e arrendatários construíssem as suas cercas ou se as consertassem sobre os limites das suas respectivas propriedades de criar com as da lavoura, ficava expressamente proibido ter-se ou criar-se gado vaccum, caprinos, lanígeros, suínos, cavallar, muar e asinino, soltos dentro do terreno cercado. Podendo, entretanto, ter-se os referidos animais em pasto devidamente cercado, ou seja, com cerca de pau a pique ou de estacas de âmago, com seis travessas amarradas a arame ou com seis de arame farpado. Caso contrário, se deixasse à solta os animais nas matas da Cidade ou em locais destinadas a lavoura, a pena era de uma multa de 20\$000 (vinte mil contos de réis) ou de 8 dias de prisão ao infrator, na impossibilidade de pagar a multa, além de pagar por danos causados ao lavrador (SANTOS, 2003, pp.149-150).

De forma breve, pode-se interpretar pela nova lei nas terras de Ipirá, que o poder público impunha e tentava controlar possíveis desarranjos e conflitos de interesses sociais, por se tratar da relação da criação de animais, sobretudo o gado bovino, que aos olhos da economia municipal era uma das mais importantes, com a imposição e incentivo para plantação e cultivo de gêneros alimentícios de consumo local. Ambas tinham importância por se tratarem de gêneros alimentícios, uns com importância apenas local, mas outros, especialmente a carne bovina, relevante para as regiões circunvizinhas e para o Estado da Bahia. Além disso, tentava manter no perímetro urbano a base para a mínima salubridade pública, mantendo o asseio e a limpeza de ruas, casas e estradas.

Insta registrar algumas ponderações pertinentes quanto a nossas observações. A simples leitura fria da lei não é o suficiente para compreender a complexidade das relações sociais presentes em Ipirá neste período ou em qualquer época. O que a

legislação pode oferecer aos pesquisadores e cientistas são indícios e indicações de como as relações sociais poderiam ter existido, haja vista que historicamente no Brasil parte do que está previsto em lei tem pouca presença ou quase nenhuma eficácia na vida real e concreta da sociedade. Na verdade, quem vai apontar sobre uma relação mais próxima ou distante entre legislação e realidade concreta, são as pesquisas mais robustas e profundas, o que infelizmente, falta no momento quando se trata da história de Ipirá.

Retornando sobre o aspecto da pecuária no século XX, segundo Poppino (1968), em 1950, o gado bovino de Feira de Santana continuava a trilhar os mesmos caminhos dos tempos coloniais, ou seja, pela estrada das boiadas que ligava Feira de Santana à capital baiana e o Recôncavo, sem passar por Cachoeira e pela Baía de Todos os Santos, através de embarcações via marítima, mesmo que o custo da travessia fosse bastante baixa (POPPINO, 1968, p. 153).

A demanda por carne no mercado vinha aumentando ao longo das décadas do século XX. Para se ter uma ideia, a população de Salvador em 1910 era de aproximadamente 200.000 habitantes, enquanto que em 1950, alcançara a faixa de aproximadamente 384.422 habitantes. Assim, em 1950, estima-se que quase 115 mil cabeças de gado tenham passado pela feira em Feira de Santana. Desde o período colonial, o principal mercado de Feira de Santana foi a da cidade do Salvador e do Recôncavo. Este último, muito se justificou para abastecimento da zona açucareira, para alimentar as famílias dos senhores de engenho, dos seus empregados, dos homens livres e principalmente dos escravos, que eram maioria na sociedade açucareira (POPPINO, 1968, p. 154-155).

Em 1950, as boiadas que iam em direção a Feira de Santana, viajavam por caminhos abertos no período colonial. Geralmente acompanhavam os rios e seus afluentes, de uma área de pastagem para outra, até chegar no destino de Feira de Santana, vindo do Norte, do Oeste e do Sul. Existiram duas principais estradas que cortavam o sertão até chegar ao destino final. Uma das estradas partia do Piauí até chegar a Jacobina, onde se encontrava em uma bifurcação, sendo um ramo que continuava através de Mundo Novo, Baixa Grande e Ipirá até chegar em Feira, enquanto que o outro ramo passava pelos municípios de Mairi, Riachão do Jacuípe e Tanquinho. Mas existia um outro percurso que saía de Minas Gerais em direção a Feira de Santana, através de Mundo Novo e Ipirá (POPPINO, 1968, p. 162- 163).



## 2.6 A IMPORTÂNCIA DO COURO PARA O SERTÃO

A criação de gado bovino e caprino é um dado presente nas terras do Camisão desde o século XVIII. Neste sentido, o Camisão soube aproveitar a pele dos animais como matéria-prima para realização de trabalho de artefatos de couro reconhecido na região e no Brasil. Especificamente, o trabalho artesanal de couro em Ipirá provavelmente se iniciou em três povoados próximos à cidade: Rio do Peixe, Malhador e Umburanas, que desenvolveram desde o trabalho de curtume até o trabalho final do artesão. É sobre a importância do couro que se desenvolverá os parágrafos seguintes.

O couro representa uma fonte de renda extremamente importante para o Município de Ipirá, pois boa parte da mão de obra empregada no mercado de trabalho local advém da confecção de artefatos de couro, que passa por processos rudimentares desde o artesanato até o produto mais elaborado fabricado pelas indústrias. No entanto, esse trabalho com o couro no município não representa apenas o aspecto econômico, mas também histórico, cultural, identitário, educacional e de memórias.

Neste sentido, a presente pesquisa trata do trabalho desenvolvido pelos artesãos nos dias de hoje, e que pretende-se ver no passado a compreensão histórica sobre as articulações que envolveram e possibilitaram que o Município desenvolvesse a produção dos artefatos de couro, sobretudo na fabricação de chapéus, selas de montaria, sandálias, carteiras, sapatos, cintos, entre outros.

Assim, para compreender o presente, é necessário e essencial que se volte ao passado histórico para entender como o couro era visto e utilizado nos diversos meios sociais, desde a colonização.

Neste sentido,

[...] no século XVIII, a criação de gado já perseguia sua própria trajetória de crescimento, baseada no fornecimento de carne para áreas povoadas e de couro para o mercado externo, bem como na reposição de reses dos engenhos (SCHWARTZ, 1988, p.205).

Neste período, Salvador e o Recôncavo Baiano dependiam do sertão para o fornecimento de carne, couro e sebo, pois eram utilizados tanto na cidade quanto no campo. Na década de 1720, o couro se tornou um produto importante de exportação da Bahia. Para se ter ideia, uma frota de 1735, transportou 180.861 meios de sola<sup>6</sup> e

---

<sup>6</sup> Meios de sola: couro preparado para a confecção de calçados (SCHWARTZ, 1988, p.452).

mais 11 mil peças de couro cru. “Além disso, a indústria de fumo de Cachoeira dependia do couro para embalar os rolos e, assim, havia também uma demanda constante dentro da própria capitania pelo couro do sertão” (SCHWARTZ, 1988, p.88).

Segundo Poppino (1968), no período colonial, o couro era utilizado para envolver os fardos de fumo e de algodão. Esses produtos eram forrados com couro e transportados em animais de carga para Cachoeira, para serem embarcados para a Capital da Província. Enquanto que o fumo foi muito utilizado para troca de escravos na Costa da África, o algodão foi exportado principalmente para produção de tecidos na Europa, especialmente para a Inglaterra, no processo da revolução industrial, isso no século XVIII (POPPINO, 1968, pp. 62-64).

A razão da grande quantidade de fazendas de criação de gado na paróquia de São José de Itaporocas (atual Feira de Santana) foi realmente o consumo da carne e subsidiariamente a do couro. Isso porque, em 1817, só havia três engenhos de cana de açúcar em operação na paróquia, utilizados para produção de açúcar, cachaça e rapadura (POPPINO, 1968, p. 64).

O curtimento de couro era um negócio importante em Feira de Santana, introduzido também pelos vaqueiros. Parte das peles, nos últimos anos da época colonial, era secada e vendida para a Capital, mas a outra parte era tratada e curtida em Feira de Santana. A maioria dos curtumes ficavam próximos a feira do gado na vila de Feira de Santana, enquanto que outros poucos se localizavam em fazendas do município. O couro era muito útil à época, como por exemplo, em vestimentas, que até pessoas abastadas as utilizavam, como para a confecção de selas, arreios, cordas, sacos de água e uma infinidade de outros utensílios de uso diário faziam-se de couro. Além disso, como foi dito anteriormente, o couro era utilizado para envolver os fardos de algodão e de fumo para serem transportados e vendidos para vários lugares, principalmente para a cidade do Salvador. O couro era também utilizado para a fabricação de sacos, para o transporte de farinha, feijão e milho vendido na feira da vila de Santana dos Olhos d'Água. O fabrico de objetos de couro em Feira de Santana, perdurou como uma das mais notáveis indústrias domésticas até 1860, mesmo com a expansão do algodão e dos tecidos neste período (POPPINO, 1968, pp. 73-74).

No mais, o couro era um subproduto da indústria do gado, sendo a carne o produto principal de exportação para outras regiões e de boa lucratividade para os negociantes. Mesmo assim, o couro ainda era um produto de expressiva importância

para o sertanejo. Observe o que o historiador Poppino (1968) descreveu sobre a relação do couro e da pele com a produção da pecuária bovina em larga escala:

Considera-se o preparo de couros e peles como um subproduto da indústria do gado, em Feira de Santana. O curtimento do couro era importante, porque uma grande parte da população continuava a usar vestimentas de couro ainda depois de 1860. Na fabricação de couro se fazia sapatos e sandálias, selas, rédeas e outras utilidades. No entanto, durante muitos anos depois de 1860, só uma pequena porcentagem das peles preparadas em Feira de Santana era feita de couro. Em regra as peles apenas se salgavam e secavam, antes de serem exportadas para a cidade do Salvador, onde se beneficiavam ou embarcavam para os mercados estrangeiros (...) Os dados mais antigos desse comércio indicam que, durante os dois decênios de 1870 e 1890, exportaram-se por ano entre mil e dez mil peles, especialmente de boi (POPPINO, 1968, p.225).

De acordo com Santos (2003), no Camisão do século XIX, cada fazenda possuía grande quantidade de lanígeros e caprinos e rara era a pessoa que não criava pelo menos algumas poucas cabeças. O movimento comercial do município consistia numa extraordinária venda de peles destes animais. Para se ter uma ideia, a criação de lanígeros e caprinos ficava em torno de 250 mil cabeças, informações encontradas pelo lançamento municipal que tratava dos impostos de peles exportadas (SANTOS, 2003, pp. 90-91).

Com relação a criação de gado no Camisão, segundo Santos (2003), é extraordinária e de grande vantagem para o município, constituindo boa fonte de renda. O gado naquele período era de médio porte, criado solto nos campos, não havendo pastagens cercadas, sendo esta a causa deficiente de não se apurar as raças. Há fazendas tão próximas umas das outras e tão grande é a quantidade de gado que dificultava a criação, influenciando consideravelmente para a mortandade nos tempos secos, além de pestes, de que é sempre atacado. Existem mais de 400 fazendas criadoras de gado, segundo informações de documentos de lançamento para o pagamento de impostos municipais. É calculada a criação de gado *vacum* em 60 mil cabeças. Prepara-se excelente carne seca, conhecida como “carne-de-sol”, que é vendida em grande quantidade, constituindo a alimentação principal da população. Não se exportava esse tipo de produto (SANTOS, 2003, pp. 99-101).

Pela quantidade de gado e de caprinos existentes no Camisão neste período, imagina-se também a grande quantidade na produção de peles que são realizados no

local, tendo em vista que a produção da pele está diretamente proporcional ao abate destes animais.

Conforme Santos (2003), os impostos arrecadados pelo município de Ipirá tinham em primeiro lugar provenientes das Indústrias e Profissões, das casas comerciais, das fazendas de criação, dos chiqueiros, dos compradores de fumo e dos armazéns para compras de fumo e de peles. Em segundo lugar, eram cobrados os impostos sobre a carne abatida e consumida (bois, suínos, caprinos e lanígeros). Em terceiro lugar, vinham das exportações de fumo, cereais, couros secos, peles e carne-de-sol (SANTOS, 2003, pp. 104-105).

Os produtos com maior quantidade e operação para o comércio de exportação são justamente a de peles verdes e curtidas, das solas e couros de bois secos, com exportação mensal para Salvador da ordem de 6.000 peles, e de mais 1.000 peles que vão para outros Municípios e curtumes (SANTOS, 2003, p.107).

A partir dos dados mencionados acima, pode-se ter ideia da importância da pecuária e da produção de pele e couro no município de Ipirá, ganhando expressividade e destaque econômico na região.

Neste sentido, a maior parte da economia e do desenvolvimento de Ipirá estava ligado à produção da pecuária, especialmente do gado bovino e caprino. Sobre o gado bovino e da venda de peles e couros, Ipirá dependia da situação do comércio em Feira de Santana e das demandas de Salvador, como explicados em tópicos anteriores. Assim, quando a demanda por estes produtos aumentava em Feira de Santana e em Salvador, melhor para Ipirá, em função do aumento das vendas. O inverso também era verdadeiro, ou seja, quanto menos demandas, menos também seriam as exportações de gado, couro e peles do Município. Isso sem falar nos momentos de secas na região, quando havia perdas e reduções drásticas do quantitativo de cabeças de gado.

Para se ter uma ideia da demanda do couro em Feira de Santana na primeira metade do século XX, “[...] o número de estabelecimentos para o beneficiamento do fumo, do algodão e dos couros e o aproveitamento da carne de gêneros alimentícios aumentara em mais de cinco vezes, entre 1940 e 1950” (POPPINO, 1968, p.12).

De acordo com João Capistrano de Abreu (1998), autor conhecido por descrever a “sociedade do couro”, este material foi utilizado para várias funções do dia a dia do sertanejo, sempre presente na vida doméstica e na labuta da roça

De couro era a porta das cabanas, o rude leito aplicado ao chão duro, e mais tarde a cama para os partos; de couro todas as cordas, a borracha para carregar água, o mocó ou alforje para levar comida, a maca para guardar roupa, a mochila para milhar cavalo, a peia para prendê-lo em viagem, as bainhas de faca, as brucas e surrões, a roupa de entrar no mato, os bangüês para curtume ou para apurar sal; para os açudes, o material de aterro era levado em couros puxados por juntas de bois que calçavam a terra com seu peso; em couro pisava-se tabaco para o nariz (ABREU, 1998, p.135).

Para a confecção dos artefatos de couros no sertão são comumente utilizados os de carneiro, cabra, bode, boi e veado-mateiro, este último mais raro e caro. O couro passa por processos químicos e físicos até chegar ao ponto de uso dos artesãos ou da indústria. Neste sentido, o couro menos curtido e mais grosseiro é chamado de *sola*; o lado mais macio do couro curtido é nomeado de flor do couro, e a parte interna, perto dos músculos, é chamada carnal (NEIVA, 2017, p.52).

As peças, os acessórios e as indumentárias de couros são das mais diversas, onde se pode destacar sobre as vestimentas do vaqueiro: chapéus (feitos do couro de veado-mateiro, boi e cabra); luvas ou “*guantes*” (couro de boi e bode); sela (boi); “arreamento” do cavalo- peitoral, peitoral ou “sinchador” (couro de boi). Entre outras peças: protetor do estribo, rédea, barrigueira, cabeçadas, cabrestos, gibão ou jaqueta, jaleco, guarda-peito, perneira (NEIVA, 2017, p.52).

A escolha do couro para a confecção de peças e roupas tem a ver com sua durabilidade, mas também é um trabalho dispendioso em sua produção. Historicamente, pode-se

“[...] pensar no argumento da escassez de outros materiais para a confecção de objetos, acessórios e roupas; mas para o uso intensivo de um material tão dispendioso e caro de se obter (embora resistente e durável) é necessário uma certa cultura desse uso – cultura que, no caso brasileiro, chega *paripassu*<sup>7</sup> com o gado no nordeste brasileiro” (NEIVA, 2017, p.51).

Ainda segundo Neiva (2017), em sua dissertação de mestrado que estuda o desenho da roupa de couro do vaqueiro sertanejo da Bahia e de Pernambuco, inclusive com pesquisas e entrevistas juntos à mestres coureiros de Feira de Santana e de Ipirá, a uma possibilidade grande da influência da Península Ibérica sobre os trabalhos desenvolvidos por estes artesãos. Assim ela afirma:

---

<sup>7</sup> Em simultâneo com; ao mesmo tempo que; simultaneamente. Consulta ao Dicionário Aurélio. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pari-passu/>>. Acesso em: 21 mai. 2021

O respaldo documental de trânsitos comerciais de couro no século XVIII bem como da história da pecuária no sertão brasileiro, corrobora com as hipóteses aventadas a respeito da influência da **corioplastia<sup>8</sup> ibérica** e da sua concentração produtiva, hoje, no sertão baiano dos arredores de Feira de Santana e **Ipirá**, como no Cariri pernambucano. O estudo do desenho de couro, para além do registro de uma produção visual brasileira, é um documento vivo da corioplastia nacional e um elemento marcante na construção não apenas da identidade do vaqueiro como da produção da economia e da cultura material do Brasil (NEIVA, 2017, p.09, grifos nossos).

#### Completa a autora

“[...] enquanto **tradição técnica, memória visual e prática cultural** no sertão do nordeste do Brasil, os desenhos coureiros são em si um elo entre forças históricas, entre a plasticidade do tempo e a plasticidade do material” (NEIVA, 2017, p.60, grifos nossos).

Sendo assim, após verificada a interessante influência da cultura ibérica acerca dos desenhos produzidos pelos mestres na produção de peças de couros do vaqueiro na Bahia e em Pernambuco, é necessário também entendermos historicamente como os mestres e artesãos de Ipirá aprenderam e desenvolveram tais técnicas de produção.

Eis a questão central deste trabalho: pesquisar em sua historicidade os antepassados das gentes de Ipirá, inclusive das que se fixaram nos povoados do Malhador, Umburanas e Rio do Peixe, no sentido de aprender como e porque escolheram este lugar específico para exercitar a arte de produzir artefatos em couro.

Desenvolver esta pesquisa é contribuir para a história local, bem como possibilitar que a comunidade, a unidade escolar, o Município e os estudantes profissionalizantes do CETEP- Bacia do Jacuípe cultive empatia para esta história, colaborando para a valorização e fortalecimento da identidade e cultura, tanto local quanto regional.

---

<sup>8</sup> Arte de trabalhar em couro, para efeitos decorativos. Consulta ao Dicionário Aurélio. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/corioplastia/>>. Acesso em: 21 mai. 2021.

### **3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO DE HISTÓRIA**

Neste capítulo abordaremos a concepção da educação profissional em diálogos e tensões com o campo científico do ensino de História. Como se sabe, este trabalho será desenvolvido com a comunidade escolar do Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Jacuípe, situado no Município de Ipirá, em específico com o mundo do trabalho e o desenvolvimento da produção dos artefatos em couro na cidade. Para tanto, achamos necessária a abordagem da relação entre trabalho e educação nos fundamentos ontológicos e históricos adotados por Saviani. Neste sentido, segue a compreensão do surgimento do trabalho e educação no meio do *homo sapiens*, conforme descrito por Saviani.

#### **3.1 TRABALHO E EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E HISTÓRICOS**

Nas linhas a seguir escritas, objetiva-se descrever a relação que existe entre trabalho e educação da forma com que Saviani apresenta como teoria crítico-histórica, pois são categorias indissociáveis da vida dos humanos, na medida em que produzem sua própria existência e os diferencia dos outros animais.

Pois bem, segundo Saviani (2006, p.152) trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa dizer que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa, em função da sua racionalidade. Essa inteligência está ligada a capacidade do ser humano de produzir objetos artificiais e de fabricação de ferramentas, daí a diferença da inteligência humana dos outros animais.

De acordo com Saviani (2006, p. 154), o ser humano, para existir na natureza, teve que produzir sua própria vida. Diferente dos outros animais, o ser humano adaptou a natureza às suas necessidades, transformando-a. Essa transformação é o que Saviani chama de trabalho, que é a própria essência do ser humano, e por isso trata-se de um processo histórico. O autor afirma também que a educação nasceu ao mesmo tempo que o trabalho, na medida em que como o homem necessita produzir para viver e desse processo há uma formação para a produção, isso é também um processo educacional. Dessa perspectiva, conclui o autor, trabalho e educação tem uma relação de identidade. Assim conclui,

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações.

[...] Nas comunidades primitivas a educação coincidia totalmente com o fenômeno anteriormente descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2006, p.154).

Relata o autor que a comunidade primitiva produzia para a coletividade, sendo que tudo era feito para o bem comum e para todos. Assim, a educação identificava-se com a própria vida, daí a expressão “educação é vida” e não “preparação para a vida”. Para ele, esses são os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação (SAVIANI, 2006, p.155).

Marx e Engels (*apud* SAVIANI, 2006, p. 154) já discorria a diferença entre os seres humanos e os outros animais na relação com a natureza e com a produção dos meios de vida.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (Marx & Engels, 1974, p. 19, grifos do original).

Assim, para Marx e Engels, os humanos precisaram ao longo do tempo histórico prover seu próprio alimento, além de outros meios de sobrevivência, para poderem ter vida e realizar sua própria história, ao passo que no avanço da sociedade cria-se novas necessidades e novas relações sociais, surgindo daí a divisão de classes.

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.[...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas constitui o primeiro ato histórico. [...] A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente a sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a



*família*. Essa família, que no início constitui a única relação social, torna--se mais tarde, quando as necessidades aumentadas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades (MARX e ENGELS, 2007, p. 32-33).

Nota-se que o trabalho é tarefa inerente ao ser humano. Para sobreviver, os humanos tiveram que desenvolver várias habilidades para se alimentarem, bem como se protegerem contra inimigos caçadores. Sendo assim, com o desenvolvimento das sociedades fez surgir a divisão do trabalho, a propriedade privada e as desigualdades sociais. Em razão disso, a educação profissional esteve intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho desde os primórdios da humanidade, se desenvolvendo através do progresso técnico, da divisão social do trabalho e da inovação tecnológica, sendo que especificamente na contemporaneidade, o capitalismo tem forma de exploração sobre a força produtiva do trabalhador diferente de outras épocas históricas, senão vejamos:

A educação profissional tem suas raízes no progresso técnico, na divisão social do trabalho e na inovação tecnológica inerente ao desenvolvimento das forças produtivas, imbricadas uma à outra, criando o antagonismo clássico e contraditório no que se refere à vantagem do capitalismo na compra da hora trabalho do trabalhador – a mais valia (BALOGH; COSTA; FERNANDES; 2017, p. 16).

Sendo assim, a educação profissional está na própria essência e subjetividade do ser humano, em seu aspecto de identidades econômicas, sociais, políticas, culturais e estéticas. No modo de produção capitalista, a formação de mão de obra é importante para sua engrenagem enquanto sistema, cujos objetivos devem se desenvolver para alcançarem as metas, especialmente a da lucratividade. Nesse cenário, cabe ao Estado formular políticas públicas voltadas para a educação, no caso específico a educação profissional (BALOGH; COSTA; FERNANDES; 2017, p. 16-17).

Neste sentido, o Estado desenvolve políticas públicas em função do desenvolvimento do capitalismo, por meio de seus interesses, em que muitas vezes não atendem a reivindicação de movimentos sociais. No caso do Brasil, a educação profissional nasce com base no Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, com as chamadas Escola de Artífices, sempre vinculada aos processos de urbanização e industrialização, preocupados eminentemente com a sustentação da acumulação de capital, que produz riqueza de um lado, e pobreza do outro (BALOGH; COSTA; FERNANDES; 2017, p. 17).

Segundo Saviani (2006), a divisão da sociedade em classes se iniciou com a apropriação privada da terra em função do desenvolvimento da produção, formando a partir daí as classes dos proprietários e a dos não- proprietários. Como visto anteriormente, o trabalho é a essência da própria existência da humanidade, não podendo sobreviver sem trabalhar, haja vista que a natureza em si não garante a vida dos seres humanos sem que estes trabalhem para transformar a mesma em seu benefício e existência. Por isso que se diz que "ninguém pode viver sem trabalhar". No entanto, a partir da divisão social em classes e do surgimento da propriedade privada, a classe dos proprietários começou a viver sem trabalho, se apropriando do trabalho de outrem, ou seja, dos não-proprietários (SAVIANI, 2006, p.155).

Assim, com a divisão da sociedade em classes, se divide também a educação, com direcionamento de determinada educação para a classe dominante e de outro tipo para a classe dominada.

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho (SAVIANI, 2006, p.155).

Na contemporaneidade, com o surgimento e desenvolvimento do capitalismo, a escola passou a ser reprodutora do modo de produção capitalista, marcando com isso uma instituição apartada do trabalho produtivo.

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (SAVIANI, 2006, p.159).

Daí nasceram os cursos profissionalizantes para atender demandas do mercado de trabalho, no sentido de educar a classe trabalhadora com uma educação simples e básica, com o objetivo de conviverem com as máquinas, servindo como força de trabalho manual, além de realizarem atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação ao novo momento. Assim, no capitalismo, a outra "educação" ficou restrita e direcionada à classe dominante. Eis que surge a dualidade de ensino na escola do sistema capitalista, formada por escolas profissionalizantes para os trabalhadores e "escolas de ciências e humanidades" para os futuros dirigentes.

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2006, p.159).

Sendo assim, fica claro o objetivo da divisão da educação no capitalismo, especialmente quando se trata de ocupar postos de trabalho estratégicos do ponto de vista econômico e social, tal qual o interesse de preservação das desigualdades sociais, mantendo o *status quo* das classes privilegiadas.

Em contraposição a este tipo de dualidade educacional, muitos educadores propõem a retomada do trabalho como princípio educativo, como defende Saviani e outros teóricos, conforme será exposto no tópico a seguir.

### **3.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

De acordo com Pacheco (2021, p. 67), o trabalho como princípio educativo tem relação profunda com os elementos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Isso quer dizer que não se quer formar o educando para o exercício do trabalho ou apenas aprender fazendo, mas afirmar que o ser humano é produtor da sua realidade e de sua história, transformando a natureza às suas necessidades. Em outras palavras, o objetivo do trabalho como princípio educativo não é formar pessoas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, com a perspectiva de integração entre trabalho, ciência e cultura. É preciso incorporar e oportunizar ao educando valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a realidade humana.

Portanto, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (PACHECO, 2021, p.67).

Neste aspecto, Pacheco (2012) defende a compreensão do trabalho em sua acepção dupla, ou seja, ontológica e histórica. A primeira definição diz que o ser

humano produz sua própria existência na relação com a natureza e com outros humanos, produzindo conhecimento. Enquanto que no sentido histórico, defende como categoria econômica e práxis produtiva, que baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. Assim, temos como exemplo o capitalismo, que transforma o trabalho em salário, como forma específica da produção da existência humana sob o sistema capitalista (PACHECO, 2021, p.68).

Assim, completa o autor, para a formação do estudante na modalidade da educação profissional e tendo o trabalho como princípio educativo, são necessários formação geral e profissional, sem limitar a educação em adestramento de técnica ou preparação exclusiva para o mercado de trabalho e emprego. Em contraposição a isso, tem-se uma formação ampliada nos diversos campos do conhecimento e para o mundo do trabalho, que leva em consideração a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura.

[...] a preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a formação omnilateral (em todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação científica e tecnológica. (PACHECO, 2021, p.69)

[...] Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitem compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão atuar de maneira autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade (PACHECO, 2021, p.69).

Por fim, não se pode esquecer da cultura, da ciência e da constituição do trabalho no seu contexto econômico para completar a ideia do trabalho como um projeto unitário.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (PACHECO, 2021, p.70).

Segundo Saviani (2006), o princípio educativo, conforme pensou Gramsci, corresponde no Brasil ao que se chama de ensino básico, mas com processos diferentes. Assim, no Ensino Fundamental o processo de ler, escrever e contar constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive. Neste caso, é

a base para o princípio educativo do trabalho, em que a relação trabalho e educação encontra-se implícita e indireta. Já na fase do Ensino Médio, a relação entre trabalho e educação deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Isso quer dizer que o educando deverá aprender a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, e estes com o processo produtivo (SAVIANI, 2006, p.159-161).

No entanto, observa Saviani (2006), o educando do Ensino Médio não deve ser um mero reproduzidor no processo produtivo, mas conhecedor e manipulador dos processos teóricos e práticos da produção, conhecendo e refletindo sobre todo o processo produtivo. Para o autor não é para se formar técnicos especializados, mas estudantes que tenham vasto e amplo conhecimento, o que ele chama de formação politécnica. Vejamos,

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2006, p.161).

Neste sentido, o desafio da formação politécnica é proporcionar ao educando o contato e a aprendizagem de todo o processo produtivo, desde a concepção teórica até a prática, articulando ciência, intelectualidade, cultura, reflexões, críticas, autonomia e trabalho manual. Não se propõe um profissional meramente reproduzidor no processo produtivo, muito interessante para o mercado de trabalho capitalista por ser uma mão de obra barata, por realizar “automaticamente” a necessidade básica para a produção. Este profissional é bem diferente quando é formado para o mundo do trabalho, pois educa-se um indivíduo de forma mais completa e complexa, tornando-a pessoa e trabalhador/a com percepção mais ampla do seu ser histórico, cultural, político e social (SAVIANI, 2006, p.159-161).

A proposta de Saviani é também seguida por Frigotto (2010) quando se trata da integração entre o Ensino Médio e educação profissional, na medida que propõe

uma formação mais ampla sobre elementos produzidos historicamente pela humanidade, especialmente ao acesso ao conhecimento científico, cultural, tecnológica, ao trabalho e a independência como classe trabalhadora. Assim ele afirma,

Ensino Médio Integrado define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe (FRIGOTTO, et al, 2010, p. 11).

Essa proposta de educação profissional é bem diferente de uma educação profissionalizante, responsável por uma formação fragmentária, restrita, adestradora e subordinada à lógica do trabalho abstrato, trabalho alienado, trabalho como emprego. Assim, a educação indicada é a politécnica, que tem como eixo central a articulação entre a construção do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, et al, 2010, p. 15).

Mas Frigotto (2010) não se limita apenas à reflexão teórica sobre a abordagem da educação profissional e a profissionalizante. Ele coloca que existem desafios importantes acerca das necessidades dos trabalhadores e de suas famílias, no sentido de que muitos filhos da classe trabalhadora precisam trabalhar cedo para ajudar seus pais nas despesas de casa, muitas vezes dificultando e inviabilizando a formação profissional destes educandos em razão do tempo que leva para isso (FRIGOTTO, et al, 2010, p. 15).

Então, como seria possível incentivar, estimular e manter estes estudantes na educação profissional, mesmo que leve tempo razoável para sua formação? Acreditamos que o mesmo Estado que oferece os cursos de educação profissional, seja o responsável por garantir a permanência destes educandos, através de bolsas estudantis de iniciação científica para salvaguardar o mínimo das necessidades dos estudantes, como ocorre em programas de assistência estudantil em universidades públicas no Brasil. Em contrapartida, esses estudantes beneficiados deverão prestar algum tipo de serviço à comunidade, inclusive desenvolvendo projetos e atuando diretamente na comunidade escolar e de seu local de moradia, cujo objetivo é

ultrapassar os muros da escola, em diálogo constante com a comunidade para construção de conhecimento, ciência, cultura, renda etc.

Infelizmente neste tipo de debate nem Frigotto e nem os outros teóricos apresentados aqui deixaram quaisquer reflexões acerca do possível caminho de superação desta contradição da vida do/a estudante-trabalhador/a.

Em contraposição, Frigotto coloca uma consideração importante, afirmando que as exigências da vida e a distorção de valores impostas pela sociedade não podem impedir a constituição da formação destes sujeitos sociais.

E o desafio de tirar de nossa cabeça, da cabeça dos alunos e de suas famílias, de que educar seria formar para o mercado de trabalho, que é outro mundo. Não podemos ignorar as necessidades desses trabalhadores e de suas famílias, que têm exigido o trabalho dos filhos para a sobrevivência familiar, mas não podemos submeter nosso pensamento e nossa ação às suas imposições. O problema diz respeito a uma sociedade onde a extrema desigualdade da distribuição de renda, de bens e serviços, enfim, de meios de vida, distorce a escala de valores, entre os quais o papel da educação (FRIGOTTO, et al, 2010, p. 15).

Para concluir, Frigotto elenca que existem disputas na sociedade sobre que tipo de educação deve ser oferecida para a classe trabalhadora, haja vista que a educação para a classe dominante já é bem definida, clara e privilegiada. Assim, o autor consagra e concebe o oferecimento pelo Estado de uma educação pública, universal, laica, gratuita, politécnica e unitária (FRIGOTTO, et al, 2010, p. 17).

A seguir, trataremos da concepção de educação unitária e politécnica a partir de Gramsci, no intuito de proporcionar diálogos, reflexões e possibilidades de inserção na educação brasileira.

### **3.3 GRAMSCI E A EDUCAÇÃO UNITÁRIA E POLITÉCNICA**

Nas linhas das discussões observadas por este trabalho, fica cada vez mais clara a necessidade de uma formação mais completa e significativa para a vida prática das pessoas envolvidas na educação, especialmente para os educandos trabalhadores, porque estamos tratando de elementos essenciais da vida, que são a educação e o trabalho.

Neste aspecto, é preciso pensar uma educação libertadora e autônoma, que seja menos subordinada aos interesses do capitalismo. Pensar o trabalho como

princípio educativo é pensar como promover a articulação entre a atividade intelectual e a produtiva de modo a superar a subordinação do trabalho aos ditames do capital (SOUZA, F., 2010, p.11).

Para este tipo de educação, Gramsci pensou na escola unitária, pela qual promoveria uma formação mais humana e ética para todas as classes sociais, sem a divisão da formação clássica geral com a profissional. O referido autor pensou unitária no sentido de uma escola que estivesse integrada à configuração política e econômica da sociedade e contribuísse para a formação de todos os cidadãos. O autor percebe na educação um potencial político para reduzir as diferenças sociais e formar futuros cidadãos dirigentes, ou seja, superar a divisão de classes e formar pessoas potencialmente capazes e inteligentes para dirigir o Estado, não havendo mais diferenças entre dominantes e dominados. A superação das desigualdades entre as classes era pensada através do oferecimento pelo Estado de uma educação igual para todos. Para ele, essa função da educação não ocorre quando há uma divisão entre uma escola “tradicional” e outra, “profissionalizante”. Por isso propunha que a escola não deveria estar subordinada ao trabalho, mas sim integrada a ele (SOUZA, F., 2010, p.11-20).

Para Gramsci a escola não poderia ser simplesmente uma reprodutora dos interesses do capital. Contra isso, acreditava no trabalho como princípio educativo, propondo a articulação entre o trabalho intelectual e o produtivo, com uma formação mais humana, percebendo a categoria de trabalho enquanto atividade social e intelectual na tentativa de superar a subordinação alienada ao sistema capitalista (SOUZA, F., 2010, p. 23).

Portanto, a proposta de uma escola politécnica e unitária no sentido gramsciano seria o caminho para superar a dualidade presente no sistema de educação. No entanto, para a realidade brasileira, mantém-se ainda a separação entre a formação geral e profissional, estando muito distante do quanto proposto pelos teóricos citados anteriormente.

Para Souza,

A educação profissional no Brasil não conseguiu superar a dualidade estrutural educacional, talvez porque ainda não se assumiu a educação como um direito a ser assegurado pelo Estado, e seu potencial político ou não foi explorado ou foi temido. [...] Não se privilegiou o trabalho como atividade intelectual e sim como uma atividade manual que será desenvolvida por aqueles que não têm possibilidade de dar um prosseguimento imediato aos estudos.



Entendemos que a formação profissional deve ser uma forma de dar oportunidade aos alunos de se inserirem no mercado de trabalho e garantirem sua existência material e não uma forma de excluir o aluno de uma formação clássica reflexiva, crítica (SOUZA, F., 2010, p. 97-98).

Para entender um pouco mais sobre dualidade educacional, a seguir propusemos descrever como ocorreu a educação profissional no Brasil, como está sendo implantado o Novo Ensino Médio e como o sistema educacional está sendo discutido, inclusive se o país superará a dualidade educacional ou não.

### **3.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O NOVO ENSINO MÉDIO**

No Brasil a educação profissional corresponde a uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos. Possui como finalidade formar profissionais de nível médio/técnico/científico/tecnológico voltados à atuação no mercado de trabalho e pode ser ofertada de forma paralela ao ensino médio ou integrada, após a conclusão do ensino fundamental, médio ou superior (BRASIL, 1996).

A gênese da educação profissional no Brasil remonta ao período colonial, limitando-se às classes subalternas (indígenas e escravos). De início, a principal atividade era a produção açucareira desenvolvida nos engenhos, em que o conhecimento técnico era “transmitido” pelos mais experientes, cujo trabalho era desenvolver o manejo das ferramentas que seriam utilizadas para a fabricação do açúcar. No transcorrer da colônia, novas formas de organização do trabalho foram surgindo, como por exemplo a mineração, que necessitava de conhecimentos específicos e técnicos para examinar os metais preciosos e lavrar as minas (FONSECA *apud* MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021, p.75).

Na segunda metade do século XVIII, a instrução e o desenvolvimento profissional e tecnológico se viram estagnados no Brasil em função da expulsão dos jesuítas, ficando o país sem nenhuma perspectiva educacional, bem como a proibição da existência de fábricas com a imposição de lei em 1785 (MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021, p. 76).

No século XIX, D. João VI criou, por meio de um decreto, o Colégio das Fábricas, que objetivava preparar mão de obra para as fábricas. Assim o príncipe regente se preocupava com a habilitação técnica, social e ideológica dos diferentes grupos de trabalhadores para responder às necessidades dos investimentos de capital aplicável à produção. A família real trouxe de Portugal tecnologia no setor

administrativo, a organização da Escola de Belas Artes, as Casas de Educando e Artífices e, por último, os Liceus de Artes e Ofícios (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015, p. 2-3).

Já na República, em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio ficou responsável pela implantação e desenvolvimento da educação profissional, quando houve incentivo para o desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Em 1910, no governo de Nilo Peçanha foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas à formação profissional dos pobres e humildes e voltadas para o ensino industrial (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015, p. 3).

Foi a partir deste feito de Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que atualmente existem os Institutos Federais de Ciências e Tecnologias (IF's), constituindo como marco do ensino profissional contemporâneo no Brasil. O referido ensino esteve ligado a ideias assistencialistas, como por exemplo tirar a criança da rua e diminuir a vadiagem, assim como atrelado à formação para o trabalho, mantendo o foco sobre as classes desfavorecidas (MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021, p. 78-80).

A partir da ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República em 1930, o país sofreu um salto com o oferecimento de novas escolas e cursos, além do grande avanço industrial, quando deixou de ser uma nação eminentemente agrária-exportadora. Com a promulgação da Constituição de 1934 a educação passou a ser considerada como direito de todos os cidadãos e dever do Estado. No entanto, com apenas três anos, uma nova Constituição foi imposta por Vargas, implantando uma ditadura através do Estado Novo (1937-45). Neste período as Escolas de Aprendizes de Artífices passaram a se chamar Liceus Industriais, e em 1942, a Rede Federal de Ensino Industrial se transformou em Escolas Industriais e Técnicas. Entre 1942 e 1946, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, organizou uma série de decretos-lei que propuseram reformas na educação no país, conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro ou popularmente como Reforma Capanema. Neste período, a regulamentação da educação profissional por parte da união era limitada apenas às instituições federais (MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021, p. 81-82).

Estes decretos instituíram o SENAI; organizaram o ensino industrial; o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e reformaram o ensino comercial. De acordo com Melgaço da Silva e Ciasca (2021), o Decreto-Lei nº 4.073 que organizou o ensino industrial, afirma que:

Nele, observa-se a formação para o trabalho, atendendo aos interesses das empresas, mas também aos interesses do próprio trabalhador, além de sua formação humana; é contemplada a formação de jovens e adultos não detentores de nenhuma habilitação; a formação continuada dos já diplomados; a difusão de conhecimentos e atualidades técnicas; e o aperfeiçoamento ou especialização dos profissionais – professores e administradores – que atuaram em disciplinas específicas e de serviços relativos a esse ensino, respectivamente. Ainda, no Capítulo IV, que trata da articulação no ensino industrial e deste com outras modalidades de ensino, os incisos do Art. 18 articulam diversos níveis de formação, possibilitando, inclusive, o ingresso ao ensino superior (MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021, p. 83).

Com isso, a educação profissional viveu um novo momento no país, pois existia a possibilidade do educando que estivesse na escola industrial chegar a alcançar a universidade.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas adquiriram status de autarquias e receberam autonomia didática e de gestão. A partir daí começaram a se chamar de Escolas Técnicas Federais, com forte viés de formação para a indústria, haja vista a necessidade da época (MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021, p. 85).

Em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no governo João Goulart, o ensino técnico foi equiparado ao acadêmico, desde que apresentasse similaridades de conteúdo formativo. Nas palavras de Cordão e Moraes (2017, p.44) [...] “essa orientação sepultou de vez, ao menos do ponto de vista formal, a histórica dualidade entre o ensino destinado às elites e o ensino destinado aos pobres” (MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021, p. 85).

Em 1964, com a chegada dos militares ao poder, houveram mudanças profundas na educação, principalmente com as legislações. A nova Constituição imposta em 1967, trouxe um caráter centralizador. Mas foi em 1971, com a Lei nº 5.962, que ocorreu a maior mudança no meio educacional, pois o governo regulamentou o ensino de primeiro e segundo grau, obrigando a este último a integrar também o ensino profissional. Essa decisão afetou a oferta de educação profissional, na medida em que era feita por instituições especializadas, bem como desestabilizou todo o sistema educacional, tendo em vista a falta de preparo estrutural (MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021, p. 86).

Assim, a responsabilidade para o oferecimento da educação profissional ficou a cargo dos estados, que não tiveram o apoio necessário para oferecer um ensino

profissional de qualidade como se exigia o desenvolvimento econômico do país no período. Em resposta a referida situação, foi aprovada a Lei nº 7.044 de 1982, que tornou facultativo a profissionalização do ensino de 2º grau, sendo que esta modalidade passou a oferecer ensino acadêmico, às vezes acompanhado de um frágil ensino profissional (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015, p. 9).

A segunda metade da década de 1980 é marcada pelo fim da ditadura dos militares e a promulgação da Constituição de 1988, também chamada de Carta Cidadã, que está vigente até os dias atuais. No seus arts. 205 e 227, encontram-se a relação educação e trabalho, que diz:

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. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à **criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à **educação**, ao lazer, à **profissionalização**, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A Constituição de 1988 traz a educação como um dever muito mais firme e de maior responsabilidade por parte do Estado, tendo em vista que o percentual das receitas obtidas pela arrecadação de impostos no desenvolvimento do ensino é maior que as legislações anteriores.

No entanto, segundo Coelho (*apud* Melgaço da Silva e Ciasca, 2021, p.87), foi a partir do início da década de 1990 que o Brasil ficou marcado por cenário bastante complexo de transformações da sociedade nos diferentes setores, tendo suas bases na acumulação de capital e alinhamento ao neoliberalismo.

O mercado de trabalho passou a exigir um novo trabalhador, com características polivalentes e com novas aptidões e habilidades para se inserir no mercado competitivo e globalizado do século XX. Nesse contexto, educação e formação do trabalhador ganharam centralidade no discurso do sistema como a fórmula capaz de diminuir a pobreza, inculcando a noção de que o desenvolvimento linear da educação e a capacitação dos jovens e adultos poderiam levar diretamente à garantia de emprego e à redução da miséria e da exclusão social, desconsiderando condicionantes econômicos e políticos (COELHO, 2013, p. 1).

No entanto, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, iniciou-se uma nova fase para a educação profissional, na medida em que ao cidadão é assegurado o direito à educação e ao trabalho. Neste sentido, mantém-se o vínculo entre educação escolar e o trabalho, dando atenção especial à educação profissional, primando pela qualidade e pela formação do indivíduo para sua emancipação (FAVRETTO; SCALABRIN, 2015, p. 9).

A partir de 2003, a educação profissional no Brasil começou a ganhar mais força com o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A Rede Federal se expandiu para o interior dos estados e dezenas de unidades educacionais foram entregues à população de diferentes municípios espalhados pelo país. Com o Decreto 5.154 de 2004, o referido governo ofertou as modalidades concomitante e subsequente da educação profissional, assim como possibilitou sua integração com o Ensino Médio. Esse decreto promoveu uma nova reorganização do ensino profissional no país. Quatro anos depois, ou seja, em 2008, os Centros Federais de Tecnologias, os chamados CEFETs, foram substituídos pelos Institutos Federais de Educação (IF's). Em 2016, a Rede Federal já contava com 644 unidades educacionais, presentes em 568 municípios no país. Neste diapasão, alguns programas e projetos voltados à qualificação para o trabalho foram desenvolvidos, a saber: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), Brasil Profissionalizado e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021, p. 88-90).

Já em 2017, no governo de Michel Temer, foi aprovada a Lei nº 13.415, mais conhecida como a reforma do Ensino Médio. Esse dispositivo legal fez significativas alterações na LDB/1996, dando ênfase ao currículo, atendendo proposições decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A referida lei aprovou, portanto, o Novo Ensino Médio em todo o Brasil, e passou a ter uma parte comum obrigatória de 1.800 horas composta por Português, Matemática e Inglês, enquanto que a outra foi dividida nas chamadas “grandes áreas”, com cinco itinerários formativos, compreendendo as áreas de linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Para o ensino técnico, a reforma introduziu um itinerário formativo de 1.200 horas, que deverá permitir ao estudante uma dupla certificação. Foi criado para este último itinerário a

possibilidade de contratação de pessoas com “notório saber”, ou seja, pessoas que não tem formação específica para lecionar na área técnica (PERES, 2017, p.2-4).

Assim, de acordo com o art. 36 da lei supracitada, os percursos formativos serão ofertados tendo em vista a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Neste sentido, cada local tem sua realidade e suas demandas específicas, e portanto, os estudantes não poderão escolher livremente o que desejam estudar sem a vinculação da implantação do Novo Ensino Médio nas unidades escolares do seu lugar, tendo em vista que haverá uma limitação das áreas. Então, a redução do currículo impedirá uma formação mais ampla e nega ao estudante uma formação básica comum a todos e o “*pleno desenvolvimento da pessoa*”, conforme prevê o art. 205 da CF/88 (PERES, 2017, p.2).

Neste sentido, de acordo com Peres (2017), a lei do Novo Ensino Médio atende mais interesses do mercado de trabalho e do sistema capitalista em detrimento de formar cidadãos conscientes de seu papel social, econômico, cultural e político. Além disso, o foco da lei está muito mais preocupado com o currículo do que com as condições materiais da escola, da formação dos docentes e das necessidades dos jovens que estão ou que vão ingressar futuramente no Ensino Médio (PERES, 2017, p.2). Assim, a nova lei foi criticada por profissionais da educação sobre a

[...] qualidade da educação ofertada, o desaparecimento de componentes curriculares, quais instituições conveniadas poderão ofertar a formação técnica, a possibilidade de educação a distância, a falta de docentes com formação específica para a área técnica, o que levou à introdução do “notório saber” - admitido via o reconhecimento da experiência profissional conforme previsto no artigo 4 da referida lei (PERES, 2017, p.2).

Pergunta-se: será que com o Novo Ensino Médio a *dualidade* presente na educação brasileira desaparecerá? Segundo Peres (2017), esta lei parece voltar ao modelo implantado na década de 1940 e que se aprofundou na Ditadura Militar com a educação tecnicista. Neste sentido, com a nova lei a educação permanece dual, ou seja, formação ampla *versus* formação técnica, na qual estudantes abastados terão formação ampla com ingresso nas universidades, enquanto que a classe trabalhadora será formada tecnicamente, especialmente para suprir mão de obra barata oferecida pelo mercado de trabalho, para atender interesses das classes dominantes.

Neste sentido,

[...] preocupa o fato do possível engessamento do currículo e o rebaixamento da formação escolar a qual estará voltada principalmente para os interesses dos grupos capitalistas. Isso significa uma formação precária que recairá sobretudo sobre os jovens da classe trabalhadora, uma vez que as escolas públicas deverão se adaptar a tal reforma, enquanto escolas que atendem as classes mais abastadas não terão problemas em oferecer uma formação geral, sem cortes de componentes curriculares. Isso conduzirá ao aprofundamento da desigualdade das condições de acesso ao conhecimento escolar, além de excluir jovens advindos das classes trabalhadoras por meio da obrigatoriedade do tempo integral. Os desdobramentos que podem ser previstos é uma formação imediatista e fragmentada, flexível e modelável aos interesses do mercado” (PERES, 2017, p.3).

Melgaço da Silva e Ciasca (2021) sinalizam que,

[...] a reforma do ensino médio parecia ser a solução dos problemas educacionais do país, todavia, ela **desvaloriza as disciplinas relacionadas às ciências humanas, as quais são responsáveis pela construção do sujeito crítico reflexivo**. Ademais, ao analisar a atual conjuntura da educação nacional, a questão curricular perpassa ao segundo plano, antecedida por problemas relacionados à estrutura e funcionamento, atrelados ao contínuo descrédito e desvalorização do magistério (MELGAÇO DA SILVA; CIASCA, 2021, p. 96, grifos nossos).

Além disso, no Novo Ensino Médio, o componente curricular “História” deixará de ser obrigatório. Assim, perderá importância e espaço para outros componentes curriculares mais técnicos. Deste quesito, cabe indagação: qual o lugar da História nesta reestruturação curricular e na formação dos discentes na educação profissional? (PERES, 2017, p.7).

Segundo Peres (2017), a alternativa para a superação da proposta implantada pelo Novo Ensino Médio é um ensino integrado, que leve em consideração o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a interdisciplinaridade como princípio metodológico. Neste sentido, o objetivo é proporcionar um ensino significativo que supere o conteudismo e a tecnocracia imposta pela Lei do Novo Ensino Médio. Para isso, é também fundamental formar os/as educadores/as com visão crítica, aptos a fazer a leitura do social a partir das tensões, contradições, resistências e conformações que o compõem (PERES, 2017, p.7-9).

Em sentido contrário a implantação do Novo Ensino Médio no Brasil, existem movimentos de resistência em nível nacional, dentre os quais encontramos o

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Para o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio é necessário um amplo debate na sociedade brasileira para rediscussão e aprovação de uma nova proposta para o Novo Ensino Médio, tendo em vista que inicialmente foi imposta através de uma Medida Provisória para depois ser convertida na Lei nº 13.415/2017. Para o movimento, para que haja a aprovação de um outro NEM é importante que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular dos/as estudantes<sup>9</sup>.

O referido movimento entende que, para alterar de fato a qualidade do que é oferecido e ampliar as possibilidades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio seria necessário um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta. Dentre as ações necessárias destaca-se:

1) induzir a uma organização curricular que respeite as diferenças e os interesses dos jovens, mas ao mesmo tempo assegure a formação básica comum e de qualidade;

---

<sup>9</sup> O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio acena os problemas trazidos pelo recém aprovado NEM: 1) o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos, pois implica na negação do direito a uma formação básica comum e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados; 2) o reconhecimento de “notório saber” com a permissão de que professores sem formação específica assumam disciplinas para as quais não foram preparados institucionaliza a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino; 3) o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente resultará em oferta ainda mais precária, aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam; 4) a profissionalização como uma das opções formativas resultará em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias; 5) a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física é mais um aspecto da sonegação do direito ao conhecimento e compromete uma formação que deveria ser integral – científica, ética e estética.



2) a consolidação de uma forma de avaliação no Ensino Médio que possibilite o acompanhamento permanente pelas escolas do desempenho dos estudantes com vistas à contenção do abandono e do insucesso escolar;

3) a ampliação dos recursos financeiros com vistas à reestruturação dos espaços físicos, das condições materiais, da melhoria salarial e das condições de trabalho dos educadores;

4) construção de novas escolas específicas para atendimento do Ensino Médio em tempo integral;

5) indução à formação de redes de pesquisa sobre o Ensino Médio com vistas a produzir conhecimento e realizar um amplo e qualificado diagnóstico nacional;

6) articulação de uma rede de formação inicial e continuada de professores a partir de ações já existentes como PARFOR e PIBID;

7) fomento a ações de assistência estudantil com vistas a ampliar a permanência do estudante na escola;

8) atendimento diferenciado para o Ensino Médio noturno de modo a respeitar as características do público que o frequenta;

9) elaboração e aquisição de materiais pedagógicos apropriados, incluindo os formatos digitais;

10) criação de uma rede de discussões para reconfiguração dos cursos de formação inicial de professores, envolvendo as várias entidades representativas do campo educacional, estudantes, professores e gestores.

No caso da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, foi divulgado um estudo em 2022 que afirma que o Novo Ensino Médio piora a educação, ao contrário do quanto prometido. O referido estudo efetivado pela Rede Escola Pública e Universidade -REPU, composta por pesquisadores da UFBAC, Unifesp e do IFSP diz que o Novo Ensino Médio limita as escolhas dos estudantes e piora as condições de escolarização dos que mais necessitam de uma escola de qualidade. Está descrito no site da campanha<sup>10</sup>

O novo estudo, primeiro do país a testar a promessa da livre escolha a partir de dados oficiais, comparou as escolhas dos estudantes – registradas por meio de um questionário online de manifestação de interesse disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de

---

10 <https://campanha.org.br/noticias/2022/06/03/novo-ensino-medio-aumenta-as-desigualdades-escolares-e-prejudica-estudantes-pobres-da-rede-estadual-de-sao-paulo/>

São Paulo (Seduc-SP) – com a oferta efetiva dos itinerários nas escolas. Os pesquisadores também trazem dados inéditos sobre a falta de professores nas aulas dos itinerários formativos e sobre a expansão do ensino a distância para os estudantes do período noturno.

A nota técnica do referido estudo intitulado “Novo Ensino Médio e Indução de Desigualdades Escolares na Rede Estadual de São Paulo” divulgado em junho de 2022, afirma que São Paulo foi o primeiro estado da federação a implantar o Novo Ensino Médio (NEM), e o primeiro, como consequência, a sentir os primeiros efeitos da reforma educacional. A aludida nota tenta responder duas questões importantes:

- 1) Como a oferta de itinerários formativos está sendo implementada, considerando a promessa de livre escolha de itinerários formativos prometida aos/às estudantes?
- 2) Como vem ocorrendo a expansão da carga horária escolar no Ensino Médio preconizada pela Lei n. 13.415/2017?

O estudo afirma que as análises foram produzidas a partir de dados oficiais fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) após solicitação via Lei de Acesso à Informação, além de dados socioeconômicos obtidos dos microdados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e do portal de Dados Abertos da Seduc-SP.

Neste sentido, chegaram à conclusão de que é muito limitado a liberdade de escolha dos/as estudantes, uma vez que a oferta dos itinerários formativos é, sobretudo, condicionada pelo tamanho das escolas (número de matrículas e de turmas) e pela disponibilidade de força de trabalho docente, e só poderia ser contornado com a contratação de novos professores para além dos módulos previstos nas escolas, medida que não foi adotada pelo governo paulista. O estudante que deseja mudar de escola em razão do itinerário formativo tem situação muito difícil, em função do custo de transporte e do tempo no trânsito. Além disso, no caso das pequenas cidades do estado que só tem apenas uma unidade escolar, a restrição será ainda maior, pois as escolas só podem oferecer entre 2 a 4 itinerários formativos, a depender da quantidade de matriculados e turmas. Por exemplo, das 334 escolas estaduais de Ensino Médio que são únicas em seus municípios, 168 (50,3%) ofertam apenas dois itinerários, com 129 (76,6%) ofertando os dois itinerários mais frequentes na rede estadual.

Neste ponto, conclui o estudo, as “liberdades de escolha” dos/as estudantes são desiguais, na medida em que os itinerários formativos são também desigualmente

distribuídos do ponto de vista socioeconômico na rede estadual de São Paulo, em razão da limitação das escolas, dos municípios em que estão localizadas as unidades escolares e por uma série de outros fatores ligados à gestão escolar.

A segunda coisa negativa é a falta de professores/as nas escolas, causada pelo mau planejamento da atribuição docente por parte da Seduc-SP. Neste sentido, os estudantes do 2º ano do Novo Ensino Médio passaram a ter aulas dos chamados itinerários de “aprofundamento”, com componentes curriculares com títulos diferentes e organizados por habilidades e competências, praticamente irreconhecíveis pelos docentes. Assim,

Em todos os itinerários propostos pela Seduc-SP, fundamentos científicos disciplinares construídos ao longo de décadas e uma vasta produção do conhecimento nas áreas do ensino e da didática das ciências humanas e naturais foram descartados e substituídos por uma miscelânea de modismos educacionais calcados em resolução de problemas, trabalho em equipe, elaboração/realização de produtos e habilidades socioemocionais – sempre na dimensão mais utilitária possível (GOULART; CÁSSIO, 2021).

Neste aspecto, conclui a nota técnica, a ausência de professores nos itinerários formativos, com o conseqüente descumprimento da carga horária mínima no Ensino Médio, não resulta necessariamente da falta pontual de professores nas escolas, mas de políticas educacionais que não favorecem a formação de equipes docentes valorizadas e vinculadas às unidades escolares, tendo em vista que o currículo é bastante fragmentado e muitas vezes os docentes tem que se deslocar para outras unidades escolares para completar a carga horária e em muitos casos não compensa do ponto de vista salarial esse desdobramento, sendo que número significativos dos professores são contratados temporariamente e com salários bem mais baixos que os efetivos.

Por fim, para a nota técnica da REPU a expansão da carga horária escolar via ensino a distância é o outro ponto negativo do Novo Ensino Médio. Para eles, com a implantação de ensino a distância para expansão da carga horária precariza a oferta educacional em vez de ampliar seus efeitos com melhoria da qualidade do Ensino Médio. Assim, observou-se o aumento das desigualdades escolares em prejuízo dos/as estudantes do noturno, os mais pobres e vulneráveis da rede do estado, devendo ser fiscalizado e apurar eventuais violações da Lei nº 13.415/2017,

especialmente no cumprimento da carga horária mínima de 3.000 horas previstos pelo NEM.

No caso específico da Bahia, o Novo Ensino Médio será implantado somente em 2023 e 2024. No entanto, já em 2022, muitas escolas públicas estaduais já estão implementadas o Novo Ensino Médio.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) é o documento de referência para as Unidades Escolares montarem suas matrizes curriculares e submeterem à aprovação do Conselho Estadual de Educação (CEE).

O calendário da Bahia foi adiado com relação a outros estados da Federação, tendo em vista que almeja ampliar o debate para a construção de um documento que respeite a diversidade e a realidade de cada região.

A carga horária mudará de 800 para 1.000 horas anuais, com o oferecimento de 60% as áreas do conhecimento ligadas a Base Nacional Comum Curricular (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), substituindo as disciplinas individuais; e os outros 40% serão ocupados pelos itinerários formativos, com a inclusão do Projeto de Vida, que tem como objetivo orientar os/as estudantes sobre o que eles querem para o futuro.

Os princípios orientadores do Currículo propostos pelo DCRB são: a) os princípios humanos como princípio norteador; b) o trabalho como princípio educativo; c) a pesquisa como princípio pedagógico; d) a sustentabilidade ambiental como meta universal.

Sobre o DCRB, a Associação Nacional de História- ANPUH, seção Bahia, tece as referidas críticas

O documento faz a opção de seguir a política curricular nacional baseada na “pedagogia das competências” e fundamentada na aquisição de habilidades voltadas para o mercado e para a realização de avaliações estandardizadas, incompatível com a perspectiva de formação integral. As "inspirações teóricas multi-referenciadas, de pressupostos teóricos educacionais críticos e pós-críticos" também representam um problema na medida em que o documento apresenta uma série de contradições internas. Contradições metodológicas nas quais muitos autores que compõem campos diferentes da educação e defendem posições contrárias, são colocados juntamente, sem que sejam feitas as devidas ressalvas e esclarecimentos. Nesse sentido, teoricamente o documento perde consistência, pois não assume uma linha teórico-metodológica norteadora<sup>11</sup>.

---

11 [https://www.bahia.anpuh.org/informativo/view?ID\\_INFORMATIVO=6551](https://www.bahia.anpuh.org/informativo/view?ID_INFORMATIVO=6551)

No caso específico das Ciências Humanas e da disciplina de História, assim como da construção do referido documento, a ANPUH/Ba afirma que

Sobre a área específica das Ciências Humanas e da História, há um nítido esvaziamento da História no Ensino Médio, com parca discussão das ciências humanas e pouca carga horária para a disciplina História. Além disso, há várias confusões conceituais como, por exemplo, entre a história científica e a história escolar; ausência de teorias da aprendizagem relacionadas às disciplinas específicas (componentes curriculares); por fim, as habilidades e competências são generalistas e abstratas e não dialogam com o conhecimento acumulado nas respectivas ciências das disciplinas. A ANPUH Bahia, juntamente com o LAPEH, conclama seus associados e associadas a se engajarem neste importante debate para barrar a implementação de um currículo que não foi construído coletivamente, não estando, portanto, socialmente referenciado. 12

São imensos os desafios e as dificuldades para implantação do Novo Ensino Médio e da integração entre ensino de História e a educação profissional, pois existem resistências no interior da própria instituição; a necessidade de formação dos docentes; a necessidade de incorporar novos saberes; assim como as dificuldades na construção de práticas interdisciplinares (PERES, 2017, p.8-9).

### **3.5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA**

A Educação Profissional no Estado da Bahia começou a ser uma realidade a partir da Lei Estadual nº 10.955 de 21 de dezembro de 2007, quando foi criada a Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica, hoje denominada SUPROT, que tem como finalidade planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar as políticas, programas, projetos e ações de educação profissional no estado. Além desta lei, o Decreto nº 11.355 de 04 de dezembro de 2008 foi extremamente importante para a implantação da presente modalidade de ensino, tendo em vista que ela instituiu os Centros Estaduais de Educação Profissional (CEE's) e os Centros Territoriais de Educação Profissional (CEPET's) no âmbito do sistema Público Estadual.

Os CEE's foram destinados a atender demandas consideradas estratégicas para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do Estado, enquanto que os CETEP's ficaram sob a responsabilidade atender demandas consideradas relevantes

---

12 Idem

para os Territórios de Identidade, que são 27 (vinte e sete) ao todo, sendo que o CETEP de Ipirá está localizado no Território Bacia do Jacuípe. No entanto, existem outros CETEPs que atendem a outras localidades da Bacia do Jacuípe.

Para os referidos centros educacionais podem ser oferecidas as seguintes modalidades: formação inicial e continuada; educação profissional técnica de nível médio, nas modalidades integrada e subsequente; educação profissional integrada à educação de jovens e adultos- PROEJA; educação profissional à distância (semi-presencial) e educação tecnológica.

A modalidade da educação profissional integrada ao ensino médio, diz respeito ao oferecimento de cursos técnicos juntamente com o Ensino Médio regular para os estudantes com idade esperada para cursar os últimos anos do Ensino Básico, no qual se denomina EPI (Ensino Profissional Integrado). No caso da subsequente (PROSUB), são ofertados cursos para aquelas pessoas que já concluíram o Ensino Médio, mas desejam realizar um curso técnico de nível médio. Neste caso específico, os cursos oferecidos pelo CETEP Bacia do Jacuípe têm duração de um ano ou um ano e meio, a depender do curso escolhido pelo educando. Já nos casos dos estudantes que não concluíram o Ensino Médio na idade esperada, é ofertado cursos na modalidade educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (PROEJA).

De acordo com Balogh; Costa e Fernandes (2017) a Secretaria de Educação do Estado da Bahia implantou cursos técnicos de nível médio vinculados ao contexto local e territorial, bem como defendeu a intervenção social como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo. Afirma que foi um plano pioneiro no país, pois

[...] focava nas potencialidades do Estado e na sustentabilidade das unidades e cursos implantados, numa gestão democrática e socialmente justa, voltadas para a formação de professores, gestores, técnicos, considerando suas culturas e vocações regionais, além de promover a inclusão via educação profissional das populações excluídas (BALOGH; COSTA; FERNANDES, 2017, p. 19).

Neste sentido, a Secretaria de Educação da Bahia teve como umas das primeiras ações a formação de professores/as através de cursos de especialização numa perspectiva de renovar e ampliar a Educação Profissional no estado. O objetivo era formar e habilitar atores sociais envolvidos e intervir nas escolas e nos territórios de identidade, inclusive com a inclusão de populações socialmente vulneráveis (BALOGH; COSTA; FERNANDES, 2017, p. 20).

Assim, a Secretaria levou em consideração a formação dos docentes como eixo estruturante do programa, levando em consideração os saberes e fazeres reivindicados pela sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho. Além disso, o objetivo é relacionar o papel social da escola de educação profissional emergida em uma sociedade democrática, identificados com a mediação e gestão das aprendizagens dos estudantes (BALOGH; COSTA; FERNANDES, 2017, p. 21).

De acordo com Góes e Duarte

[...] a estrutura de currículo apresentada na Educação Profissional da Bahia, traz uma ressignificação do modelo curricular tradicional, visto que, uma das metodologias está vinculada à intervenção social, ou seja, ensino com retorno à sociedade, entendendo que são sujeitos históricos, fortalecidos pela sua identificação com seus territórios, compreendendo assim, a sua profissão (GÓES; DUARTE, 2013, p.4).

Neste contexto, o CETEP- Bacia do Jacuípe iniciou suas atividades a partir da Portaria nº 8.677/2009. Neste mesmo ano, o CETEP ofertou os cursos Técnicos de Agropecuária (Eixo Recursos Naturais), Calçados (Eixo Industrial) e Comércio (Eixo Gestão e Negócios), vinculados à modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EPI), com duração de quatro anos.

Atualmente o CETEP- Bacia do Jacuípe oferece aos educandos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada ao Ensino Médio regular (EPI), PROSUB (subsequente) e PROEJA, nas áreas de Administração, Análises Clínicas, Enfermagem, Informática, Logística, Manutenção e Suporte em Informática e Recursos Humanos.

O CETEP Bacia do Jacuípe conta com laboratórios nos eixos de Informação e Comunicação, Gestão e Negócios, Recursos Naturais, Ambiente e Saúde e Ciências. Conta também com biblioteca, salas de vídeos, sala de professor, diretoria, vice-diretoria, secretaria, cantina, salas de aula, banheiros, arquivo morto, almoxarifado, reprografia, coordenação pedagógica, pátio, auditórios, quadras poliesportivas.

Conforme consta também no Projeto Integrado Fábricas Escolas/Escritórios Criativos<sup>13</sup>, o CETEP tem como princípio ser uma escola formadora de cidadãos profissionais, que atuem no mundo do trabalho, construindo a sociedade que se deseja. Por fazer parte de um contexto sociocultural e político bem diversificado, a

---

<sup>13</sup> SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA E SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SUPROT). **Projeto Integrado Fábricas Escola e Escritórios Criativos**, Salvador, 2021.

unidade escolar vem se aprofundando no conhecimento e interagindo com realidade local e em torno para poder dar respostas concretas à sociedade. Ipirá é um município conhecido pela fabricação de artefatos de couro, sediando diversas fábricas e lojas que atendem ao mercado brasileiro com diversidade de produtos em couro, que se encontra em diversos estágios de produção (artesanal e industrial) que constitui uma possibilidade de crescimento econômico significativo para a economia municipal. Ipirá tem uma concentração de renda classificada como forte, embora apresente um índice de pobreza elevado e com aproximadamente 36% da população analfabeta.

O CETEP, ao longo desses 13 anos, tem atuado em diversos projetos, dentre eles, a implantação do Escritório Criativo/Territorial, participação em eventos municipais e estaduais, realização de feiras de Ciências e Conhecimento, seminários, workshop etc.

No mais, e acreditando ser de fundamental importância para a escola, para a comunidade e para toda a cidade de Ipirá, o CETEP juntamente com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), por meio da Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT/SEC) estão planejando, discutindo e elaborando um projeto integrado de Fábricas Escolas em conjunto com Escritórios Criativos<sup>14</sup> para serem implantados na unidade escolar em 2023, conforme citado acima.

O presente projeto será desenvolvido na estrutura escolar denominada “Escola do Couro”, que fica na mesma localidade e sob a administração do próprio CETEP. O projeto tem como objetivo a implantação de cursos voltados às atividades coureiras da região, pois se trata de um projeto de formação prática da Educação Profissional, visando à produção de tecnologias sociais como uma proposta de laboratórios de experiências que aproxima a prática profissional das necessidades da comunidade.

Segundo o Projeto, a Fábrica Escola consiste em espaços dialógicos de formação prática da Educação Profissional entre escola-comunidade-empresa, de prestação de serviços e de produção de tecnologias sociais, que se associam aos ativos territoriais e ao perfil econômico estabelecido como base para criação e fortalecimento do potencial de inovação local.

A proposta da Fábrica Escola do Couro surgiu tendo em vista que a região desenvolve atividades de confecção de artefatos em couro de forma expressiva do ponto de vista econômico, trazendo significativa renda para o Município e para famílias

---

<sup>14</sup> Idem



e trabalhadores/as que estão inseridos/as neste tipo de atividade. No caso específico desta dissertação, a contribuição está no sentido de valorizar a mão de obra do artesanato do couro, trazer sua história e sua importância cultural e identitária para o município, não para menosprezar e diminuir a produção de peças de couro nas lojas da fábrica e das indústrias de pequeno, médio ou grande porte; mas para lembrar a origem da atividade no lugar, para buscar identidade e referências, na medida em que se quer buscar a essência da existência deste tipo de trabalho em Ipirá.

Assim, o projeto tem como objetivo ampliar as possibilidades de formação profissional dos educandos e de pessoas da comunidade, através da oferta de novos cursos que atendam necessidades de formação específica para o aperfeiçoamento na área coureira e empreendedora. Neste sentido, se propõe aulas práticas na escola e juntos com artesãos, empreendedores e empresários da região, para capacitar os estudantes na confecção de bolsas, cintos, carteiras, sandálias ou outras peças em couro, que conforme vão surgindo às necessidades e a criatividade dos educandos.

Nesta perspectiva, esta pesquisa pode contribuir de forma significativa para o projeto proposto pelo CETEP e SUPROT, no sentido de ser utilizado também como uma plataforma de divulgação dos trabalhos a serem desenvolvidos na Escola do Couro, expondo ensinamentos e aprendizagens, bem como ser referência na valorização cultural, econômica e social, especialmente às atividades coureiras, que também são elementos de identidade do povo de Ipirá. Além disso, a nossa pesquisa, através do Memorial do Couro, pode ajudar a atrair jovens e profissionais a ingressarem na Escola do Couro, na perspectiva de serem novos empreendedores ou futuros trabalhadores/as no ramo coureiro.

### **3.6 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIÁLOGOS, REFLEXÕES, POSSIBILIDADES E TENSÕES**

Neste subtítulo propõe-se trazer diálogos, reflexões, possibilidades e tensões acerca da contribuição do ensino de História para a formação do estudante que ingressa na educação profissional. Esta modalidade de ensino objetiva formar jovens e adultos em cursos técnicos de nível médio para agregarem conhecimentos e prepará-los para o emprego.

Pois bem, nos parágrafos anteriores ficaram expostos os conflitos e interesses existentes entre oferecer uma educação profissionalizante, direcionada para a formação das classes trabalhadoras em atendimento aos ganhos do mercado de

trabalho e do sistema capitalista, que deseja uma mão de obra mais barata e uma formação mais direta e frágil; em contraposição a possibilidade de uma educação profissional, mais completa e complexa, que atendam características do mundo do trabalho, com uma formação humana, crítica, reflexiva, ética, cultural, política, social e tecnológica.

Neste aspecto, qual a responsabilidade e as contribuições das disciplinas escolares, no caso específico a “História”, sob a formação dos estudantes que se encontram no universo da educação profissional? Como o ensino de História pode ser um ponto positivo ou não no processo de aprendizagem de alunos/as que estão querendo uma profissão técnica de nível médio?

Pois bem, o ensino de História tem relação com a construção da história, do discurso histórico, da compreensão histórica e da aprendizagem histórica em sala de aula. É justamente na sala de aula que existe o desafio do professor/a-educador/a encontrar elementos, estratégias, metodologias, teorias, didáticas e experiências para propor um processo de ensino-aprendizagem favorável à formação do educando. É na sala de aula que o educador encontra um universo plural, complexo e transpassado por vários saberes. Se o/a professor/a não levar em consideração os saberes escolares para o ensino de História em sala de aula, ele não tem significado.

O ensino de História precisa ter uma finalidade, uma função social. É preciso considerar os conhecimentos acumulados pelos estudantes sobre suas experiências e vivências, para que a aprendizagem histórica que trata do passado e do presente tenha sentido para sua vida.

É preciso pensar e refletir se a escola que temos hoje é capaz de preparar o educando para que ele consiga um emprego, assim como também se a formação escolar permite ser cidadão e enfrentar sua realidade em vários aspectos da vida. Além disso, é importante pensar se a disciplina escolar da História na educação profissional tem contribuído de forma significativa para estas metas. Sendo assim, não é possível pensar a educação profissional e o ensino de História sem incluir os jovens, ou seja, refletir sobre a formação do aluno-cidadão-trabalhador. Por fim, é necessário que a comunidade Escolar, especialmente os/as educadores/as, sejam capazes de articular conhecimento, ciência, saberes, experiências, relações sociais e produtivas, enfim, formar trabalhadores, cidadãos autônomos, críticos e comprometidos com o mundo em que vivem (SOUZA, F., 2010, p.39-40).

É nesse limiar do debate que não se pode deixar de tratar sobre a importância das disciplinas escolares, a constituição dos currículos e o ensino de História na formação dos estudantes na educação profissional.

Neste sentido, de acordo com Bittencourt (2018), os objetivos das disciplinas são:

[...] contribuir para uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação lógica e habilidades técnicas, entre outras (BITTENCOURT, 2018, p.33).

A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive (BITTENCOURT, 2018, p.37).

De outra maneira, para a autora, é preciso saber se a História como disciplina escolar nos currículos do ensino básico tem projeção para a defesa de um conhecimento escolar de caráter científico como fundamental para se contrapor a propostas de caráter tecnicista, que normalmente estão submetidas a dominação de interesses empresariais e do mercado, redefinindo do lugar dos trabalhadores na nova ordem mundial (BITTENCOURT, 2018, p.77).

Para Silva (2012) “[...] o currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados”. O currículo é uma ferramenta de construção, de disputas e de processos, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Neste sentido, o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (SILVA, 2012, p.44).

O currículo se concretiza no campo dos saberes e das práticas pedagógicas realizadas na instituição escolar. Campo que não é neutro. Nele, há confluências de relações e interesses em que se entrecruzam os anseios sociais vinculados ao poder, representados por ideais hegemônicos e contra-hegemônicos. Sendo o currículo componente da escola, por consequência, ele é o local de encontro e desencontro dos desejos e ideologias. O currículo vivido revela não apenas aceitação, mas resistências, tensões configuradas no cotidiano da sala de aula e da escola. Concebemos currículo não apenas como um dos elementos que “guiam”, “orientam” o trabalho na escola, mas também como objeto de interesses e disputas sociais e culturais na prática escolar” (SILVA, 2012, p.50-51).

Bittencourt (2018) observa que existem disputas de narrativas curriculares no campo da educação, ou seja, disputas políticas e ideológicas acerca do atendimento do sistema educacional para a população. Questiona se essa educação atenderá primordialmente os interesses do mercado e do capitalismo, ou se haverá abertura para uma educação mais ampla e completa, que contemple vários aspectos da formação humana (ciência, cultura, ética, estética, filosófica etc.) em detrimento de formação restrita e fragmentada (BITTENCOURT, 2018, p. 77).

Neste aspecto, existe um desafio significativo da formação da sociedade com relação ao controle dos interesses do mercado sobre a educação, sendo que

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do Mercado que, aparentemente, exige domínios mais amplos do “conhecimento”. Para esse modelo capitalista, criou-se uma “sociedade do conhecimento” que promove formas de manejar e manipular informações provenientes de intenso sistema de redes de comunicação e de se organizar de maneira mais autônoma, individualizada e de forma competitiva nas relações de trabalho (BITTENCOURT, 2018, p.79).

Afirma Bittencourt (2018) que os objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, dizem respeito também à constituição de identidades (local, regional e mundial), bem como relacionados à constituição das múltiplas identidades sociais (gênero, étnicas e sexuais). Além disso, é contribuição da História como disciplina escolar a formação da cidadania, ou seja, formação do “cidadão crítico” que tenha condições de refletir a política, a sociedade, a economia, a cultura, entre outros aspectos, sobre fatos e acontecimentos que ocorrem próximo a ele ou até mundialmente, mas também com formação intelectual, com a criação de instrumentos significativos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico” (BITTENCOURT, 2018, p.103).

Acerca da formação de um “pensamento crítico”, deseja-se um estudante com a

[...] capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-futuro, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre os múltiplos acontecimentos no presente e no passado (BITTENCOURT, 2018, p.103).

A outra finalidade da História escolar é a formação humanística, prevista por temas transversais contemporâneos, que tem como valores e compromissos reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, que se baseia no respeito pelas

diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades. Além disso, situar no tempo, as permanências de conflitos geradores de violências de diferentes níveis e locais, dentro das casas, das favelas, nos grandes centros urbanos, nas áreas rurais ou em campos de batalhas (Brasil, MEC/Inep, 2002, p.51, *apud* BITTENCOURT, 2018, p.104).

O ensino de História no contexto curricular do ensino de educação profissional deve ser uma possibilidade de integração para os estudantes, suas vivências e carências, sobretudo, suas expectativas em relação ao futuro, a partir da compreensão do passado e do presente (SOUZA, F., 2010, p. 11).

Assim,

[...] a relação passado, presente e expectativa de futuro em um mundo marcado por constantes mudanças nos faz questionar o papel do ensino de História e refletir como ele pode contribuir significativamente para a formação humana do aluno para o trabalho (SOUZA, F., 2010, p. 13).

Completa Ciavata (2010) ao tratar da formação humana, sob o qual o ensino de História pode ser protagonista, para o estudante-trabalhador,

[...] com a formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2010, p.85).

De acordo com Souza e Dantas (2020) é preciso que as práticas pedagógicas se preocupem com os princípios éticos, solidários e críticos na compreensão dos problemas sociais para ajudar a trilhar caminhos para construir a cidadania emancipatória dos educandos. Neste sentido, quando se constrói a consciência destes estudantes, os mesmos podem afastar-se do egocentrismo e do sentimento de competitividade presente na sociedade capitalista, bem como de ser partícipe direto do processo de transformação social (SOUZA; DANTAS, 2020, p.304).

Neste contexto, qual o papel da disciplina escolar de História no âmbito do ensino profissional? Assim os referidos autores responderam.

Quando realizado a partir de um enfoque crítico, o ensino de História promove a dialogicidade entre o presente e o passado, submete à apreciação dos fatos sobre múltiplas dimensões e estimula o caráter contestador com relação à falta de equidade presente na sociedade.

Dessa forma, consideramos que o papel do ensino de História no EMI é impulsionar uma formação humana que contemple a integralidade do sujeito, tornando-o capaz de articular a História a outras disciplinas propedêuticas e técnicas, logo, dando-lhe uma **formação politécnica**. (SOUZA; DANTAS, 2020, p.304, grifos nossos).

De acordo com Souza (2010) com base em Frigotto, Ciavatta e Ramos,

[...] é imperativo que pensemos numa formação profissional que situe os alunos numa área técnica ou tecnológica sem perder a qualidade do ensino enquanto direito social. Uma educação reflexiva que perceba a realidade dos jovens e forneça elementos para que eles tenham uma oportunidade de se inserir no mercado de trabalho, mas que também faça com que eles reflitam sobre sua realidade social, econômica e política (SOUZA, F., 2010, p.41).

Interessante observar o papel do ensino de História nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Um dos objetivos do ensino de História, talvez o primeiro e o que condiciona os demais, é levar os alunos a considerarem como importante a apropriação crítica do conhecimento produzido pelos historiadores, que está contido nas narrativas de autores que se utilizam de métodos diferenciados e podem até mesmo apresentar versões e interpretações díspares sobre os mesmos acontecimentos. Essa leitura crítica presidirá também os materiais didáticos colocados à disposição dos alunos, especialmente os livros didáticos (BRASIL, 2006, p. 72).

Para Guimarães (2012) o ensino de História tem a função de formar e educar o aluno-cidadão, preparando-o para a vida democrática, além de permitir que o mesmo conheça progressivamente sua realidade, ajudando-o na compreensão que ele tem seu papel no mundo contemporâneo (GUIMARÃES, 2012, p.143). Neste sentido,

Nós, professores de História, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da cidadania, da democracia (GUIMARÃES, 2012, p.144).

Para que isso ocorra, a autora propõe duas premissas para os historiadores. A primeira diz que é preciso que a História como disciplina escolar seja utilizada fundamentalmente como processo educativo, formativo e emancipador. Neste sentido, é papel central do ensino de História a formação da consciência histórica, da construção de identidades, da elucidação do vivido, potencializando a intervenção

social do aluno, tanto do ponto de vista da prática individual quanto coletiva. A segunda é ter consciência que o aprender e o ensinar História se dá no interior de lutas políticas e culturais. Daí a importância da reflexão permanente para entender como se produz e se difunde saberes e ideais, descobrindo limites e possibilidades, desejos e necessidades historicamente construídos. Enfim, para a autora o ensino de História deve ser empregado como elemento central na construção da cidadania (GUIMARÃES, 2012, p.144).

Além disso, afirma a autora, é preciso que o ensino de História seja inclusivo, no sentido de que o/a aluno/a se veja pertencente e fazendo a sua própria história, através do auto reconhecimento como sujeitos da história, através de ações, lutas sociais e políticas. Neste sentido, a formação do cidadão deve inspirar lutas por direitos sociais e políticos (GUIMARÃES, 2012, p.145-146). Dessa forma,

[...] as propostas de metodologias de ensino de História que valorizam a problematização, a análise e a crítica da realidade concebem alunos e professores como sujeitos produtores de história e conhecimento. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam nos diferentes espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola etc. (GUIMARÃES, 2012, p.151).

Pagés (*apud* GUIMARÃES, 2012, p.153) lembra das contribuições que o ensino de História pode oferecer para a formação da cidadania. Para a capacitação dos jovens é preciso que:

[...] a) construam um olhar lúcido sobre o mundo e um sentido crítico; desenvolvam o pensamento histórico, a temporalidade, a historicidade, a consciência histórica; b) adquiram maturidade política ativa e participativa como cidadãos do mundo; c) relacionem passado, presente e futuro e construam sua consciência histórica; d) trabalhem sobre problemas e temas sociais e políticos; sobre temas e problemas contemporâneos; e) aprendam a debater, a construir suas próprias opiniões, a criticar, a escolher, interpretar, argumentar e analisar fatos; f) desenvolvam um sentido de sua identidade, respeito, tolerância e empatia em relação às demais pessoas e culturas; g) analisem o modo como se elaboram os discursos; aprendam a relativizar e a verificar os argumentos dos demais; e h) defendam os princípios da justiça social e econômica e rechacem a marginalização das pessoas (GUIMARÃES, 2012, p.153).

A partir daí Guimarães (2012) avalia ser de fundamental importância o papel dos/as professores/as de História nesse processo, na medida em que dependem

deles/as a postura sobre como está sendo colocado e disputado os saberes históricos, os sujeitos e sobre a concepção de mundo (GUIMARÃES, 2012, p.154). Para ela,

[...] a educação para a cidadania implica lutar contra obstáculos institucionais, teóricos, políticos, acrescidos dos movimentos por mudanças nas condições materiais de sobrevivência, na situação de desigualdade de acesso dos indivíduos ao saber e à informação que dificultam a construção de uma democracia moderna no Brasil (GUIMARÃES, 2012, p.154).

Para que ocorra efetivamente a cidadania e a democracia é imprescindível condições sociais compatíveis para tanto, com a ampliação das políticas sociais, especialmente que garanta a todos o acesso à educação escolar. Sem esse direito fundamental, todos os demais estarão comprometidos. “Portanto, educação, história e participação política são conceitos indissociáveis na construção de uma sociedade democrática” (GUIMARÃES, 2012, p.155). Assim conclui brilhantemente a autora,

Somente o ensino de História comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz (GUIMARÃES, 2012, p.144).

Por fim, no contexto da educação profissional, é importante proporcionar uma formação mais completa e significativa para a vida prática dos educandos e também pensar o trabalho como princípio educativo, bem como promover a articulação entre a atividade intelectual e a produtiva de modo a superar a subordinação do trabalho aos ditames do capital. É dar uma dimensão reflexiva para uma atividade que se pressupõe essencialmente prática (SOUZA, F., 2010, p.11).

Assim conclui Souza (2010) no diálogo entre educação e mundo do trabalho,

O mundo do trabalho muito se modificou nas últimas décadas, integrado ao processo de globalização, transformando gradativamente o modo de produção e seus procedimentos, exigindo um novo perfil de trabalhador, flexível e com outras habilidades. A educação, assim, pode apresentar novas formas de estabelecer a relação entre a escola e o mundo de trabalho a partir do conceito de princípio educativo, considerando também a inclusão de novas tecnologias e sua importância no contexto do século XXI (SOUZA, F., 2010, p.41).

No mais, conforme debate e reflexões trazidas em linhas supracitadas, é importante que o Estado promova na educação profissional o trabalho como princípio educativo, na perspectiva adotada por Saviani (2007), assim como uma formação unitária e politécnica, pensada e adaptada a partir da realidade brasileira, que una



com isso, a formação geral, profissional e política, promovendo uma formação mais comprometida com a política e com questões sociais presente em uma sociedade capitalista.

Para Silva,

Ao ensino de história cabe o papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa os diferentes períodos políticos da história da sociedade brasileira (SILVA, 2012, p. 61).

No caso específico do ensino de História, na educação profissional, tem como tarefa difícil e não menos importante, contribuir para formar cidadãos-trabalhadores autônomos, críticos e comprometidos com o mundo em que vivem, preparando-os para os desafios da vida e para as mais diversas relações sociais (família, amizade, escola, igreja etc.), especialmente para o mundo do trabalho. Além disso, ajudar os educandos para sua emancipação humana, aprendendo na escola diversidades de conhecimentos, inclusive a ciência, cultura, ética, estética e filosófica.

## **4 CAMINHOS E BASES TEÓRICAS PARA CONEXÃO ENTRE ENSINO PROFISSIONAL, HISTÓRIA LOCAL E COMUNIDADE**

No âmbito das conexões entre o ensino profissional e a discussão sobre a história local para o desenvolvimento do memorial digital sobre a produção artesanal do couro no Município de Ipirá com a coparticipação comunitária, faz-se necessário à compreensão sobre a história pública, história oral, bem como a concepção de memória adotada, na medida em que serão as bases teóricas para dar sustentação à pesquisa em campo com os artesãos produtores de artefatos de couro em Ipirá, sobretudo quando forem realizadas às escutas, entrevistas, os diálogos e aprendizagens. Portanto, nos próximos subtítulos serão desenvolvidos cada tópico das referidas teorias.

### **4.1 HISTÓRIA PÚBLICA: O ELO ENTRE CONHECIMENTO HISTÓRICO, ENSINO DE HISTÓRIA E COMUNIDADES**

A dimensão da história pública busca a realização de pesquisa e conhecimentos para além dos muros acadêmicos, sem menosprezar as contribuições da ciência histórica. Nesse sentido, trata-se de uma nova perspectiva de produção de conhecimento, de prática e do fazer histórico, levando em consideração a vida dos de “baixo”, dos trabalhadores, da comunidade, dos estudantes, da família, das mulheres, dos negros, etc.

Partindo desse pressuposto defende-se sua utilização com lastro teórico desta pesquisa, uma vez que objetiva-se a realização da investigação sobre a produção dos artefatos de couro em comunidades de Ipirá, especialmente assuntos ligados à sua história, seu desenvolvimento econômico e social, bem como sua interação com a cultura local e regional. Não obstante, a história pública valoriza e estimula a pesquisa com os trabalhadores, suas famílias e suas comunidades no sentido de produzir conhecimento fora da academia e considerando a vida das “minorias”, ou seja, daqueles e daquelas que não são conhecidos e pesquisados pela historiografia clássica, produzida pela universidade. A partir do exposto, recorre-se a compreensão das autoras Juniele Rabelo Almeida e Marta Gouveia de Oliveira Rovai (2011, pp. 8-9), ao afirmarem que:

Fazer história pública não é só ensinar e divulgar conhecimento. Pressupõe uma pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos. É um novo caminho de conhecimento e prática, de como se fazer história, não só pensando na preservação da cultura material,

mas como em colaborar para a reflexão da comunidade sobre sua própria história, a relação entre passado e presente. Enfim, como tornar o passado útil para o presente (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p.8-9).

A partir do trecho transcrito acima, encontramos um ponto fundamental da história pública concebida pelas autoras que servirá como base para o trabalho de pesquisa a que pretendemos desenvolver: reflexões e aprendizagens sobre a história da comunidade que produz renda, cultura e identidade através do artesanato de couro, no sentido de tornar o passado útil para o presente, tanto da parte dos comunitários artesãos, mas, sobretudo, para os estudantes do CETEP.

De acordo com o historiador Ricardo Santiago (2016), outro fator fundamental trabalhado pela dimensão da história pública é a inserção das pesquisas históricas no âmbito da cultura das multimídias, ou seja, uma história feita com e para o público, cujo objetivo é ampliar o acesso da história às pessoas não envolvidas na academia, isso é, aumentar o acesso dessa história para o público em geral, tal como aponta Almeida:

Para além da divulgação de um conhecimento organizado e sistematizado pela ciência, a história pública aponta possibilidades para a construção e a difusão do conhecimento histórico de maneira dialógica (entre acadêmicos e não acadêmicos). A expressão história pública ultrapassa a ideia de acesso e publicização de concepções em vigor na academia (ALMEIDA, 2016, p.52).

Sendo assim, “a principal diferença entre o que a história pública propõe e o que a academia produz seja a ampliação do espaço e do seu público, e aos usos do conhecimento” (ALMEIDA; ROVAI, 2011, p.8-9). Portanto, a história pública possibilita e legitima o uso de outros meios de produção e difusão do conhecimento, muitas vezes esquecidas ou deixadas em segundo plano pela Universidade, como museus, memoriais, fotografias, cinema, história oral, dentre outros. Sem, no entanto, perder em seriedade e compromisso com a produção desses saberes. (ALMEIDA; ROVAI, 2011). Com base nesse entendimento, concorda-se com Santiago quando alude,

[...] como uma área de estudo e ação com quatro engajamentos fundamentais, passíveis de entrecruzamento: **a história feita para o público** (que prioriza a ampliação de audiências); **a história feita com o público** (uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central); **a história feita pelo público** (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e **história e público** (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo) (SANTHIAGO, 2016, p.28, grifos nossos).

O trecho supracitado conduz a percepção de que, embora a divulgação científica seja basilar, ela não se configura com o único fim, uma vez que deve haver a preocupação com todo processo de pesquisa, haja vista zelar pela qualidade da produção do conhecimento. Mas essa “divulgação” tem importante atenção da história pública, pois sinaliza a preocupação pela socialização do conhecimento, para além dos muros acadêmicos (SANTHIAGO, 2016, p.29-30).

Para Michael Frisch (2016), a história oral tem forte ligação com a história pública, e não deve ser entendida “apenas” como outra fonte de dados para validação profissional e nem apenas a “voz do povo”, facilmente romantizada por muitas pessoas. Todavia, assevera que a história oral deve ter importância com relação a um entendimento mais dialógico da entrevista, do discurso histórico e da própria construção da história.

Nessa perspectiva, o enquadramento, a representação, a narração e a interpretação da experiência dos entrevistados são vistas como parte de uma existência individual e social, por natureza. Cada experiência relatada tem um tipo próprio de valor e de autoridade.

Nesse sentido, encontramos em entrevistas de história oral, embora implicitamente, diálogos ativos sobre o significado e sobre o lugar da história no presente, sobre o que é que importa na compreensão e no aproveitamento do passado. Uma história pública que faça esse diálogo ser central e indispensável é, a meu ver, uma história pública que tem a capacidade de transcender as restrições de dicotomias como produção/consumo, historiador/plateia, pesquisa/produto (FRISCH, 2016, p.60).

O autor afirma que a própria natureza da história pública e da história oral admite que outras pessoas, para além dos acadêmicos, produzem conhecimentos e saberes. Assim, diz que, os historiadores não são os únicos a serem autoridades, os únicos a serem intérpretes ou os únicos a serem autores-historiadores. Assim sendo, assegura que o processo de interpretação e de construção de significados são compartilhados, o que denomina de “autoridade compartilhada - *Shared Authority*” (FRISCH, 2016, p.62). Complementando a concepção defendida por Frisch, a autora Linda Shopes (2016), infere que:

A “autoridade compartilhada” se desenvolveu então como um método para lidar com as diferenças entre as formas de entender o passado do historiador e do público.[...] Ele significa tomar o que é fundamental para a história oral -o processo dialógico, às vezes por sobre as

marcas de diferença- e levar para a arena pública, usando-o como base para discussões cívicas mais amplas a respeito das preocupações contemporâneas (SHOPES, 2016, p. 80-81).

Para a pesquisadora Almeida, em sua experiência com relatos de pessoas pertencentes a movimentos sociais, concluiu que as entrevistas orais contribuem para a elaboração e socialização da produção do conhecimento histórico, logo:

A metodologia da história oral possibilitou a criação de fontes que expressaram as dimensões subjetivas dos movimentos sociais nos processos históricos; representações que os integrantes dos movimentos constroem em seu exercício de memória. As narrativas, resultantes dessas entrevistas de história oral, indicaram diferentes posicionamentos sobre o processo de construção e consolidação dos movimentos - no que se refere às oportunidades políticas para as ações coletivas e às dimensões estratégicas e simbólicas para a legitimação de diferentes sistemas de valores sociopolíticos dentro de cada grupo.

[...] As narrativas públicas, resultantes do trabalho de memória, foram marcadas pelo tempo presente em sua dinâmica social e expressam lembranças, esquecimentos e silêncios em múltiplas dimensões” (ALMEIDA, 2016, pp.48 - 49).

A partir dessa compreensão, a história pública em consonância com a história oral e memória emerge como os principais alicerces que fundamentam e legitimam a pesquisa aqui proposta, visto que os entrevistados serão coautores da produção de conhecimento e saberes, na medida em que a memória evocada contribuirá para significar o presente a partir do estudo e investigação do passado.

Conforme trabalhado no capítulo inicial, a cultura do couro na comunidade de Ipirá é presente desde tempos antigos e mantém-se como tradição, destacando-se como importante atividade econômica e que possibilita a oferta de mão de obra para jovens e adultos. Diante disso, ressalta-se que esse objeto de estudo contemplou a busca por resolução de problema que faz parte da realidade concreta em diálogo com as tradições e historicidade do passado, isto é, da necessidade de que o ensino de história, no âmbito profissional, possibilite efetivas articulações dos estudantes com o mundo do trabalho, em específico a produção tradicional local de produtos em couro, na qual encontramos artefatos como chapéus, selas de montaria, sandálias, carteiras, sapatos, cintos, entre outros.

Destarte, a história pública nos oferece suporte teórico para valorização dessa história dos “esquecidos” pela historiografia clássica, trazendo à tona para os estudantes, professores, pesquisadores e comunidade em geral.

É preciso instigar os alunos para reflexão da sua história, buscando respostas também no passado. Nesse sentido, é necessário que os temas: história, trabalho, tecnologia, cultura, identidade etc. sejam historicizados de forma que dialoguem com problemas postos pela contemporaneidade.

#### **4.2 SIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO DE HISTÓRIA**

É necessário propor diálogos sobre a história trabalhada em sala de aula e a abordagem histórica de sujeitos sociais, investigada e significada pela comunidade escolar, especialmente os educandos. Pautando-se nesse aspecto, história local pode ser vista como uma estratégia de ensino, pois:

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos (SCHMIDT, 2007, p.190).

A partir dessa abordagem, existe a possibilidade de inserir o educando na sua própria comunidade, criar sua própria historicidade e produzir sua própria identidade e do que está a sua volta, aprendendo como produzir história e comparando com as demais. Compreendendo e entendendo que ele é agente da própria história em ligação com elementos externos a ele. Além disso, a história local também pode possibilitar gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas, bem como facilitar a inserção do estudante na compreensão de diferentes níveis acerca da análise econômica, política, social e cultural, haja vista que no âmbito mais reduzido facilita o entendimento sobre os referidos temas. Ademais, a história local pode ser instrumento para a construção de uma compreensão histórica plural, menos homogênea, que não silencie as especificidades (OSSANA, 1994 *apud* SCHMIDT, 2007, p.190-191).

Para Alves (2006), trazer a localidade para dentro da sala de aula é potencializar a formação de cidadãos conscientes, é favorecer a competência histórica e garantir uma função social e individual para a história. Por isso, é importante investigar a história local a que se pretende desenvolver, a fim de identificar elementos da memória, cultura, identidade, cidadania e saberes das comunidades de estudo. Não obstante, essa pesquisa propõe investigações sobre a produção e aprendizagem

da história fora do espaço escolar e em diferentes espaços de memória, bem como identifica a história como prática sociocultural de referência, percebendo que o foco recai sobre as variadas formas de representação e usos do passado no espaço público, com características distintas daquelas observadas na escola.

De outra maneira, é importante não levar a história local como auto suficiente para o processo de aprendizagem e concepção dos educandos, mas levá-lo sob a perspectiva da diversidade e pluralidade das identidades. Outra questão importante também é o perigo do anacronismo com a utilização da história local, uma vez que pode levar ao desenvolvimento de perspectivas etnocêntricas, reducionistas, localistas (SCHMIDT, 2007, p.190).

Acerca da história local e fontes orais no ensino de história, Selva Guimarães Fonseca (2012) nos propõe diálogos e reflexões sobre as temáticas mencionadas, inclusive afirmando que a educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não acontecem apenas na escola, mas em diversos lugares. Assim, os professores têm grande responsabilidade, uma vez que precisam ter uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo do qual se vive, trazendo as marcas do presente e do passado. Nestes espaços encontram-se vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. Assim, conclui a autora, o lugar e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas e formativas (GUIMARÃES FONSECA, 2012, p. 127). Além disso, Guimarães Fonseca (2012) revela um posicionamento que é central para este trabalho, quando questiona:

(...) se a história pode ser encontrada, ouvida, lida nos muros, nas ruas, nos quintais, nas esquinas, nos campos, como a educação básica tem tratado esta problemática? Isso nos leva a repensar as relações entre produção e difusão de saberes históricos; entre currículos prescritos e vividos, construídos no cotidiano escolar; entre memória, história e identidade; entre local e global (GUIMARÃES FONSECA, 2012, p. 127).

Assim, são quatro contribuições relevantes trazidas por Guimarães Fonseca (2012), pelos quais serão importantes para pensar nossa pesquisa, ainda mais no contexto da educação profissional e na investigação do trabalho realizado pelos artesãos dos artefatos de couro em Ipirá: 1) repensar as relações entre produção e difusão de saberes históricos; 2) repensar os currículos, para se construir os prescritos

e vividos no cotidiano escolar; 3) repensar as relações de memória, história e identidade; 4) repensar história local e global.

No entanto, a própria Guimarães Fonseca (2012) nos chama atenção para inúmeras dificuldades para a concretização dos estudos do local, sob o qual podemos tentar aproveitar e dialogar para o presente trabalho. Dentre as dificuldades citamos: 1) a fragmentação rígida dos espaços e tempos estudados não possibilita relações entre os vários níveis e dimensões históricas do tema; 2) a naturalização e ideologização da vida social e política da localidade. O homem aparece como elemento da população ou membro de uma comunidade abstrata, servindo para mascarar a divisão social, a luta de classes e as relações de poder, dominação e resistências que permeiam os grupos locais; 3) o espaço reservado ao estudo dos chamados aspectos políticos, sobressaindo história dos vultos, heróis, figuras políticas pertencentes às elites locais ou regionais; 4) as fontes de estudo geralmente são constituídos de dados, textos, encartes e materiais produzidos por poderes da administração local, com o objetivo implícito ou explícito de difundir a imagem de grupos detentores do poder político ou econômico (GUIMARÃES FONSECA, 2012, p. 129).

Superadas, em certa medida, as dificuldades impostas para produção de história local, como muito bem nos colocou Guimarães Fonseca (2012), a História Local e as fontes orais podem construir e contribuir para a formação da identidade, das memórias coletivas e de sentimento de pertencimento dos educandos e dos moradores da localidade. Olhar para a história, o trabalho, as lutas, dificuldades, conflitos, conquistas, experiências e as vivências dos artesãos, serão de grande importância para formação histórica e intelectual destes educandos do CETEP.

A história local faz com que pessoas comuns participem de histórias que aparentemente não tem muita importância, bem como possibilita estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2018, p.146-147). Todavia, a memória tem papel importante para construção da história local, tendo em vista que é através dela que se impõe a base da identidade, elemento essencial para constituição da própria história. É através da memória que se chega à construção do local. Entretanto, a memória não pode ser confundida com a história. Nenhuma memória, seja individual ou coletiva, constitui a história, pois exige-se rigor metodológico na crítica e confrontação com outros registros e testemunhos



(BITTENCOURT, 2018, p.147-148), tal como discutiremos na seção 3.4. Sobre a História regional, Bittencourt (2018) nos traz a seguinte afirmativa:

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade (BITTENCOURT, 2018, p.142).

Assim, a história nacional tem se constituído ao longo do tempo de acordo com parâmetros regionais para compreensão do Brasil como um todo. No caso específico do ensino, a história nacional tem sido a base da apreensão no ensino básico, mas que tem levado em consideração também o estudo local, das histórias das cidades, dos Estados e regionais. Para a autora, “é possível entender a região como construção histórica, e não apenas como divisões regionais administrativas” (BITTENCOURT, 2018, p.142-143).

Além disso, a autora propõe a articulação entre a história individual do estudante com a coletiva, sob a seguinte observação:

A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva (BITTENCOURT, 2018, p.144).

Sendo assim, um papel fundamental do ensino de História é situar o educando no seu momento e contexto histórico em que vive, é dar sentido às coisas que estão à sua volta.

### **4.3 HISTÓRIA ORAL COMO FONTE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

Para Samuel (*apud* GUIMARÃES, 2012, p. 246) quanto ao uso das fontes orais para o processo de aprendizagem da história como disciplina escolar,

[...] as entrevistas como formas capazes de fazer com que os estudos de história local escapem das falhas dos documentos, uma vez que a fonte oral é capaz de ampliar a compreensão do contexto, de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva. A incorporação das fontes orais possibilita despertar a curiosidade do aluno e do professor, acrescentar perspectivas diferentes, trazer à tona o “pulso da vida cotidiana, registrar os tremores mais raros dos eventos, acompanhar o ciclo das estações e mapear as rotinas semanais” (SAMUEL, 1989, p.233).

A partir dessa compreensão, a fonte oral amplia a percepção do contexto que muitas vezes a fonte escrita não traz, além de ser atrativo para os estudantes e professores uma vez que revela a vida cotidiana do entrevistado.

Para o historiador Antonio Torres Montenegro (2013), “a história oral se descobre um processo de socialização de uma visão do passado, presente e futuro que as camadas populares desenvolvem de forma consciente/inconsciente” (MONTENEGRO, 2013, p.40). Ainda para o autor,

Muitos entrevistados vão unir o saber cotidiano de experiências vivenciadas intensamente a uma compreensão da vida e do mundo que transcende as determinações imediatas. [...] Rememorar discussões e acontecimentos é também ensinar aos ouvintes como enfrentar situações semelhantes; um convite à participação na história, ao acompanhamento, ao forte envolvimento no que está sendo contado (MONTENEGRO, 2013, p.44).

Interessante observar que o mencionado historiador faz uma inter-relação da memória popular com a história oral na perspectiva da construção da própria história. Para ele, a história oral dá significado à vida cotidiana, tendo em vista que esta se mantém firmemente na memória, apesar de poder sofrer alterações como resultado de experiências posteriores ou mudanças de atitude (MONTENEGRO, 2013, p.17).

Neste sentido, a presente teoria é também base constitutiva de sustentação deste trabalho, uma vez que os/as trabalhadores/as na arte artesanal coureira estão relacionados com a produção da cultura popular e da oralidade, produzindo através da história oral vivências, experiências, aprendizagens, cultura, arte e a própria história.

Portanto, serão nas entrevistas e as narrativas produzidas pelos profissionais coureiros artesanais a maior evidência acerca dos elementos citados acima, trazendo à tona a cultura popular intrínseco a atividade que exercem, uma vez que cultura popular se define como

[...] um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência) distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e forma de consciência (MONTENEGRO, 2013, p.12).

Para complementar, o autor relaciona a memória popular com a história oral para compreensão da vida e da história dos populares narradores,

[...] o que importa na história oral não são os fatos acerca do passado, mas todo o caminho que a memória popular é construída e reconstruída como parte da consciência contemporânea, a questão de como os historiadores vão usar suas fontes é um problema da história oral como de áreas afins. À medida que os depoimentos populares são gravados, transcritos e publicados, torna-se possível conhecer a própria visão que os segmentos populares têm das suas vidas e do mundo ao redor (MONTENEGRO, 2013, p.16).

Sendo assim, a produção das narrativas históricas a partir da memória dos/das artesãos/ãs de artefatos de couro em Ipirá, serão referências históricas vivenciadas e da construção da identidade daquela gente. Neste sentido, as histórias orais colhidas a partir das narrativas e memórias destes profissionais coureiros seguiram esquemas pensadas e refletidas a partir de bases teóricas e científicas, cujo objetivo foi obter essencialmente do que eles/elas lembravam sobre suas relações com as atividades em couro, ou seja, buscar nas lembranças do passado suas funções e relações com esse trabalho e com a comunidade como um todo. Foi necessário assim desenvolver as entrevistas a partir de quatro etapas, a fim de que o narrador seja incentivado a contar sua história a partir dos assuntos vinculados a pesquisa e com sua vida. Estas etapas estão melhores descritas no item 5.4 desta dissertação.

Além disso, essas memórias e narrativas orais dos artesãos e artesãs serão disponibilizadas no todo ou em parte no Memorial Digital do Couro desenvolvido junto com este trabalho, com o desígnio de difundir elementos de cultura, arte, economia, identidade e história desta gente.

Assim, de acordo com a historiadora Sara Oliveira Farias (2010), para a exploração da História oral como base teórica e metodológica que a associam ao resultado das experiências vivenciadas de homens e mulheres, é preciso que o pesquisador analise os dados colhidos e, se possível, compreenda o caminho de construção das memórias destes sujeitos, que é um processo complexo de construção da memória (FARIAS, 2010, p.62).

Segundo a autora, as relações laborativas, narrativas e dos ambientes de trabalho instituem uma história para explicar seu passado e seu presente. Para ela, o trabalho com as fontes orais requer procedimentos que são fundamentais na operação historiográfica. Para isso é preciso:

- 1) analisar a condição de produção de relatos. Saber quem é seu depoente. De onde ele fala. É um dos aspectos metodológicos que deve levar em consideração. Não se pode ir a campo de forma

ingênua, acreditando que aquele relato é a verdade única, mas lembrando que o relato é a “verdade” do depoente;

2) compreender os múltiplos caminhos trilhados pelo depoente, suas escolhas para interpretar a própria vida e a dos outros. Porque narra daquela forma, os silêncios contidos na narrativa, os receios de falar, a escolha do léxico, as emoções que quase sempre vem à tona. Enfim, captar os variados aspectos de como os indivíduos vivenciaram determinadas situações (FARIAS, 2010, p.68).

É fato que com as novas possibilidades de pesquisas através da oralidade, da História Local e Regional, foram inseridos nesse contexto grupos sociais antes não visualizados, que estavam à "margem" da história e que foram “esquecidos” pela produção acadêmica. Nesta perspectiva, o historiador Wellington Castellucci Junior (2010) coloca a importância da memória, da História Oral, Local e Regional no desenvolvimento de novas pesquisas historiográficas, afirmando que

Além da valorização da história de homens e mulheres comuns, os novos enfoques passaram a lidar com o estudo da memória e da vida cotidiana de grupos sociais.[...] os atores sociais são tratados como agente de história, pois são portadores de virtudes, defeitos, valores, culturas, afetividades, convicções religiosas etc, pois estes estudos estão preocupados em compreender os comportamentos individuais e coletivos dos membros de diferentes grupos sociais do que julgá-los a partir de suas convicções político- culturais e ideológicas (JUNIOR, 2010, p. 90-91).

Daí a importância da referência das narrativas dos trabalhadores/as artesãos/ãs a que propomos neste trabalho, pois é necessário que novas histórias e novos discursos surjam do meio popular, buscando no passado e no presente suas lembranças da vida experienciada. A partir disso, o pesquisador precisa estar atento a estes depoimentos e sua ligação entre presente e passado, conforme nos coloca Cardoso (2010):

Os depoimentos não são meras exteriorizações de realidades, mas expressam um novo fato a ser investigado, erigindo-se enquanto discurso específico que reclama a sua legitimidade frente a outros discursos, fornecendo, portanto, uma resposta particular às exigências do passado rememorado. De acordo com este procedimento, cabe ao historiador investigar a circulação dessas representações do real, demonstrando que foram recriadas a partir de questões do presente. Ou seja, interessa considerar que o presente lhes imprime uma marca singular diferente daquela do acontecimento tal como ocorreu. [...] O significado das memórias emerge do interior da dimensão temporal que envolve a relação passado/presente, pois o sentido atribuído aos acontecimentos passados descritos pelo memorialista foi produzido depois deles terem se dado (CARDOSO, 2010, p. 156).

Ainda sobre a importância da valorização da história oral como fonte de pesquisa historiográfica, bem como essa ferramenta pode ser utilizada para trazer à tona o conhecimento da história das classes populares e marginalizadas, Cardoso nos trouxe essa significativa observação.

A história oral surgiu para deixar falar as classes populares, acreditando abrir mão do espaço do cientista para que os marginalizados falassem e, assim, redimisse o grupo [...] Em história oral, o historiador continua a comandar o processo de conhecimento, ao selecionar depoentes, recortar temas, reescrever falas e construir a explicação histórica a partir do que generosamente lhe foi oferecido (CARDOSO, 2010, p. 171).

Para dialogar com o sentido do passado, o historiador E. Hobsbawn (1998) conceitua o passado como

[...] uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado”, a sociedade e localizar suas mudanças e transformações (HOBSEBAWN, 1998, p. 22).

Assim, para Hobsbawn (*apud* FARIAS, 2010, p. 162) o passado tem função social e é disputado para construção de uma história de interesse de setores da sociedade, como ocorreu na Europa para construção da ideologia de nação, do Estado e dos movimentos.

É o que está a se explorar nesta dissertação, na medida em que a realização de uma pesquisa com os de “baixo”, com trabalhadores que não são lembrados pela historiografia tradicional e não estão inseridos ao menos na história local e regional, busca-se no presente entender o passado dessa gente, sob a perspectiva de disputar e construir uma história que interessa a sociedade com um todo, especialmente no que diz respeito à construção de uma história plural e heterogênea, buscando valorizar histórias outras para além dos livros didáticos e das pesquisas mais clássicas da universidade.

#### **4.4 A EVOCÇÃO DA MEMÓRIA COMO BASE PARA O MEMORIAL DIGITAL**

Conforme abordado na introdução, elencamos a evocção da memória como elemento basilar para se produzir conhecimento, não só pela proposta de realizar entrevistas de trabalhadores/as artesão/ãs da arte coureira, mais também pelas constantes interações com esse grupo social, bem como pelo interesse em preservar

a historicidade local e o trabalho tradicional com couro, tão destacado e conhecido na Bahia.

Segundo Maurice Halbwachs (2003), a memória é um dado coletivo, sempre relacionado ao grupo social e ao contexto no qual o entrevistado se insere. Para ele, o testemunho que um indivíduo vê e presencia toma como lugar de referência as lembranças antigas. No entanto, estas lembranças se adaptam ao conjunto das percepções do presente. Em outras palavras, para o autor, as lembranças do passado se amoldam a percepção do presente, não apenas do próprio indivíduo, mas a reconstrução das lembranças com o coletivo (HALBWACHS, 2003, p.29).

De acordo com o referido sociólogo, as lembranças não são estáticas como se vê em um filme, pois estão em constantes mudanças, mas que se mantêm o essencial e com uma inter-relação entre passado e presente. Essa memória tem forte ligação entre a memória individual com a coletiva, pois

[...] se a nossa impressão pode se basear não apenas na nossa lembrança, mas também na de outros, nossa confiança na exatidão de nossa recordação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas. [...] Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2003, p.29).

Neste sentido, o autor afirma que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo as relações que se mantêm com outros ambientes. Assim, o indivíduo participa de duas memórias: a individual e a coletiva. Elas se inter cruzam e em alguns momentos podem até se confundirem. Logo, a memória individual não é inteiramente fechada e isolada. Para a memória individual, geralmente o indivíduo precisa recorrer às lembranças de outros indivíduos, buscando referências fora de si, determinadas pela sociedade, utilizando-se de palavras e ideias que pega emprestado de seu ambiente (a família, a escola, igreja, grupo de amigos ou no ambiente de trabalho), lembrando que tanto a memória individual quanto a coletiva tem suas limitações no espaço e no tempo (HALBWACHS, 2003, p.69; p.71-72).

Ainda segundo o autor, a memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida. Daí a diferença em aprender uma história escolar de uma história

vivida. A primeira diz respeito à história apresentada em sala de aula, muitas vezes com cronologia de eventos, datas, com um quadro esquemático e muitas vezes incompleto (HALBWACHS, 2003, p.79). Já a história vivida diz respeito sobre a própria vivência e experiência dos indivíduos, que tem na “pele” os sabores e os dissabores da vida, que tem na prática a relação direta com o objeto e a cognição da aprendizagem, ou seja, viver as experiências do cotidiano. Neste sentido, a memória muito mais se apoia na história vivida e presenciada pelos indivíduos do que a história esquematizada apresentada pela escola.

Para Michael Pollak (1992), concordando com Halbwachs, a memória é flutuante e mutável. No entanto, segundo o autor, existem na maioria das memórias marcos ou pontos que são relativamente invariáveis e imutáveis. E isso reflete concretamente na experiência das entrevistas que Pollak realizou como pesquisador, afirmando que os entrevistados quase sempre voltavam aos acontecimentos que muitas vezes eram invariáveis e irredutíveis. Isso acontece tanto na memória individual quanto coletiva, e passa a fazer parte da própria essência da pessoa, porque esta memória passa a ser uma realidade, em função de um trabalho de solidificação desta memória. No entanto, no conjunto da memória, tem outros tantos acontecimentos e fatos que podem sofrer modificações e alterações (POLLAK, 1992, p. 201).

Ainda de acordo com Pollak (1992), existem 04 elementos que constituem a memória: 1) os acontecimentos vividos; 2) os acontecimentos por tabela, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual o indivíduo não participou pessoalmente, mas pela qual ele se identifica e se sente pertencente àquela memória; sob o qual o autor denomina como uma memória quase herdada; 3) memória constituída por pessoas e/ou personagens, no sentido de falar de personagens realmente encontradas no decorrer da vida, frequentadas por tabela, tanto indiretamente quanto personagens que não viveram a mesma época do espaço-tempo da pessoa; 4) o último elemento é a constituição da memória pelos lugares, ou seja, existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança (POLLAK, 1992, p. 201-202).

Depois de estudar e passar por muitas experiências de várias entrevistas, Pollak chega à conclusão de que a *memória é seletiva*, tendo em vista que a memória tem vários elementos, bem como fenômenos de projeção e transferência que podem ocorrer dentro da organização da memória individual ou coletiva. Assim, ele afirma,

nem tudo fica gravado e registrado na memória. Neste sentido, a memória é, em parte, herdada, pois não se refere à vida física do indivíduo. Como dito anteriormente, a memória sofre flutuações, inclusive pelo momento em que as pessoas estão vivendo, afirmando o autor, que as preocupações do momento da pessoa ser elemento de estruturação da memória. Isso ocorre também com a memória coletiva (POLLAK, 1992, p. 203-204).

Conforme o autor, a memória também é um fenômeno construído, tanto do ponto de vista individual quanto coletiva. Vejamos:

Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata de memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade (POLLAK, 1992, p. 204).

É neste sentido que Pollak (1992) afirma que a memória também é um elemento de disputas na sociedade, principalmente a memória oficial. E é a partir daqui que também o autor faz a ligação entre memória e identidade, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Assim a identidade é:

[...] a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 204).

Ainda segundo o autor, a construção da identidade tem 3 elementos essenciais. O primeiro está pautado nas fronteiras físicas ou fronteiras de pertencimento ao grupo. As primeiras fronteiras dizem respeito ao corpo físico da pessoa, que se coloca no espaço físico de determinado lugar de forma individual, enquanto que a segunda se refere ao coletivo. O segundo elemento diz respeito à continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também de ordem social e psicológica. E por fim, o último diz respeito ao sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados. O autor afirma ainda que se houver forte ruptura desse sentimento de unidade ou de continuidade para o indivíduo, este pode desenvolver fenômenos patológicos. Daí porque Pollak afirmar



que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletivo. No entanto, essa construção da identidade social depende do outro para se materializar, pois depende de critérios de aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade, que se faz por meio da negociação direta com outros indivíduos e/ou grupos. Sendo assim, a identidade é também elemento de negociação, assim como a memória, como descrito em linhas anteriores (POLLAK, 1992, p. 204).

Conforme Pollak (1989), numa perspectiva construtivista, a memória não mais será considerada apenas como fatos sociais que se tornaram coisas, como analisado por Halbwachs. Haverá interesse pelos processos e atores que estão diretamente ligados na constituição e na formalização das memórias. Ao analisar as memórias dos excluídos, marginalizados e das minorias, o estudo sobre as memórias e a constituição da história oral, ressaltou a importância de memórias subterrâneas, que se opõem às memórias oficiais, sendo que estas muitas vezes silenciam e omitem as memórias das minorias. Neste sentido, ao contrário de Halbwachs, esta análise construtivista denuncia a memória coletiva nacional como destruidora, uniformizadora e opressora em relação à memória dos subalternos. Daí porque as memórias subterrâneas aflorarem em momentos de crise, de forma brusca e exacerbada.

Neste sentido, como há choque entre a memória coletiva nacional, que é a oficial, em relação às memórias subterrâneas, estas entram em jogo na disputa pelo espaço da construção da memória coletiva. Neste momento, em que a memória entra em disputa, a teoria construída por Halbwachs é colocada em xeque, uma vez que estas disputas de espaços e estudos acerca de “memórias” deixam de ser uma continuidade e estabilidade da memória coletiva e passa a ser instável, descontínuo e conflituoso no bojo da sociedade em que se passa a crise (POLLAK, 1989, p. 04).

Para o diálogo entre a compreensão dos autores apresentados acima com a pesquisa realizada com os artesãos e artesãs de artefatos de couro em Ipirá, é preciso expor que estamos tratando de memórias (individual e coletiva) que não aparecem nos registros historiográficos locais, não é habitualmente trabalhado em salas de aulas nas escolas da região, muito menos abordado pela historiografia nacional. Esse é o contraponto e a importância do desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que proporciona à comunidade, aos estudantes e toda unidade escolar aprendizagens sobre sua própria história, ampliando seu raio de conhecimento e valorizando sua

própria economia, cultura e identidade, disputando espaços em enfrentamento a memória oficial e dominante.

Diante disso, esse estudo estabelece interesses dos grupos minoritários, representando pelas memórias e relatos dos/as artesãos/ãs, em detrimento a uma memória oficial e englobante, conhecidos nos livros didáticos e na história oficial muitas vezes com os ciclos econômicos (como o açucareiro, do ouro e do café), ficando excluídas outras formas de economia e da história de que produzem renda e movimentam a economia local e regional, como ocorreu com o uso da pele e do couro no Município de Ipirá.

É através do artesanato e do trabalho de transformação do couro que o/a artesão/ã se vê pertencente ao grupo destes trabalhadores, trazendo memória e lembranças familiares, tendo em vista que vários deles aprenderam a profissão através dos avôs, pais, irmãos etc, produzindo a história vivida por seus ancestrais.

Por fim, Pollak (1992) responde às críticas sobre o uso da história oral como método apoiado na memória, capaz de produzir representações e não reconstituições do real. Para ele, assim como a memória é socialmente construída, o documento também o é. Não há diferença fundamental entre a fonte escrita e a fonte oral. O que deve ocorrer na fonte oral é a mesma coisa que acontece com a escrita, ou seja, deve-se aplicar as críticas pertinentes a cada fonte. O trabalho do historiador deve sempre partir de alguma fonte, e a fonte oral deve ter critérios de análise e críticas adequadas, como faz o historiador em relação à fonte escrita. Sendo assim, a coleta de representações por meio da história oral abriu novos campos de pesquisa e novos instrumentos metodológicos (POLLAK, 1992, p. 207).

## 5 NAS TRILHAS DA CONSTRUÇÃO, DIFUSÃO E SIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA: MODELAGEM DO MEMORIAL DO COURO, APLICAÇÃO E ANÁLISE.

Após significativos diálogos e reflexões acerca da História Pública, História Local, História Oral e Memória, como base teórica fundante para a realização desta pesquisa, buscou-se discorrer neste capítulo as estratégias metodológicas que foram utilizadas para desenvolver a solução mediadora de aprendizagem sobre as relações entre história local e a produção de couro, no formato de memorial digital colaborativo no *Instagram*, contando com coautoria dos educandos, docentes e também a coautoria dos comunitários artesãos. Para tal, faz-se necessário a compreensão sobre os passos percorridos no processo de articulação entre o meio escolar, as comunidades coureiras e demandas por difusão do conhecimento, bem como entender como ocorreu a concepção e modelagem do memorial.

### 5.1 SUJEITOS ENGAJADOS E CAMPO DE ATUAÇÃO DA PESQUISA

Durante toda discussão ficou claro que os sujeitos engajados na pesquisa são inicialmente a comunidade escolar do CETEP, na perspectiva de conhecer e entender a história local e regional, suas memórias, a cultura do couro e a importância da economia com esse ofício para que, no segundo momento, estes possam efetivar a valorização da história e atuação profissional de um trabalho e arte que está intrinsecamente ligado à identidade, tanto dos estudantes do CETEP quanto dos sujeitos protagonistas dessas histórias, que são os artesãos e artesãs coureiras, em prol de uma difusão mais ampla do conhecimento, conforme indica o mapa cognitivo que segue.

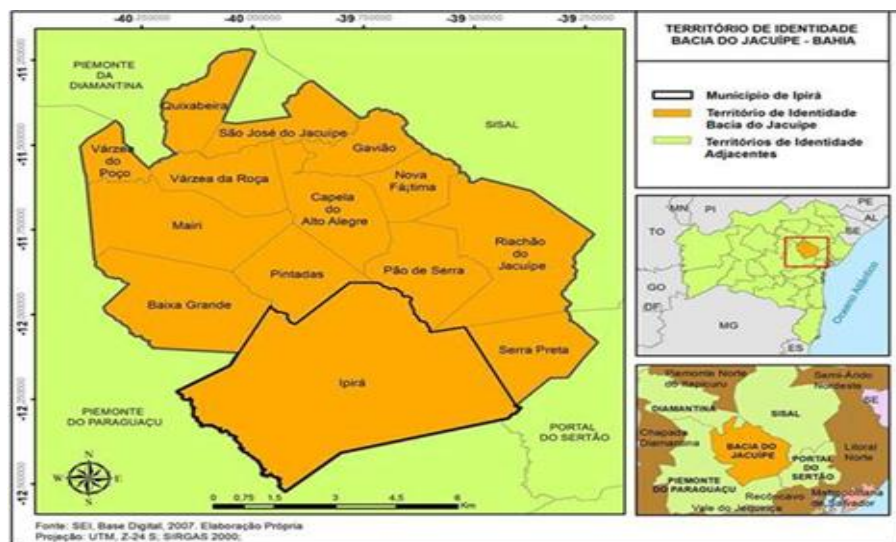
**Figura 3** – Mapa cognitivo dos sujeitos engajados na pesquisa



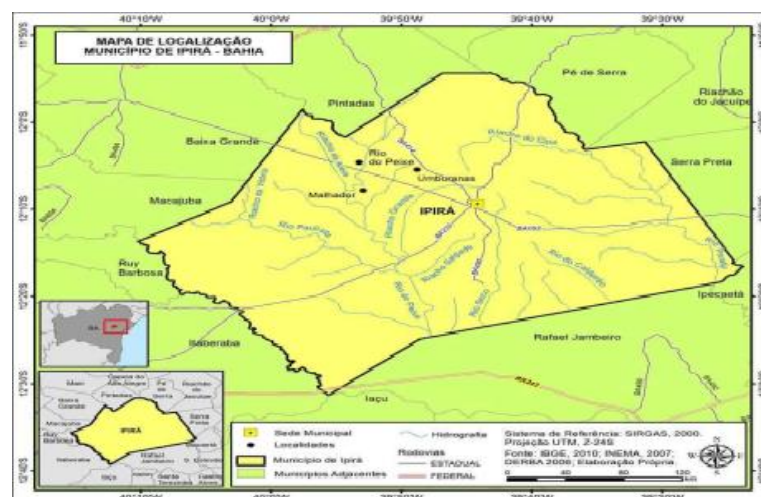
Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Conforme indica o mapa cognitivo, os artesãos e artesãs são pertencentes aos distritos comunitários denominados: Malhador, Rio do Peixe e Umburanas, localizados no Município de Ipirá-Ba, cidade situada no sertão da Bahia e localizada no Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, cuja historicidade e reflexões sobre as comunidades foram abordadas no segundo capítulo. Para facilitar o entendimento do espaço geográfico do qual estamos tratando aqui, incluímos dois mapas que representam a localização do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe e os locais onde se iniciaram a produção dos artefatos de couro em Ipirá.

**Figura 4 – Mapa do Território de Identidade da Bacia do Jacuípe - Bahia**



**Figura 5 – Mapa com a delimitação dos distritos do Malhador, Rio do Peixe e Umburanas (Ipirá – Ba)**



**Fonte:** SOUZA, Wesley Cerqueira, 2016, p. 31-32.

No mapa representado na figura 4, destacamos o Município de Ipirá, ressaltando que a unidade escolar do estudo localiza-se na área central. Já no mapa da figura 5, identificamos os distritos que acolhem as comunidades de artesãos e artesãs que desenvolvem artefatos de couro.

## 5.2 A PESQUISA PARTICIPANTE NO PROCESSO CONSTRUTIVO

A análise dos dados coletados será do tipo qualitativa, tendo em vista ser menos formal do que a análise quantitativa e necessita de uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório (GIL, 2002, p.133). Neste aspecto:

A **redução dos dados** consiste em processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo.[...] A **categorização** consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles (GIL, 2002, p.133-134, grifos nossos).

No quesito interpretação dos dados, o autor revela que é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição da pesquisa, proveniente da categorização dos dados. É preciso que o pesquisador acrescente algo ao questionamento existente sobre a temática pesquisada. Para tanto, o pesquisador terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito, precisando revisitar as anotações de campo e aos campos, além da literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais. Assim o referido autor conclui: “para que um estudo de campo tenha valor, é necessário que seja capaz de acrescentar algo ao já conhecido” (GIL, 2002, p. 134).

Neste aspecto, houve participação direta dos artesãos e artesãs nesta pesquisa, especialmente na constituição das histórias, memórias e lembranças através das entrevistas, tanto individual quanto coletivamente, por se tratar de uma profissão presente em comunidades artesãs coureiras. Além disso, estes/estas profissionais contribuíram de forma significativa para a construção do memorial digital, pois o processo de produção das peças de couro foram fotografados e filmados, logo depois levados ao conhecimento do público através do *Instagram*.

Outra maneira da participação da comunidade artesã foi a construção do memorial digital junto com a comunidade escolar e o pesquisador, no sentido de

opinar, propor, dialogar e criticar as informações ali expostas. O objetivo foi enriquecer o memorial sobre vários olhares, inclusive da própria comunidade que produziu conhecimento e serviu como base fundante para este trabalho.

Assim a participação dos/as artesãos/ãs não se resume à resposta da pergunta supracitada. Conforme mencionado, opinaram ao longo da construção do memorial, pois os mesmos tiveram acesso à página do *Instagram* e tiveram o poder de propor inclusão ou exclusão de informações, criticar e dialogar acerca das informações divulgadas, contribuindo para o *redesign* do memorial. Aqui encontra-se diretamente a coautoria das comunidades artesãs com a comunidade escolar, na medida que contribuíram para construção de conhecimento científico, técnico e popular.

O propósito desta pesquisa é que as comunidades coautoras (artesãs e escolar) se vejam pertencentes ao conhecimento produzido e divulgado pela dissertação e pelo memorial digital no *Instagram*, sob o aspecto de se ver valorizado a sua cultura, arte, produção, história e especialmente identidade. Essa troca de vivências e experiências possibilitaram o enriquecimento e o encontro de gerações e conhecimentos, servindo como base para ensino-aprendizagem da vida e sobretudo, do ensino de história.

Assim, estamos diante de uma pesquisa participante, na medida em que os sujeitos do campo escolar da educação profissional, ou seja, os estudantes coautores, e os sujeitos do campo comunitário produtores de artefatos de couro, produziram ciência e conhecimento, assim como discutiram e colaboraram para a construção do memorial digital e de assuntos ligados à aprendizagem histórica. A pesquisa participante tem como característica a interação entre os pesquisadores e os membros investigados.

Segundo Antônio Carlos Gil (2002, p. 55-56), a pesquisa participante é de difícil delimitação teórica, tendo em vista que esse tipo de pesquisa é normalmente desenvolvido por grupos interessados e setores sociais com poucos recursos financeiros para a pesquisa e praticamente não encontram financiadores. Em razão da dificuldade para contratar pesquisadores e assessores qualificados para desenvolverem o planejamento e execução do projeto de pesquisa, esse tipo de pesquisa tende a ser mais flexível. Para ele, a pesquisa participante envolve a diferença entre ciência popular e ciência dominante, uma vez que “esta última tende a ser vista como uma atividade que privilegia a manutenção do sistema vigente”, enquanto que a primeira, que é conhecimento derivado do senso comum, permitiu aos

humanos criar, trabalhar e interpretar a realidade a partir dos recursos que a natureza lhe oferece. Por isso,

[...] a pesquisa participante mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos e por essa razão tem-se voltado sobretudo para a investigação junto a grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios etc. (GIL, 2002, p.56).

De acordo com Antônio Carlos Gil (2002, p. 131), as pesquisas descritivas têm como objetivo descrever as características de populações e fenômenos. Neste caso, a preocupação do pesquisador é descrever com precisão essas características, utilizando instrumentos padronizados de coleta de dados, como exemplo de questionários, que é o que se vê na presente dissertação para o desenvolvimento da pesquisa.

Outra fase importante da pesquisa participante é a análise crítica dos problemas existentes na comunidade. No caso da comunidade escolar, pela qual este pesquisador está inserido cotidianamente, mais especificamente sobre o ensino de História, este pesquisador tentou propor à formulação de problemas, que passariam a ser discutidos pelos participantes da pesquisa, ou seja, pelos estudantes colaboradores, professores e pelo corpo discente da Unidade Escolar, uma vez que todos iriam avaliar como a inserção de novas tecnologias (memorial digital) no ensino de história influenciou ou não sobre o processo de ensino-aprendizagem histórica na escola.

No entanto, essa proposição não foi possível executar em razão do tempo para o término da dissertação, bem como o próprio limite do objeto de estudo, mas que mesmo assim não impede que se possa realizá-la futuramente.

Por derradeiro, foi inserido perguntas e questões que instigam a participação dos usuários, especialmente a comunidade escolar e a coureira, requerendo a opinião e críticas acerca do memorial digital e os mecanismos de aprendizagens históricas ali presentes. Sendo assim, propor ideias e soluções que possam contribuir para a melhoria do ensino e a aprendizagem da história na dimensão escolar da educação profissional é talvez elemento futuro que pode ser explorado em possível doutoramento.

### 5.3 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa teve como enfoque principal analisar as relações de trabalho no processo artesanal de artefatos de couro desenvolvido no Município de Ipirá- Ba, em articulação com o ensino de História na formação profissional técnica dos estudantes do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) da Bacia do Jacuípe, a fim de desenvolver um memorial digital. Diante do exposto, foram necessários dois momentos: O primeiro por meio de uma extensa pesquisa histórica sobre a localidade de Ipirá e as comunidades no contexto da cultura e produção do couro, abordados nos capítulos iniciais. O segundo momento, através de uma atividade de campo para embasar a construção do memorial digital.

O memorial digital foi desenvolvido pelo presente pesquisador em conjunto com 06 (seis) estudantes do Curso de Informática e com as comunidades artesãs coureiras.

As funções dos discentes colaboradores consistiram em acompanhar o pesquisador-professor nas sessões de visitas e entrevistas com os/as artesãos/ãs das Comunidades do Malhador, Rio do Peixe e Umburanas, onde foram gravados áudios com dispositivo portátil (smartphones) e coleta de dados, além de ficarem responsáveis pela captura de fotografias das peças artesanais, instrumentos de trabalho, artefatos em construção etc. Cumpre esclarecer que a disponibilidade das entrevistas (no todo ou em parte) podem ser postadas no memorial digital do *Instagram* em formato de áudio e/ou textos transcritos das referidas narrativas, sem a identificação dos/as entrevistados/as, pois serão utilizados pseudônimos e para manter o sigilo dos mesmos, por exigência da Comissão de Ética.

No que se refere especificamente a construção do memorial digital no *Instagram*, os estudantes colaboradores tiveram total liberdade de acesso e criação, sendo responsáveis pela elaboração, constituição e execução de montagens e postagens de áudios, vídeos, fotografias, mensagens, informações, mapas, planilhas etc; mas tudo sob a supervisão e diálogo com o pesquisador. A organização da construção e da montagem do *Instagram* ficaram por parte dos estudantes, na forma dialogada com o professor, mas também de autogestão, ou seja, os próprios estudantes se organizavam entre eles e definiam qual parte ou função que cada um realizaria.



Os trabalhos de construção do memorial digital foram realizados no Laboratório de Informática do próprio CETEP e pelos aparelhos de smartphones do professor-pesquisador e dos estudantes, em horário oposto ao turno em que estudavam e mesmo em dias em que não tiveram aulas. Por exemplo, algumas entrevistas foram realizadas aos sábados e houve presença maciça dos estudantes. Claro que tudo que foi realizado teve autorização dos responsáveis.

Os encontros e reuniões entre o pesquisador e os discentes foram constantes e quase diários, com a colaboração espontânea, livre e dialogada, em que os estudantes contribuíram com seus saberes e conhecimentos, tanto do ponto de vista científico, técnico (informática) e da troca das experiências de vida. Percebeu-se o entusiasmo e a alegria dos discentes colaboradores, uma vez que se mostraram curiosos com relação a história do seu município em ligação com o desenvolvimento do artesanato do couro em sua terra natal. Tanto assim que, na primeira reunião de apresentação do projeto, os discentes solicitaram do pesquisador uma aula específica acerca da história de Ipirá e a sua relação com a pecuária, a colonização e o couro, em que foi ministradas tempos depois.

. Será de grande valor o uso desta dissertação, mas principalmente do memorial digital, para a difusão e divulgação da história local e regional, assim como das memórias das comunidades artesãs de Ipirá, na medida em que facilitam e aproximam conhecimento acadêmico e popular no mesmo espaço de saberes. Não será apresentado conhecimento hierarquizado, pelo contrário, pois entendemos que são conhecimentos que dialogam e se complementam. As oralidades e as memórias apresentadas pelos artesãos e artesãs são referências de experiências e saberes, além de um grande potencial de constituição da história do lugar.

Nesta perspectiva, o diálogo entre as comunidades artesãs com a comunidade escolar se inter cruzam dentro de uma realidade a qual todos estão inseridos. É fundamental essa interação de conhecimentos, tendo em vista que ambos têm no mesmo lugar a ideia de pertencimento e identidade. As duas comunidades vivem no mesmo espaço social quando nos referimos a territorialidade municipal, mas que são diferentes em seus desafios e especificidades. Daí porque as duas comunidades precisaram se conhecer para produzir empatia e valorização, inclusive para o ensino de história e para o ensino-aprendizagem escolar.

#### 5.4 INSTRUMENTOS PARA COLETAS DE DADOS: AS ENTREVISTAS E A EXPERIÊNCIA EM CAMPO

Utilizamos a entrevista narrativa como ação para coleta de dados junto aos artesãos/artesãs. Ela é entendida como um método de pesquisa/investigação e uma técnica específica de coleta de dados, além de ser considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. É através das narrativas que as pessoas lembram do que aconteceu, colocam a sua experiência e expressam acontecimentos que constroem a vida coletiva e social. Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e a sua maneira (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 90-91).

Deste modo, as entrevistas narrativas foram importantes para a escuta das experiências de vida dos artesãos/artesãs das comunidades propostas, especialmente no desenvolvimento das atividades coureiras, tanto do ponto de vista individual quanto coletiva. Estas narrativas foram essenciais para descrever e conhecer os sabores e dissabores, vitórias e dificuldades do artesanato coureiro no local, bem como entender as ligações históricas, econômicas, culturais e familiares no desenvolvimento de tal atividade, além de compartilhar esse conhecimento que está restrito e marginalizado, pois pouco se sabe da vida destes trabalhadores e trabalhadoras.

Para tanto, recorreu-se à técnica da entrevista narrativa por entender que existe uma articulação combinada entre método e técnica, de maneira que as ressonâncias e as dissonâncias de sentidos que emergem das falas, sejam problematizadas a partir do encadeamento de fatos vivenciados. (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p.119-121).

A entrevista narrativa se desenvolveu a partir de quatro etapas, a fim de que o informante seja motivado a contar sua história a partir de assuntos de interesse da pesquisa. As etapas são: 1) iniciação; 2) narração central; 3) fase de perguntas; 4) fala conclusiva (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 96).

Na fase 1, o/a informante foi encorajado/a a contar livremente a sua história, ou seja, ele/a mesmo se organizou a partir de sua linha de pensamento, sem interrupção ou perguntas pelo entrevistador. Na 2ª fase (narração central), quando o/a narrador/a dava sinais que finalizaria a narrativa, o entrevistador fazia perguntas para suscitar narrativas mais detalhadas sobre a história contada (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p.123).

Na 3ª fase, o pesquisador fez perguntas e questionamentos sobre questões centrais da pesquisa, mas somente o fez quando teve certeza e clareza que o entrevistado/a chegou ao fim da narrativa central. Esta fase tem como finalidade complementar material novo e adicional, além do esquema autogerador da história.

Por fim, depois de desligados os aparelhos de áudios, se realizou a última fase que é da fala conclusiva, onde o entrevistador fez anotações e questões já com um ambiente informal e descontraído, o que fez diferença na prática, pois foi um momento muito importante para a interpretação dos dados e foi crucial para a interpretação contextual das narrativas dos/as informantes (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 100).

Sendo assim, as entrevistas narrativas aconteceram através de perguntas abertas a respeito das experiências de vida e do desenvolvimento do trabalho artesanal com artefatos de couro dos/as artesãos/artesãs, onde o/a informante ficou livre para relatar a sua experiência, com uma pergunta inicial central ao objeto de estudo, para que o mesmo pudesse deslanchar o processo de narração.

O objetivo com as entrevistas foi entender o contexto histórico local a partir do aspecto socioeconômico do lugar, bem como aprender como se configurou o tradicional trabalho artesanal de produção do couro e seu beneficiamento com respaldo da oralidade. Pretendeu-se ainda conhecer os aspectos do trabalho e da sociabilidade dos trabalhadores envolvidos na produção do couro, bem como compreender como se desenvolveu toda a cadeia produtiva do couro, desde a preparação do couro bruto através dos curtumes, passando pelo processo de moldura, corte, colagem e costura dos trabalhos desenvolvidos sobre as peças. Além do mais, foi importante, através destes dados coletados, saber como são estes trabalhadores, quais são suas idades, lares, escolaridades, histórias de vida, dificuldades, sabores e dissabores da profissão, enfim, saber como vivem e como se relacionam com o trabalho e com a sociedade.

Nesse sentido, o objetivo, a partir das entrevistas realizadas, é que os estudantes e a comunidade se vejam pertencentes àquelas informações pesquisadas e divulgadas, contribuindo para sua formação social, econômica, educacional e de identidade, bem como para o público em geral conhecer a história local, apreciando a dinâmica econômica e social do povo e do Município, reconhecendo no mesmo a ideia de pertencimento dos estudantes, interligando estes elementos com a sala de aula e o ensino de História.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nos locais de produção dos artefatos de couro dos próprios artesãos/artesãs, marcados com antecedência com os participantes da pesquisa, sendo que as entrevistas foram gravadas por meio de áudio, com a permissão dos mesmos. Foram entrevistados ao todo 06 (seis) profissionais da arte do couro, sendo 03 artesãos e 03 artesãs, com duração variável de entrevista, ou seja, entre 15:00 a 69:00 minutos. Para tanto, foram lançadas perguntas norteadoras sobre a vida e a labuta destes trabalhadores e trabalhadoras da arte em couro que poderão ser verificadas no formulário alocado no apêndice 01, bem como análise dessas mesmas entrevistas existente no apêndice 02.

Segundo Daniel Katz (*apud* GIL, 2002, p.132) é importante seguir alguns procedimentos capazes de auxiliar a pesquisa na coleta de dados: 1) buscar apoio das lideranças locais; 2) aliar-se a pessoas ou grupos que tenham interesse na pesquisa, 3) fornecer aos membros da comunidade as informações obtidas, 4) preservar a identidade dos respondentes. Assim, estes procedimentos foram observados e atendidos, na medida do possível.

Por fim, para dar maior visibilidade a toda essa experiência, foi construído um memorial digital, disponível na plataforma do *Instagram*, com vistas a reproduzir a História desses sujeitos produtores/as da arte em couro. No referido memorial digital está sendo disponibilizado documentos, fotografias, mapas, textos, depoimentos, poesias, músicas, etc. acerca da vida e da labuta dos artesãos e artesãs do couro em Ipirá, bem como conhecimentos e informações acerca da história local. Assim, estão abertas possibilidades de diálogos e reflexões acerca do desenvolvimento do trabalho dos(as) artesãos(ãs) em conexão com sua história, cultura e identidade.

Neste sentido, será desenvolvido no tópico seguinte a justificativa sobre o uso do Instagram como meio de divulgação da pesquisa com os/as artesãos/ãs, dialogando sobre as aprendizagens históricas com as tecnologias, assim como explicar a abordagem metodológica e teórica que embasa a análise sobre educação, história e tecnologia.

## **5.5 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM ALUSÃO AO CONHECIMENTO HISTÓRICO: O POTENCIAL DO *INSTAGRAM* PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Com o avanço da sociedade e das tecnologias, o ensino tradicional não responde, em certa medida, às expectativas do novo tempo e das novas necessidades, evidenciando o esgotamento do seu modelo. Assim, é necessário

buscar novas formas e novos métodos, com o intuito de superar certas práticas do ensino, privilegiando a atenção do ensino-aprendizagem dos alunos e alunas, que devem ser o centro da atenção da comunidade escolar como um todo.

Nesta perspectiva, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) podem ajudar consideravelmente no processo da melhoria da qualidade do ensino, demonstrando que a diversidade nas metodologias possa ser caminho para a superação de um ensino tradicional, muitas vezes apático para o estudante.

As tecnologias sempre estiveram presentes na vida humana, e isso não é diferente na educação. Segundo Blanco e Silva (1993) o termo tecnologia vem do grego *technê* (arte, ofício) e *logos* (estudo de) e referia-se à fixação dos termos técnicos, designando os utensílios, as máquinas, suas partes e as operações dos ofícios. Além disso, afirmam que a relação do homem com a natureza foi sempre mediada pela tecnologia, embora esta mediação seja mais marcante na sociedade contemporânea. Conclui dizendo que os seus efeitos ultrapassam em muito as simples mudanças do modo de fazer determinadas coisas, pois se manifestam em transformações progressivas das formas de vida.

Antes de tudo, é preciso uma conscientização dos educadores com relação à mudança de paradigma, pois, sem uma real mudança, a tecnologia não será utilizada de forma eficaz. Os educadores, diante desses desafios, precisam assumir a responsabilidade de explorar a pedagogia mediada pela tecnologia.

Ao contrário da pedagogia tradicional, na qual o conhecimento é gerado apenas pelo professor, na pedagogia progressista, o conhecimento surge da interação entre educador e educando. Freire afirma:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.6).

Especificamente, no ensino de História, ainda é bastante comum o uso da narrativa pelo professor e a utilização de textos, com uso quase que exclusivo do livro didático. Diante disso, é preciso se construir um/a professor/a problematizador/a, que auxilia na formação de um aluno capaz de compreender e ser crítico, formando um cidadão pleno. E para que isso ocorra as TDIC's podem ser uma aliada nesta jornada e na formação do educando.

Assim, é muito importante que as TDIC's sejam usadas não como máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramenta pedagógica para criar um ambiente interativo que proporcione ao aprendiz, diante de uma situação problema investigar, levantar hipóteses, testá-las e refinar suas ideias iniciais, construindo assim seu próprio conhecimento, especialmente na disciplina História que requer leituras e dinamismo no aprender.

É preciso que a inserção das tecnologias digitais na escola seja concretizada através de planejamento, como repensar as políticas pedagógicas da escola, rediscutir as metodologias e métodos trabalhados pelos educadores, repensar e reestruturar os espaços físicos da instituição, formar os educadores continuamente, enfim, criar uma ambiência e condições necessárias para implantação das novas tecnologias. Não por acreditar que elas são a solução em si mesma, mas para se repensar e recriar uma escola que atenda o crescimento do educando de forma livre e independente, que possa formar cidadãos e cidadãs que consigam enfrentar as dificuldades da vida e consigam ultrapassar barreiras.

Assim, não é recomendável implantar essas tecnologias se não refletir e repensar todo o processo educacional da escola, pois se assim não o fizer, na verdade, as novas tecnologias vão ser mais uma ferramenta descontextualizada na vida dos educandos. Nesta perspectiva, o antropólogo e filósofo colombiano Jesús Martín Barbero (1996, p. 14) assentou:

A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

É importante deixar claro que não se quer privilegiar o uso das TDIC's no processo educacional de qualquer escola, mas que elas sejam elementos a mais para se vencer uma educação muitas vezes cansativa, distante e abstrata da vida dos estudantes.

Para Moran (2007, p. 02), não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais de educação, mas de integrá-los, de aproximá-los para que a educação seja um processo completo, rico e estimulante. A escola precisa observar

o que está acontecendo nos meios de comunicação e mostrá-lo na sala de aula, discutindo-o com os alunos, ajudando-os a que percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto.

Sendo assim, estamos diante de desafios para transformar a educação. Estamos também diante de oportunidades e de um tempo em que as novas tecnologias nunca estiveram tão presentes no nosso dia a dia. É preciso persistir, planejar, discutir, refletir, errar, acertar, caminhar, enfim, encontrar meios e soluções para uma escola atuante e concreta, que transforme para melhor a vida dos educandos e que os ajude a encontrar um eixo fundamental para a sua vida, a partir do qual possa interpretar o mundo, desenvolva habilidades específicas e tenha atitudes coerentes para a sua realização pessoal e social. Assim assevera Patrício e Gonçalves

As tecnologias Web 2.0 (podcasts, wikis, redes sociais e mundos virtuais) fazem parte do dia-a-dia dos nossos alunos e, a pouco e pouco, os professores procuram fortalecer a relação pedagógica entre ambos através de tecnologias e ferramentas Web que favoreçam a interação com conteúdos e com os intervenientes dos processos de aprendizagem (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2021, p.03).

Neste sentido, temos como desafio o diálogo e a interação entre as novas tecnologias com a educação. No caso específico do ensino de História, podemos utilizar essas tecnologias para facilitar o acesso dos estudantes a textos históricos, mapas, desenhos, pinturas, arquiteturas, imagens, enfim, para possibilitar maior conhecimento histórico e refletir sobre o mundo a sua volta. Assim,

As tecnologias digitais têm provocado um exercício de ajustamento da cultura educacional formal às possibilidades de novas práticas de ensino-aprendizagem, que são desenvolvidas num processo de interatividade e de comunicação colaborativa, fertilizando novas práticas de leitura e letramento (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018, p.25).

Nesta perspectiva, o ensino de História tem uma importância essencial na mudança da relação educando, educador e toda comunidade escolar, e estas com a sociedade como um todo, não porque a História é mais importante que as demais disciplinas, mas porque ela trata de questões do passado e do presente, numa relação de interpretação crítica e contextualizada, que podem ter vivência direta com a vida de cada envolvido no ensinar e aprender na escola.

Além disso, o ensino de História é fundamental para a formação social do indivíduo e de uma nação, sobretudo porque pode possibilitar a este indivíduo a percepção dele como sujeito e agente da História ao aprender, analisar e refletir sobre as relações dos diferentes grupos humanos em tempos e espaços diversos, adquirindo, assim, a habilidade necessária para analisar as relações, compreender as diferenças e ser agente crítico e transformador de um mundo repleto de desigualdades socioeconômicas.

É nesta perspectiva que acreditamos que um novo olhar sobre como ensinar História, repensando métodos, metodologias e pedagogias, inserido com as TDIC's, é que podemos mudar a educação e o novo ensinar, de forma mais dinâmica, atraente, eficiente e eficaz, tão aguardado e esperado principalmente pelos educandos.

Assim, como as tecnologias estão eminentemente presentes na sociedade do século XXI, a educação precisa se abrir à inclusão das novas tecnologias da informação e comunicação, inclusive porque estamos tratando diretamente com a chamada "Sociedade da Informação". De acordo com Patrício e Gonçalves

A Internet em geral e as tecnologias Web 2.0 em particular fazem parte do dia-a-dia dos nossos alunos e, cada vez mais, os professores procuram acompanhá-los utilizando tecnologias e ferramentas Web em actividades de interacção com os conteúdos e com os parceiros dos processos de aprendizagem. As ferramentas Web 2.0, como as redes sociais, possibilitam diversas oportunidades para a criação de um ambiente de aprendizagem efectivo, eficaz e envolvente. A inovação, a colaboração, a interacção, a partilha, a pro-actividade, a participação, o pensamento crítico e reflexivo, são algumas das palavras-chave da utilização da Web 2.0 em contexto educativo (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2021, p.01).

Neste limiar, as novas ferramentas e novas formas de uso das tecnologias, especialmente com o uso de software, redes sociais, aplicativos e programas utilizados através de computadores e smartphones, se bem aproveitados, podem trazer ganhos significativos em sala de aula, tanto do ponto de vista didático quanto pedagógico. É o que objetivamos neste trabalho com o uso de programas, aplicativos e redes sociais, especificamente neste último com o uso da plataforma *Instagram*, para planejamento, elaboração, construção e disponibilização do memorial digital acerca dos trabalhos desenvolvidos pelos artesãos de artefatos em couro em comunidades de Ipirá-Bahia.



### **5.5.1 LETRAMENTO DIGITAL E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM AS NOVAS TECNOLOGIAS**

A contemporaneidade tem trazido desafios para todas as pessoas, sobretudo para a educação. As novas mentalidades, os novos comportamentos e o crescimento das novas tecnologias têm mudado a dinâmica social e não seria diferente no âmbito da escolarização. Os processos de ensino-aprendizagens têm também mudado a forma de ver o mundo dos indivíduos, inclusive de nossos/as educandos e educandas. Neste limiar, é necessário que compreendamos que o processo de ler e aprender tem também sido modificado ao longo do tempo, sendo preciso estudar, pesquisar e discutir para encontrar meios para dialogar e instrumentalizar nossos estudantes para os desafios da vida, não apenas como educandos. Assim, é preciso que a apreensão sobre as novas formas de letramentos seja estudada e debatida no mundo educacional e escolar, em especial quando tratamos da inclusão das novas tecnologias no processo de escolarização.

#### **5.5.1.1 O QUE É LETRAMENTO?**

Para que possamos expor o tema sobre letramento digital e sua relação com o memorial digital desenvolvido por esta dissertação, faz-se necessário evidenciar primeiramente o que é letramento, para depois compreendermos essa noção com o impacto da esfera digital.

Pois bem, não há consenso entre os estudiosos da área do que é letramento em sua concepção completa e absoluta. No entanto, segundo Soares (2006) existem duas fundamentações possíveis e distintas para o termo letramento: a primeira liberal, progressista e de valor pragmático; enquanto que a segunda de concepção revolucionária (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.97).

A concepção liberal e progressista concebe letramento como o “conjunto de habilidades necessárias para “funcionar” adequadamente em práticas sociais de leitura e de escrita”. Nesta seara, as habilidades de escrita e de leitura devem ser suficientes para que a pessoa sobreviva na sociedade, ou seja, trata-se de um elemento pragmático para a vida das pessoas, como por exemplo, manter-se em um emprego. Letramento aqui é um “instrumento neutro a ser utilizado pelo indivíduo nas práticas sociais quando exigidos” (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.97).

Já a concepção revolucionária, segundo Soares (*apud* VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.97) refere-se ao

[...] conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2006, p.74-75).

Além disso, essa concepção entende que essas práticas que passam pela leitura e escrita não se restringem a sua formalidade, ou seja, não se limitam apenas às leituras e escritas formais. Essa é a interpretação mais defendida pelos estudiosos acadêmicos e pelo autor quando se trata da implementação do letramento para a escolarização dos estudantes (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.97).

No entanto, as escolas e as práticas pedagógicas em sala de aula desconsideram os usos sociais da leitura e da escrita, sendo incapazes de lidar com os usos do dia a dia, pois estes ficam afastados do mundo escolar (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.98-99). Neste sentido assevera Kleiman (*apud* VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.99),

[...] pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Assim, constata-se que essas mudanças não tem ocorrido no âmbito das escolas, pois tem adotado um modelo que não viabiliza aos estudantes participarem com competência de eventos de letramentos fora da escola (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.99).

Neste sentido, é preciso que as escolas, especialmente as públicas, se atentem para ampliar a concepção de letramento(s) com o objetivo de formar um/a estudante autônomo, crítico, criativo, reflexivo e pronto para enfrentar os desafios da vida, não apenas as “etapas” tradicionais impostas pela escola para “competência” de mudança de “série”. Nesta perspectiva, o entendimento e a implementação de uma concepção de letramento(s) mais ampla e complexa dialoga perfeitamente com os objetivos do ensino de História que este trabalho vem propondo. A seguir, vamos expor a relação entre letramentos e a realidade digital na contemporaneidade.

### 5.5.1.2 LETRAMENTO(S) NA ERA DIGITAL

Como citado em trechos anteriores desta dissertação, a contemporaneidade é sinônimo da chamada “Sociedade da Informação”, ou seja, da tecnologia digital, pelo menos em sua grande parte da vida social, sendo necessária a reflexão e a adaptação destas novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na vida da maioria das pessoas, no intuito de inclusão e igualdade de oportunidade, especialmente no mundo educacional público.

Assim, as práticas de leitura e escrita não estão fora deste contexto social e mundial, sendo fundamental se pensar em letramento considerando a presença das novas tecnologias digitais em vários aspectos das nossas vidas no dia a dia, inclusive no cotidiano dos educandos (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.99).

Neste contexto, o uso das novas tecnologias ampliou a presença dos usuários no saber fazer, no sentido de participação e de colaboração, e não mais como um indivíduo passivo que recebe as informações. Assim, estamos diante de uma nova era, a era da informação, em que a mentalidade pós-industrial e pós-moderna mobiliza distintos valores, prioridades e sensibilidades. É, portanto, um “contexto cultural em que há mistura de tempos e espaços, em que o hipertexto de multimídia modela as mentes e memórias das crianças” (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.100).

Desta forma, surgem novas práticas de letramentos (sejam digitais ou não) e que demandam trabalho participativo, colaborativo e distribuído, mais flexíveis e fluidos e menos permanentes se comparadas aos letramentos tradicionais da cultura do papel.

Para Lankshear e Knobel (*apud* VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.100) esses fenômenos dos novos letramentos se deram em razão dos “fenômenos sociais e históricos da “fragmentação do espaço” acompanhados pela emergência de uma nova mentalidade” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Sendo assim, para entendermos melhor a ideia do que são letramentos digitais recorreremos a Buzato (*apud* VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.101)

[..] letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente (BUZATO, 2006b, p. 16).

Além disso, Vidotti de Rezende (2016, p.101) nos traz o que Buckingham entende sobre o assunto:

Para Buckingham (2010) o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais por meio de navegadores, hyperlinks e mecanismos de procura, entre outros. O autor afirma ainda que não basta ter somente habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital, é preciso ser capaz “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

Assim, conclui-se que o “desenvolvimento das novas tecnologias é fruto de demandas sociais, mas que, para utilizá-las, faz-se necessário dominar novas habilidades” (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.101). Daí a necessidade que os usuários terão que aprender para se “enquadrarem” como letrados digitais.

Nesta perspectiva, não basta apenas ter acesso ao universo das plataformas digitais, dos links, das páginas virtuais, enfim, da internet. É necessário ter as novas habilidades para entender os novos conhecimentos produzidos, as fontes da informação expostas pelo mundo digital, especialmente sua relação com as questões sociais, políticas e econômicas.

De fato, o uso das tecnologias, apesar de demandado pelas relações sociais, afeta essas relações. É o caso, por exemplo, da noção de tempo e espaço, pois as tecnologias têm viabilizado um rompimento nas barreiras espaciais temporais, tornando-se possível, sob a mediação de uma tecnologia digital, estar em diferentes tempos e espaços ao mesmo tempo (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.101).

Segundo a autora Mariana Vidotti de Rezende, com base em Bauerlein (2007)

[...] atualmente, as crianças e os jovens, que convivem mais de perto com computadores, já não leem atentamente e concentradamente textos, eles mais “escaneiam” as informações que lhes interessam, detendo-se pouco no conjunto do escrito. Essas práticas de letramento que exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliam a noção de letramento(s) para letramento(s) digital(ais) (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.102).

Ainda de acordo com a autora

As redes sociais trazem um exemplo claro da potencialidade interativa propiciada pela tecnologia digital. Nesses espaços, é possível e prevista uma participação efetiva entre os usuários. Na verdade, esse

é o objetivo das redes sociais: troca, colaboração e construção conjunta (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.102).

Eis aqui um dos objetivos centrais deste trabalho, o uso das redes sociais, especificamente a plataforma do *Instagram*, para implantação do Memorial Digital do Couro, cujo aspecto está bem definido no item 5.5.2 e 5.5.3 abaixo descrito.

Neste sentido, as práticas de leitura e de escrita (sejam digitais ou não) demandam habilidades individuais em seus contextos de uso. No caso presente, a escola tem papel fundamental, não apenas a História, mas de todas as disciplinas escolares, para ajudar a formar estes educandos e educandas no universo das aprendizagens dos letramentos, inclusive as digitais. Assim,

As discussões a respeito dos letramentos digitais e da nova mentalidade que se forma a partir do uso das tecnologias digitais têm desafiado as instituições de ensino básico e superior a sair do ensino tradicional, pois o aluno já não tem o mesmo perfil e nos desafiaram a propor um curso voltado para as perspectivas dos estudos de letramento para a era digital de que tratamos. Defendemos que não há mais como fechar nossos olhos para as demandas da sociedade e elaborar propostas de ensino pautadas na transmissão de conteúdos, que se preocupem apenas com o ensino de gêneros institucionalizados que, normalmente, estão vinculados ao papel (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.104).

Por derradeiro, não cabe a este pequeno debate acerca dos letramentos digitais concluir um assunto tão complexo. Se expôs aqui para que os/as leitores/as possam ter noção mínima sobre o tema, assim como provocar aos interessados e interessadas a estudarem de forma mais aprofundada e reflexiva, uma vez que se trata acerca das interpretações do que se está lendo e escrevendo, com a novidade da chegada das novas tecnologias. Assim, a simples inclusão do recurso digital não garante necessariamente o letramento digital. “É preciso entendê-las para utilizá-las adequadamente e de forma relevante” (VIDOTTI DE REZENDE, 2016, p.104).

### **5.5.2 POR QUE UTILIZAR O *INSTAGRAM* COMO MEIO EDUCACIONAL?**

Tem-se notado o aumento do uso das redes sociais por muita gente, especialmente no período da pandemia da COVID-19, por uma razão muito simples: como havia restrições de ambiente e distanciamento social, as pessoas procuravam meios para interagir, entreter e se comunicar virtualmente, sobretudo o público mais jovem.

E por que o uso das redes sociais, especificamente o *Instagram*, faz parte do processo de aprendizagem proposto por esta dissertação? Assim explica a pesquisadora Priscila Patrícia Moura Oliveira:

Estes ambientes digitais, espaços naturais de interação e comunicação virtual, possibilitam o acesso à informação em tempo real, a qualquer tempo e de qualquer espaço, o que os transforma em meios ideais para a construção e o compartilhamento de conhecimento. A sua versatilidade permite que o usuário se mantenha informado, confraternize com os amigos e aprenda sobre um novo assunto utilizando uma única ferramenta (OLIVEIRA, 2021, p. 01).

Em tempos remotos o conhecimento “formal” muitas vezes restringia-se ao ambiente escolar ou a universidade, ao que hoje, com o avanço das tecnologias e o barateamento do acesso à internet e aparelhos smartphones, chega ao alcance de todas as pessoas que possuam recursos necessários para acessá-lo, a possibilidade de produção e divulgação por meio da internet, através de plataformas digitais e aplicativos. E isso mudou a forma como a sociedade se relaciona e se comunica, mas principalmente da forma como se aprende (OLIVEIRA, 2021, p. 02).

Na realidade, as TIDC's são todas as tecnologias que conduzem a processos comunicacionais e informacionais, ou seja, no caso do ensino, é o conjunto de recursos de hardware, software e telecomunicações que, integrados entre si, proporcionam ensino e aprendizagem.

Como as TICs estão cada vez mais baratas e populares, conseqüentemente mais fácil de acesso, qualquer pessoa que tenha os equipamentos necessários, e os smartphones atuais tem essas características, com uso massivo entre os estudantes e jovens, podem produzir e disseminar conhecimento, o que muda as formas de ensino-aprendizagem, que deve ser atentado pelos docentes e toda comunidade escolar (OLIVEIRA, 2021, p. 04). Segundo Oliveira, com base em Belloni (2009)

[...] a principal contribuição das TICs para o processo de ensino e aprendizagem é o estímulo à autodidaxia, onde o aluno transforma-se no próprio elemento regulador de seu aprendizado. Assim, decide não só quando e como aprender, mas também se torna responsável pela construção e compartilhamento do conhecimento. A autora destaca que a autodidaxia demanda professores-mediadores, que não mais forneçam o saber de modo estanque e depositário, mas que ensinem a aprender e a aplicar de forma prática o que foi aprendido (OLIVEIRA, 2021, p.05).

A presença das novas tecnologias estão cada vez mais frequentes no dia a dia da sociedade, razão pela qual precisa explorá-las pedagogicamente, o que pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, uma vez que essas tecnologias estão na realidade dos mesmos. Assim, contribuirá para o desenvolvimento das habilidades e capacidades necessárias para o pleno domínio da realidade onde o discente hoje se encontra (OLIVEIRA, 2021, p.06).

Segundo Oliveira, com base em Moran (2013),

“[...] as TICs podem ser empregadas como ferramentas de ensino e aprendizagem, pois são capazes de potencializar a cognição dos indivíduos ao permitir um desenvolvimento interligado e intersensorial do raciocínio. Dessa maneira, o objeto de estudo é acessado e re-acessado várias vezes, de diversas maneiras e por diferentes pontos de vista, o que promove um aprendizado mais sólido e significativo” (OLIVEIRA, 2021, p.4-5).

Assim, o uso do *Instagram* tem importância e valia para a autorregulação da aprendizagem, além de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais colaborativos, significativos e consoantes, com a tendência digital da atualidade, pois é um eficiente meio de comunicação e interação, inclusive para construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2021, p.1).

Para Souza; Simon e Fialho (*apud*, OLIVEIRA, 2021, p.6) as redes sociais são “softwares de colaboração social, isto é, aplicações que suportam interesses, necessidades e objetivos comuns em um mesmo ambiente de colaboração, compartilhamento, interação e comunicação” (SOUZA; SIMON; FIALHO, 2015, p. 126-127).

No quesito acessibilidade, de acordo com Oliveira (2021, p.7), foi desenvolvida uma pesquisa em 2018, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC, que apurou que 87% dos jovens entre 16 e 25 anos de idade conectam as redes sociais entre os aplicativos mais acessados na internet. Em outra pesquisa desenvolvida por Oliveira e Brasileiro (2020), segundo a mesma autora, verificou-se que 62,1% dos alunos/as do Ensino Médio Integrado informaram que prioritariamente utilizam os aparelhos smartphones para acessar aplicativos de redes sociais.

Diante de tais dados, cumpre ressaltar a importância das redes sociais e dos aparelhos de smartphones na vida e no cotidiano dos estudantes, além de poderem ser utilizadas como ferramentas de ensino-aprendizagem, já que os/as alunos/as já

tem na palma da mão as referidas tecnologias. Nesta seara, nada mais lógico e pertinente utilizar as redes sociais, no caso específico desta dissertação, o uso do Instagram, para facilitar e possibilitar o acesso de conhecimento e informações sobre a história local, que culmina na disseminação do trabalho dos artistas e artesãos de artefatos de couro do Município de Ipirá, para além de divulgar cultura, economia, memória e identidade.

Neste sentido, segundo Choti e Behrens (*apud* OLIVEIRA, 2021, p. 7) as redes sociais são um espaço inovador de ensino-aprendizagem, “permitindo interações, socializações e aprendizagem colaborativa em rede, o que resulta na construção coletiva de saberes entre os indivíduos”.

De acordo com Pellanda e Streck (2017) a utilização do *Instagram* tem várias vantagens. Primeiro porque é destinado à publicação prioritária de imagens previamente tratadas e editadas pelo usuário, que são instantaneamente publicadas e permitem ao usuário interagir praticamente em tempo real com os seus seguidores. Segundo porque oferece recursos e funcionalidades em sua Interface Gráfica do Usuário (GUI), que são as programações visuais que formatam a interação entre o usuário e o dispositivo móvel, como por exemplo, a publicação instantânea de imagens pelo usuário em sua timeline, que é a linha do tempo de publicações, permitindo a comunicação tanto síncrona quanto assíncrona. Terceiro que o Instagram se destaca por sua simplicidade de operação e rápida assimilação dos conteúdos pelos usuários. Por isso, é a quarta rede social mais utilizada no Brasil (CETIC, 2018), com 122 milhões de usuários brasileiros ativos em 2022<sup>15</sup>. Quarto, a referida rede indica acesso a links externos de páginas afins, vídeos, artigos, jogos ou de outras redes sociais, com inserção de postagens na timeline, nos stories ou na bio, que é a seção editável, destinada à inclusão de características pessoais do usuário. Por fim, o *Instagram* oferece possibilidades de acompanhamento do engajamento dos usuários, uma vez que pode ser feito por meio da contabilização do quantitativo de seguidores e do número de curtidas que cada postagem obtém, com a possibilidade também de verificar o número de pessoas que viram a página ou a cada postagem (OLIVEIRA, 2021, p. 8-9).

Silva (2020), com base em Lima, Silva & Loureiro (2020), esclarece que

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/>>. Acesso em: 30 ago. 2022.



[...] o Instagram pode ser usado para o incentivo a debates, conectar socialmente os estudantes e apoiar a construção de conhecimentos, aproximando conteúdos de uma área de estudo com o cotidiano e o contexto social dos alunos. Porém, alertam que a simples utilização das redes sociais, sem que haja adaptações didático-metodológicas no sentido de estreitar as conexões entre as escolas e a sociedade atual, pode não garantir a efetividade do processo de ensino (SILVA; et al., 2020, p.04).

Além disso, a aplicação pedagógica do *Instagram* é possível como fonte de pesquisa, no sentido de que:

A sua utilização como fonte de pesquisa também é possível, no intuito de reunir informações sobre determinado assunto, como, por exemplo, a visita a perfis de museus e artistas plásticos. Contribui ainda para a ampliação de conhecimentos, quando se sugere que os alunos sigam perfis onde são abordados temas educacionais de seu interesse [...] O perfil não deve ser criado para os alunos, e sim, com eles, ou seja, precisam estar envolvidos no trabalho desde o planejamento. Suas preferências e necessidades devem ser levadas em consideração tanto quanto suas ideias e opiniões. Afinal, o engajamento dos alunos ao trabalho online deve ser igualmente proporcional ao seu interesse e motivação offline (OLIVEIRA, 2021, p. 9-10).

Podemos dizer que o *Instagram* se “encaixou” diante das necessidades do novo modo de vida da sociedade da informação, por isso ele está sendo usado por bilhões de usuários em todo o mundo.

[...] o Instagram foi criado para ser ágil e atender o célere modo de vida dos internautas, e a informação postada pelo usuário é submetida a um movimento de (re)transformação de sentidos a cada engajamento dos seus seguidores, que a cada “like” e comentário produzem novas tendências (incluindo hashtags, emojis etc.) para o mesmo formato original da mensagem (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018, p. 29).

Então, o uso do *Instagram* neste trabalho diz muito sobre como podemos educar essa nova geração da tecnologia, pois requer ajuda de recursos educacionais em plataformas dinâmicas, ágeis e que despertem o lado visual da informação, ajudando no processo de ensino-aprendizagem, especialmente o histórico.

A divulgação de informações postadas no processo de mediação pedagógica de conteúdos perante o Instagram, ao serem acessadas pelo aluno/usuário, ficarão relacionadas ao seu perfil e provocarão o engajamento de outros usuários (seguidores), criando um ambiente favorável para o desenvolvimento de um perfil crítico-reflexivo desse aluno [...] (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018, p. 30).

Assim, o Instagram é um ambiente de

[...] aprendizagem colaborativa e interativa para a produção de conhecimento, por meio da socialização de conteúdos e da produção de processos comunicativos mais dinâmicos e que produzam um maior engajamento da nova, e da não tão nova, geração de usuários, compatibilizando interesses mais empreendedores, o agendamento de publicações, a possibilidade de fazer enquetes sobre determinado assunto, e a utilização das demais funcionalidades e recursos que o Instagram proporciona, a exemplo do “saiba mais” no stories, dentre outros (ALVES; MOTA; TAVARES, 2018, p. 31).

Por derradeiro, é preciso ficar claro que a rede social é uma comunidade de interação entre pessoas, inclusive o Instagram sob qual estamos tratando. No nosso caso, precisa-se usá-lo como ferramenta de ensino aprendizagem, transformando-a em um lugar de encontro online de pessoas que querem adquirir, compartilhar e construir conhecimento (OLIVEIRA, 2021, p.12).

No entanto, afirma Oliveira, é necessário que haja planejamento e acompanhamento contínuo para uma utilização exitosa, no sentido de verificar a qualidade dos saberes desenvolvidos, além de permitir que haja diagnóstico e superação de dificuldades, permitindo a efetividade da autorregulação da aprendizagem (OLIVEIRA, 2021, p. 09).

Daí a tarefa importante do/a professor/a como mediador no acompanhamento contínuo dessa construção do conhecimento, estimulando os educandos e educandas a buscá-lo e a produzi-lo, assim como, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e da cidadania entre os estudantes, para aprender a construir e questionar sua própria realidade (OLIVEIRA, 2021, p. 13).

### **5.5.3 A UTILIZAÇÃO DO *INSTAGRAM* COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E DESENVOLVIMENTO DO MEMORIAL DIGITAL**

Para dar maior visibilidade a toda experiência exposta por esta dissertação, decidiu-se disponibilizar os conteúdos através da plataforma do *Instagram*, com a abertura de conta pública de um memorial digital chamado “Memorial do Couro”, cujo objetivo é expandir a história e memória dos sujeitos produtores/as da arte em couro.

O memorial digital é importante para esta dissertação e para a comunidade escolar, sobretudo para os educandos, por se tratar de um lugar de armazenamento de informações acerca da memória, história, cultura e identidade do povo de Ipirá, acessível a qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo, desde que tenha acesso a

internet. O objetivo é que os estudantes e as comunidades coureiras (Malhador, Rio do Peixe e Umburanas) se vejam pertencentes àquelas informações pesquisadas e divulgadas, contribuindo para sua formação social, econômica, educacional e de identidade, bem como para o público em geral conhecer a história local, apreciando a dinâmica econômica e social do povo e do Município.

Assim, através do memorial digital, buscou-se criar também espaços para que os visitantes pudessem contribuir com suas experiências dos seus locais, através de questionamentos e problematizações de cunho pedagógico.

De outra maneira, essa experiência de engajamento entre a escola e a comunidade foi importante para ricas reflexões e aprendizagens significativas, além de manter disponível importante acervo sobre a memória local. Por isso, buscamos realizar análises sobre a referida conexão entre o meio escolar e comunidades coureiras, além de desenvolver uma solução mediadora de aprendizagem que é um memorial digital colaborativo no Instagram, contando com a coautoria dos educandos, docentes e dos comunitários artesãos.

## **5.6 COLETA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO MEMORIAL DIGITAL DO COURO NO *INSTAGRAM* (@memorialdocouro)**

No percurso da pesquisa, a equipe de desenvolvimento escolheu o nome “Memorial Digital do Couro” para ser identificado no *Instagram*, bem como o nome de usuário “@memorialdocouro” para que os visitantes possam encontrar na rede social. Portanto, para que qualquer usuário do mundo encontre a plataforma do memorial basta digitar na pesquisa o endereço virtual supracitado.

A página do Memorial Digital do Couro no *Instagram* foi pensada, arquitetada, (re) discutida, (re) elaborada, (re) construída e executada desde o dia 23 de agosto de 2022. Pretende-se ser uma página permanente e em constante construção, mesmo após a defesa da dissertação, porque entende-se ser uma ferramenta cognitiva importante para a história de Ipirá e para a cultura do couro do lugar.

Ocorre que, a título de contagem temporal, na data mencionada, a página estava privada, ou seja, não estava disponível para o público. A mesma só foi liberada para o público universal somente em 06 de novembro do corrente ano, quando já existia material que se entendia suficiente para movimentações e interações entre os

visitantes. Em 01 (um) mês de existência da página, saltou de 07 para 943 seguidores, com aumento de mais de 13.430%, o que demonstra extraordinária adesão de estudantes e população em geral, conforme demonstrado no gráfico a seguir, disponibilizado pelo próprio *Instagram*. Deixaram de seguir no período apenas 22 contas.

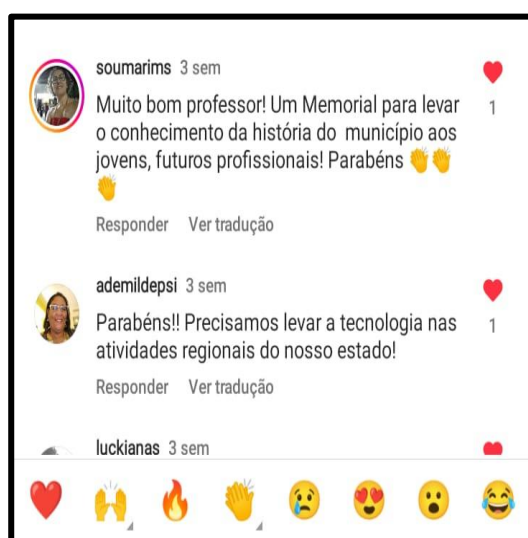
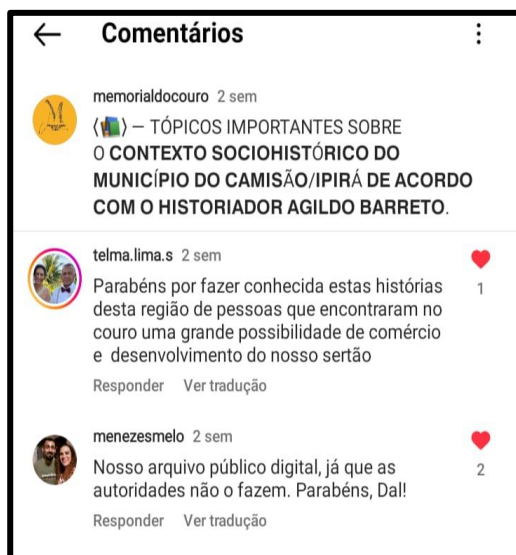
**Gráfico 01** – Número de seguidores do Memorial Digital do Couro (26 de Out de 2022 à 24 de Nov de 2022)



Fonte: *Instagram Insights*<sup>16</sup> vinculados a conta “memorialdocouro”.

Para além disso, houve expressivo e importante intercâmbio e interatividade entre os visitantes, como curtidas, salvamentos, comentários e compartilhamentos, das respectivas ferramentas de comunicação da rede social do *Instagram* como vídeos, reels, destaques e stories, de acordo com exemplos abaixo descritos.

<sup>16</sup> “O Instagram Insights é uma ferramenta de coleta e análise de dados disponível para os perfis comerciais da rede social (Instagram for Business). É por meio dessa ferramenta que as contas de empresas ou influenciadores digitais analisam os seus números a fim de avaliar a performance de suas contas e de cada postagem”. Disponível em:< <https://www.nuvemshop.com.br/blog/instagram-insights/>>.



**Fonte:** Comentários de postagens do Memorial Digital do Couro no *Instagram*.

Acerca dos comentários, observou-se muita positividade, parabenizações e reconhecimentos pela importância do memorial do couro para Ipirá e região. As manifestações de alegria, satisfação e lembranças dos visitantes são fortes e significativas, uma vez que atenta para um dos objetivos do memorial, que é valorizar a cultura local e sua identidade.

Muitos “comentaristas” falaram que suas famílias tiveram ligações históricas com a cultura do couro, ficando em evidência o quanto o memorial busca na memória destas pessoas a emoção e a significação pelo passado com forte ligação com o seu

presente. Neste sentido o memorial (re) significa e valoriza as lembranças e as memórias da forte ligação que estes familiares obtinham com o couro no Município.

No entanto, esperava-se também maiores manifestações de críticas, sugestões e opiniões, para que o memorial fosse aperfeiçoado, o que não ocorreu como esperado. Esse comportamento dos visitantes conduz a uma das possíveis interpretações: a omissão e o silêncio sobre determinadas críticas/sugestões/opiniões para a colaboração e construção do memorial, em especial quando tratamos da história de Ipirá e da sua relação com o artesanato do couro, nos revela talvez certo desconhecimento dos usuários sobre essa história e, por isso, o memorial talvez seja o primeiro contato e a primeira fonte de conhecimento sobre a história do município e a cultura do couro. Esse é um outro objetivo alcançado através do presente memorial: difundir história local e regional.

### **5.6.1 ANÁLISE DAS MÉTRICAS DE DESEMPENHO DO MEMORIAL NO INSTAGRAM**

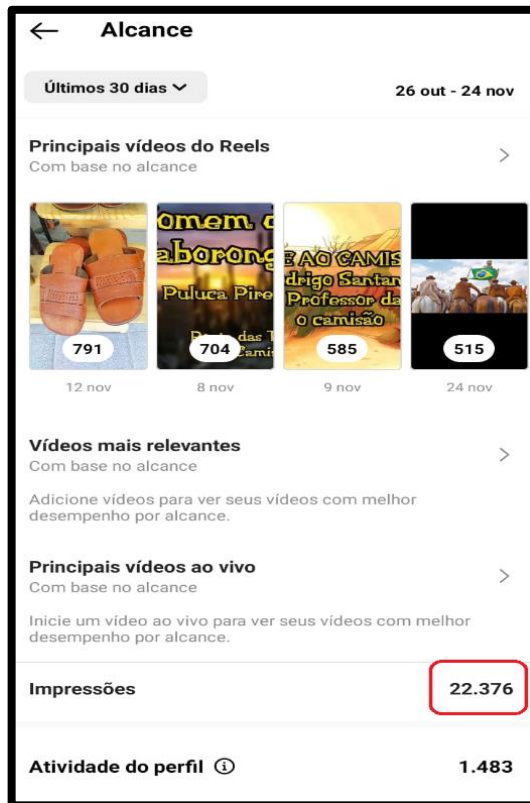
As métricas são utilizadas para medir o quanto os visitantes da rede social se envolvem com sua página, é mostrar se a sua estratégia está realmente alcançando os objetivos e se de fato está funcionando. As métricas mais importantes para o *Instagram* são as impressões, o alcance e as visualizações.

As impressões são as várias visualizações do seu conteúdo (publicações, *stories*, vídeos do *reels*, vídeos e vídeos ao vivo) pelas mesmas contas, ou seja, quando aparecem na tela do usuário, o que é diferente do alcance.

Portanto, a métrica alcance é o número de contas que viram o seu conteúdo por uma única uma vez. Vamos citar um exemplo para compreensão: se uma pessoa viu o seu post 5 vezes, o *Instagram* conta 5 impressões e apenas 1 alcance.

No caso do memorial, o número de impressões chegaram a 22.376 em apenas 01 (um) mês, o que demonstra significativa movimentação dos usuários e que a página está em constante visitação, conforme demonstra o print abaixo.

**Gráfico 02** – Número de impressões do Memorial Digital do Couro (26 de Out de 2022 à 24 de Nov de 2022)



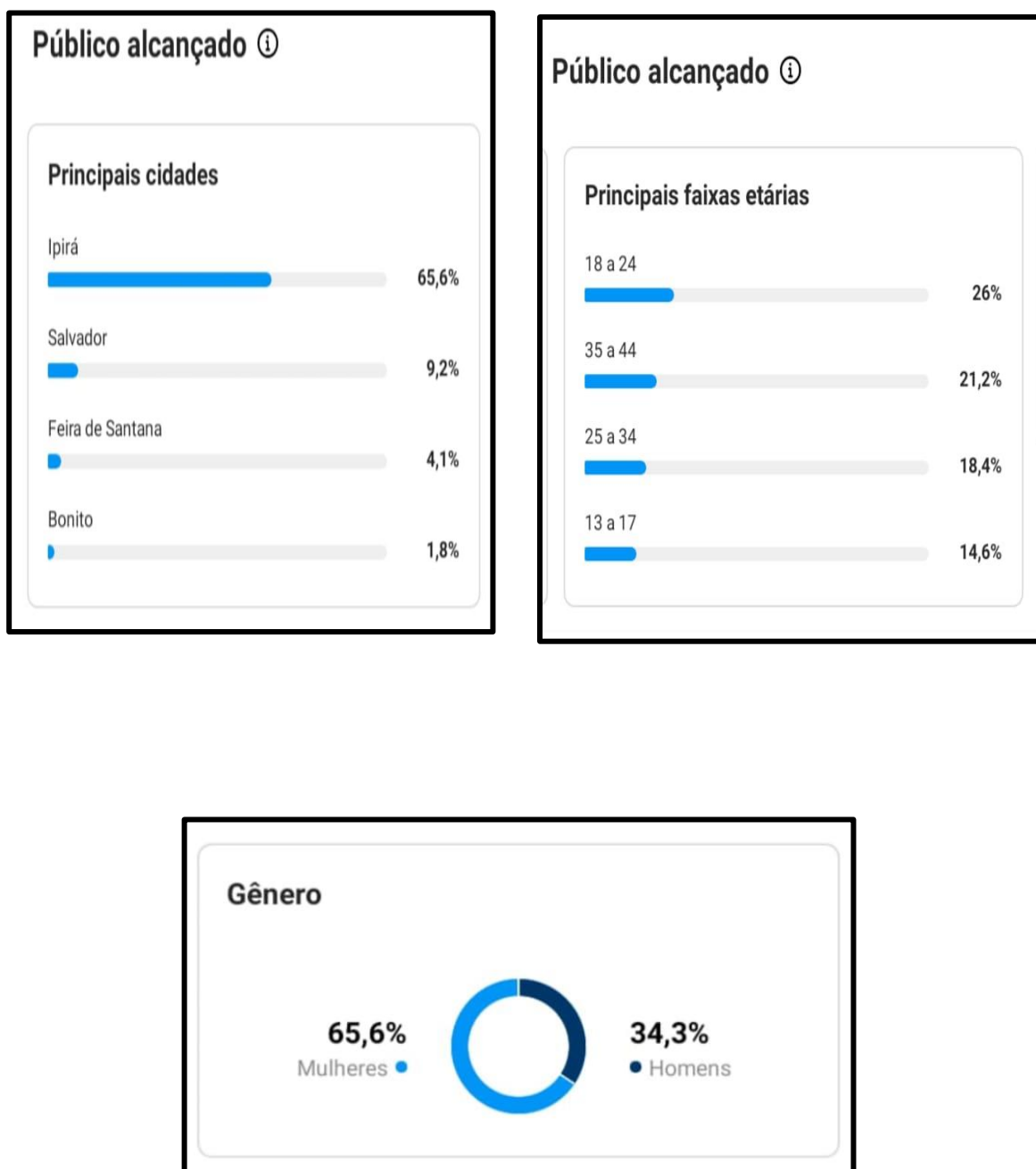
Fonte: *Instagram Insights* vinculados a conta “memorialdocouro”.

O alcance do conteúdo é importante para saber quais tipos de conteúdos estão alcançando o seu público e qual conteúdo específico está sendo mais visto. No caso do presente memorial, os *Reels* (1.329) estão entre os mais visitados, seguidos das publicações (1.161) e depois dos *stories* (714), o que significa dizer que os dois primeiros conteúdos mais visitados estão acima do número de seguidores (943), o que leva a compreender a boa interação dos usuários com o memorial e interação com pessoas que ainda não são seguidoras, sendo um potencial para tanto, como pode ser observado:



Fonte: *Instagram Insights* vinculados a conta “memorialdocouro”.

Outra ferramenta importante do *Instagram* é a que indica o local, as principais faixas etárias e os gêneros que mais acessam os conteúdos. Vejamos:



**Fonte:** *Instagram Insights* vinculados a conta “memorialdocouro”.

Diante de tais dados, infere-se que os jovens, considerados neste caso específico as pessoas entre 13 a 34 anos, são os maiores visitantes do memorial,



chegando a aproximadamente 59%. Com relação ao gênero, percebe-se a esmagadora maioria composta por mulheres, chegando ao extraordinário 65,6%. Assim, no caso deste memorial, interpreta-se que as mulheres tem muito mais interesse que os homens sobre os assuntos envolvendo educação, história e cultura.

No caso das visualizações, são exclusivas para vídeos e *stories* e revelam a quantidade de vezes que o conteúdo foi visto. O Instagram considera 1 visualização quando o vídeo postado no feed for visto por, pelo menos, 3 segundos. No caso dos *stories*, não existe essa regra de tempo. Se o usuário visualizar o conteúdo por 1 segundo já conta na métrica<sup>17</sup>.

Sobre as publicações e suas respectivas visualizações no Instagram, a que está intitulada “Você conhece o contexto sócio-histórico do Camisão Parte 1”, está alcançando um ótimo desempenho, destacado pela própria plataforma, haja vista ter alcançado 628 contas (número de contas únicas que viram a publicação 1 vez), 128 contas em engajamento (número de contas que interagiram com a sua publicação) e 979 impressões (número de vezes que sua publicação foi exibida na tela), bem como 125 curtidas, 27 compartilhamentos, 9 comentários e 4 salvamentos.

De fato, a publicação acima citada toca no assunto central da história de Ipirá, pois trata-se do debate de como se chegou ao topônimo “Camição”, que até hoje é repleto de especulações e incertezas, em razão da falta de fontes.

As publicações sobre a história de Ipirá, do processo de colonização e dos áudios dos artesãos/artesãs publicados na plataforma, têm levado a um número considerável de visitas, chegando a números bons quando se trata de contas alcançadas. Levar em consideração como referência a data de 25/11/2022.

**Quadro 01** – Levantamento das Contas Alcançadas pelas publicações postadas no *Instagram*

TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	CONTAS ALCANÇADAS
Você conhece o contexto sócio-histórico do Camisão? Parte 1	630
Você sabe como o processo de colonização impactou a região do Camisão? Parte 1	453

<sup>17</sup> Disponível em: <https://lovecell.com.br/redes-sociais/o-que-significa-contas-alcancadas-no-instagram/>.

Você sabe como o processo de colonização impactou a região do Camisão? Parte 2	433
Você conhece a dinâmica social e de lutas territoriais entre colonizadores e indígenas?	411
Você sabe qual foi o processo de colonização e a expansão do boi e do bode nas terras do Camisão? Parte 1	402
Você conhece o contexto sócio-histórico do Camisão? Parte 2	397
Surgimento dos Povoados (áudio)	217
O mercado restrito (áudio)	207

**Fonte:** *Instagram Insights* vinculados a conta “memorialdocouro”.

No caso dos Reels, o desempenho é também significativo, pelas contas alcançadas e pelas reproduções (número de vezes que o seu vídeo começa a ser reproduzido após uma impressão já ter sido contabilizada. Isso será definido como sessões de vídeos com 1 milésimo de segundo ou mais de reprodução e exclui repetições). Levar em consideração como referência a data de 25/11/2022.

**Quadro 02** – Levantamento das Contas Alcançadas e Reproduções pelos vídeos do Reels postados no *Instagram*

VÍDEOS DO REELS	CONTAS ALCANÇADAS	REPRODUÇÕES
Sandália de couro	791	846
Poema: “Homem da Caboronga”	706	817
Poema: “Ode ao Camisão”	589	659
O Vaqueiro com a bandeira do Brasil	524	551
Poema: “Nativo”	485	509
Artesão costurando peça de couro	453	481

**Fonte:** *Instagram Insights* vinculados a conta “memorialdocouro”.

Nos stories, encontramos também um bom desempenho do memorial em interação com os internautas.

**Quadro 03** – Levantamento das contas alcançadas e impressões pelos Stories postados no *Instagram*

<b>STORIES</b>	CONTAS ALCANÇADAS	IMPRESSÕES
Quiz sobre colonização e Camisã	366	371
Mensagem sobre o memorial	348	370
Convite para seguir o memorial	323	352
Mensagem repostada por @ray_soares	303	328
Mensagem repostada @aline_leile	258	277

**Fonte:** *Instagram Insights* vinculados a conta “memorialdocouro”.

Diante do exposto, conclui-se que a Solução Mediadora de Aprendizagem com o Memorial Digital do Couro, postado no *Instagram*, tem alcançado os seus objetivos, tais como: difundir conhecimento acadêmico e popular sobre Ipirá e sua relação com a confecção de artefatos de couro; interação por parte da comunidade escolar, especialmente dos estudantes, para pesquisa e conhecimento; colaboração e interação entre os conhecimentos das comunidades artesãs com a escola e a população; valorizar a cultura e a identidade local e regional; valorizar as histórias dos de “baixo” (trabalhadores, mulheres etc); aproximar a academia da escola; articulação entre o ensino de História e o Mundo do Trabalho.

Além disso, alcançou o trabalho colaborativo entre as comunidades escolares e coureiras; aprendeu com as comunidades coureiras sobre sua história, processo de produção, bem como aspectos culturais e identitários. Se presenciou intercâmbio entre as pessoas por meio da interação, entretenimento e comunicação virtual e, por fim, a construção e o compartilhamento de conhecimento de forma contínua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho foi longo e árduo. Não sabia que concluir um mestrado era tão difícil e demorado, ainda mais que passamos por um momento extremamente difícil que foi a COVID-19. Essa doença assolou todo o mundo e teve consequências trágicas do ponto de vista humano, da saúde corporal e mental, além das implicações na educação.

No caso específico do presente mestrado da turma de 2020, no qual fizemos parte, tivemos apenas 03 (três) encontros presenciais no início do curso em 2020, suspendendo todas as atividades até final de julho daquele ano, quando voltamos a ter as aulas de forma remota. O curso do Mestrado Profissional do Ensino de História ofertado pela UNEB/Salvador prevê encontros semanais presenciais com aulas nas sextas-feiras e no sábado, oportunidade que os estudantes encontram para amadurecer intelectualmente, com troca de experiências e saberes, mas isso não foi possível com a nossa turma de 2020, infelizmente.

Assim, tivemos prejuízos no processo de aprendizagem e de maturidade intelectual, além de sofrermos as consequências mentais e físicas, porque mais de 700 mil pessoas morreram em razão da pandemia, afetando todos nós, inclusive com ansiedades, medos, aflições, dores, transtornos psíquicos e emocionais etc.

Mas valeu a pena, estou feliz pelo resultado. As experiências e as aprendizagens foram incríveis, mas continuarão sendo, pois mesmo com a defesa da dissertação, esse projeto continuará vivo no âmbito do Centro Territorial de Educação Profissional -CETEP, especialmente tratando do Memorial Digital do Couro.

Um dos grandes desafios desse projeto foi estabelecer conexão entre o ensinar história em meio a uma escola que tem como foco essencial a formação de profissionais técnicos de Ensino Médio. Sendo assim, os estudantes tem como objetivo principal formar-se em uma profissão técnica e entrar no mercado de trabalho. E a pergunta que pairava era: e o que tem haver o ensino de História nesse contexto?

Daí surgiu a ideia de trabalhar com história oral, local, regional e história pública. Era preciso pensar como deveria ser levado para dentro da escola conhecimento acadêmico em diálogo com conhecimento popular. Era necessário propor a comunidade escolar um projeto que estivesse próximo a ela, que fosse da sua experiência, vivência e até mesmo do sentido de existência. Neste limiar, surgiu o tema deste trabalho: “Ensino de História e Mundo do Trabalho: desenvolvimento de

memorial digital acerca das relações de trabalho na produção de artefatos de couro em Ipirá-Ba.”

Sendo assim, foi possível planejar, elaborar, pensar, refletir, construir e executar o presente trabalho do Mestrado Profissional em Ensino de História. De logo, veio a ideia de trabalhar temática ligada ao desenvolvimento dos artefatos de couro no município, especialmente do artesanato, haja vista que também existe no lugar a fabricação destes produtos com porte mais industrializado. Essa parte mais industrial dos artefatos de couro será possível como objeto, em diálogo com o artesanato, em um futuro doutoramento.

Portanto, para se chegar ao objetivo desta dissertação, foi necessário realizar estudos, pesquisas e entrevistas acerca da produção dos artefatos de couro em Ipirá, especialmente assuntos ligados à sua história, seu desenvolvimento econômico e social, bem como sua interação com a cultura local e regional.

O intuito é dar visibilidade as experiências e saberes construídos pelas comunidades coureiras (Malhador, Umburanas e Rio do Peixe), pois fazem parte da história de Ipirá. Para que isso ocorresse, foi desenvolvido um memorial digital postada na plataforma do Instagram, estruturado em conjunto com pesquisador, estudantes, docentes e comunidades coureiras, com vistas a uma produção significativa para os artesãos e artesãs da arte do couro, mas também para conhecimento de toda comunidade escolar, de Ipirá e quem sabe do Brasil.

Tomando por base essa perspectiva, destacamos os seguintes objetivos: investigar a história local a fim de significar elementos da memória, cultura, identidade, cidadania e saberes das comunidades de estudo; promover estratégias teórico-metodológicas para que o ensino de História, em âmbito profissional, possibilite efetivas articulações dos estudantes com o mundo do trabalho, em específico a produção tradicional local de artefatos em couro; desenvolver um memorial digital colaborativo no Instagram com a escola e a comunidade artesã, sobre as relações entre história local e sua produção em couro.

Com relação a história local e regional, foi necessário estudar, pesquisar e elaborar dados e fundamentos teóricos para sustentação da história de Ipirá, principalmente em fontes bibliográficas. Acerca do diálogo para construção de conhecimento através da história oral, buscou-se pesquisar fontes narrativas e de memória, ou seja, das oralidades dos próprios artesãos e artesãs, por meio das entrevistas e escutas, que a título de conhecimento, foram ao todo 06 profissionais

entrevistados, sendo 03 artesãos e 03 artesãs.

A partir das entrevistas, descobriu-se um quadro difícil, chocante e triste do artesanato de couro em Ipirá, tendo em vista que nos dias atuais a redução do número de artesãos e artesãs é assustadora e drástica, em função de morte ou “aposentadoria” da atividade por causa da idade. Os profissionais existentes hoje são os das décadas de 80 e 90 que ainda estão vivos, pois a geração atual não adotou este tipo de atividade para sua vida e profissão. Portanto, filhos e filhas destes profissionais estão procurando outros meios para trabalhar e se sustentar, deixando de lado cultura, renda e identidade.

Neste contexto, a História Pública foi fundamental para este trabalho, tendo em vista ser também amparo teórico que legitima, valida, autentica e viabiliza em aspectos acadêmicos estudos sobre os de “baixo”, ou seja, sobre aqueles e aquelas que não aparecem nas histórias divulgadas pela academia clássica. Assim, a História Pública serviu como elo e conexão entre conhecimento histórico, ensino de História e saberes comunitários. Nesse sentido, trata-se de uma nova perspectiva de produção de conhecimento, de prática e do fazer histórico, levando em consideração a vida das “minorias”, que no caso específico, trata-se de trabalhadores e trabalhadoras artesãs e sua relação com a comunidade e a sua família.

Pois bem, voltando ao memorial digital, que é a Solução Mediadora de Aprendizagem desta dissertação, sob o qual é comumente conhecida como “produto”, de pronto foram convidados estudantes do curso de Informática do CETEP para elaboração, colaboração e constituição deste memorial na plataforma do Instagram.

Como já dito em linhas anteriores, o objetivo do Memorial Digital do Couro é mostrar quem são os sujeitos produtores artesanais de artefatos de couro em Ipirá (artesãos e artesãs), e saber como vivem e como se relacionam com o trabalho e com a comunidade. Além disso, é possibilitar a divulgação das formas de trabalho e fabricação artesanal dos artefatos de couro e dos seus respectivos produtos. É também permitir que a comunidade escolar e os estudantes identifiquem e valorizem aspectos do mundo do trabalho e a relação com o couro como elementos presentes em sua cultura e de sua identidade local e regional.

Assim, o memorial tem a função de difundir conhecimento popular e acadêmico, cultura, arte e história, especialmente quando se trata de memória, identidade, cidadania e saberes.

Especificamente sobre o desempenho do Memorial Digital do Couro com

relação às visitas na página e na difusão de conhecimento, houve expressiva e importante interação entre os visitantes. Percebe-se uma significativa manifestação do público, tendo em vista os números de curtidas, salvamentos, comentários e compartilhamentos. Para se ter uma ideia, o número de seguidores subiu de 07 para 943 em menos de 01 mês de liberação do Instagram.

O material disponibilizado no memorial encontra-se nas várias ferramentas disponibilizadas pelo próprio Instagram, como vídeos, reels, destaques e stories. Apesar do estímulo e pedido por parte do memorial para que os usuários se manifestassem, houve baixa exteriorização de críticas, sugestões e opiniões, e desta forma, entendemos que este silêncio possa estar ligado ao desconhecimento da temática, pois em Ipirá, as escolas públicas e privadas, trabalham menos do que deveriam quando se trata da história da cidade. Em razão disso, o memorial talvez seja o primeiro contato e a primeira fonte de conhecimento sobre a história do município e a cultura do couro. Neste limiar, ficamos realizados pelos resultados, pois esse é um dos objetivos alcançados pelo memorial.

Qualquer visitante, em qualquer lugar do mundo, desde que tenha acesso à internet, poderá ingressar as informações presentes no memorial, cujo nome de usuário é *@memorialdocouro*, podendo ser encontrado facilmente através de pesquisa na plataforma. Desta forma, o uso do Instagram é interessante, pois trata-se de recurso midiático e de rede social importante para o contexto do ensino, dentre eles o ensino de História, além de ser uma plataforma amplamente acessada por muitas pessoas, especialmente os mais jovens e conseqüentemente os estudantes.

Neste sentido, o memorial é fonte de pesquisa e conhecimento, sobretudo para a comunidade escolar, pois ficará disponível a alcance de todos que tenha internet e equipamento adequado, pois poderão acessar o banco de dados e informações sobre a história de Ipirá e sua relação com o couro. Assim, o Memorial Digital do Couro no Instagram pode e deve ser aproveitado para uso da escola como fonte histórica, bem como para o processo escolar de ensino- aprendizagem para diversas disciplinas.

Assim, esta pesquisa é importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem acerca da nossa História, não só no âmbito escolar, mas também na sociedade. Com relação especificamente ao ensino de História na Unidade Escolar, esse trabalho é uma riqueza de fonte histórica, especialmente quando se trata do Memorial do Couro, onde as informações são fáceis de serem acessados pelos estudantes. Neste sentido, o ensino de História, a partir destas fontes, pode contribuir

de forma significativa para o desenvolvimento intelectual dos educandos e educandas do CETEP, sobretudo de forma crítica, ética, cidadã, política, social, reflexiva, solidária e mais humana.

Por derradeiro, é importante expor a realização, a alegria e a felicidade do resultado desta dissertação, com especial atenção ao Memorial Digital do Couro, por encontrar na comunidade escolar e artesã a existência de ser deste trabalho. O memorial digital é e continuará sendo muito importante para a comunidade ipiraense (o meu povo e minha terra), por se tratar de um espaço de armazenamento de informações acerca da sua memória, sua história, sua cultura e sua identidade.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, João Capistrano de. **Capítulos de História Colonial: 1500-1800**. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1022/201089.pdf?sequence=4>>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- ALEM, Nathalia Helena. **O ensino de História na educação profissional: caminhando por terrenos fronteiriços e movediços**. 2015. Disponível em: <[http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1444770563\\_ARQUIVO\\_Nathalia\\_Alem.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1444770563_ARQUIVO_Nathalia_Alem.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. **Práticas de história pública: o movimento social e o trabalho de história oral**. IN: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo, (organizador). História pública no Brasil: Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 47-55.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ALVES, A. L.; MOTA, M. F.; TAVARES, T. P. O Instagram no processo de engajamento das práticas educacionais: a dinâmica para a socialização do ensino-aprendizagem. Revista Rios Eletrônica, São Francisco, n. 19, 2018. p. 25-43.
- ALVES, Luís Alberto Marques. **A História local como estratégia para o ensino da História**. Porto: Universidade do Porto, 2006. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8786>>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BALOGH, Iêda Rodrigues da Silva; COSTA, Patrícia Lessa Santos; FERNANDES, Floriza Maria Sena. **A educação profissional no contexto das Políticas Públicas: um estudo do programa de apoio político pedagógico à Educação Profissional na Bahia**. In: BALOGH, Iêda Rodrigues da Silva... [et al.], organizadores. Educação profissional: trabalho, letramento e políticas públicas formativas. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 15-31.
- BARBERO, Jesús Martín. **Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación**, in *Nómadas*, Bogotá, septiembre de 1996, n. 5, p. 10-22.
- BARRETO, Agildo Souza. **A Praça da Bandeira e Outras Bandeiras**. Romance histórico-literário/ocupação do semiárido baiano. 1ª Edição. Ipirá-Bahia, 2003.
- BELLONI, Maria. Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo. Cortez, 2018.
- BLANCO, E. & Silva, B. (1993). **Tecnologia Educativa em Portugal: conceito. Origens, evolução, áreas de intervenção e investigação**. Revista Portuguesa de Educação". 6:3 (1993) 37-55.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. V. 3.

CARDOSO, Lucileide Costa. **Dimensões da memória na prática historiográfica** (153-173). In: OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos; REIS, Isabel Cristina Ferreira (Org.). *História Regional e Local: Discussões e Práticas.* Salvador. QUARTETO. 2010.

CARVALHO, Ana Dias da Silva. **Feira de Santana e o comércio do gado.** São Paulo, Boletim Paulista de Geografia, n.28, 1958. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1277>>. Acesso em: 19 mar 2021.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.* São Paulo, Cortez, 2010.

COSTA SANTANA, Rodrigo. **Clarecer.** Guaratinguetá, SP. Ed. Penalux, 2015.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em Educação. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260>> Acesso em: 01 fev. 2022.

FARIAS, Sara Oliveira. **Memória e história: interações possíveis** (61-72). In: OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos; REIS, Isabel Cristina Ferreira (Org.). *História Regional e Local: Discussões e Práticas.* Salvador. QUARTETO. 2010.

FAVRETTO, Juliana; SCALABRIN, Ionara Soveral. **Educação Profissional no Brasil: marcos da trajetória.** In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, XII, Paraná, 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22698\\_11447.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22698_11447.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FONSECA, Larissa. **Do ensino tradicional à educação moderna – unindo estratégias e saberes do passado, presente e futuro para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.** Acesso: mai. 2018. Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/do-ensino-tradicional-%C3%A0-educ%C3%A7%C3%A3o-moderna-unindo-e-saberes-fonseca-1>>.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** 2ª. Ed., 1ª. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Luiz Cleber Moraes. **Povoamento, produção agropecuária e trabalho escravo na comarca de Feira de Santana, 1850-1888.** (p.381-442). In: NEVES, Erivaldo Fagundes (Org.). *SERTÕES DA BAHIA – Formação social, Desenvolvimento Econômico, Evolução Política e Diversidade Cultural.* Salvador. Editora Arcádia, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. et al. Introdução. In: **Anais/Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010.

FRISCH, Michael. **A história pública não é uma via de mão única ou de A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa**. IN: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo, (organizador). História pública no Brasil: Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-69.

GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro. Mauad X: FAPERJ, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição, São Paulo, Ed. Atlas, 2002.

GÓES, Claudia Freitas; DUARTE, Ruy José Braga. **Educação Profissional no Estado da Bahia: a quem interessa?** In: Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional, IFRN, Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1308>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GUIMARÃES FONSECA, S. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**. História Oral, v. 9, n. 1, p.125-141, 2012. Disponível em:<<https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/193>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagens**. 13ª ed. rev. ampl., Campinas, SP: Papirus, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo. Editora Centauro. Tradução de Beatriz Sidou. 2003.

HOBBSBAWN, Eric. **Sobre história**, São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNIOR, Wellington Castellucci. **Entre o local e o regional: trajetória e tendências da história social no Brasil** (73-91). In: OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos; REIS, Isabel Cristina Ferreira (Org.). História Regional e Local: Discussões e Práticas. Salvador. QUARTETO. 2010.

LINHARES, Maria Yedda Leite. **Pecuária, alimentos e sistemas agrários no Brasil (séculos XVII e XVIII)**. Revista Tempo, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, dez. 1996. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_livres/artg2-6.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/artg2-6.pdf)>. Acesso em: 19 mar. 2021.

LOPES, Rodrigo Freitas. **Nos Currais do Matadouro Público: o abastecimento de carne verde em Salvador no século XIX (1830-1873)**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELGAÇO DA SILVA, L.; CIASCA, M. **História da Educação Profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018)**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/677>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. Editora Contexto, 2013.

MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-166.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de novas tecnologias**. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO, Marcos Tarciso. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.

NEIVA, Suria Seixas. **Desenhos de couro: Registro e Memória dos desenhos no encouramento do vaqueiro sertanejo**. Dissertação de Mestrado. Feira de Santana: UEFS, 2017.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Curraleiro, Crioulo, Peduro: a pecuária como fator da formação socioeconômica do semi-árido**. (p.253-281). In: NEVES, Erivaldo Fagundes (Org.). *SERTÕES DA BAHIA – Formação social, Desenvolvimento Econômico, Evolução Política e Diversidade Cultural*. Salvador. Editora Arcádia, 2011.

OLIVEIRA, Priscila Patrícia Moura. Et al. **Utilização pedagógica da rede social Instagram**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 02, Vol. 13, pp. 05-17. Fevereiro de 2021. Acesso em ago 2022. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/utilizacao-pedagogica>>.

OLIVEIRA, Séfora Cerqueira de. **Cronologia de Ipirá**. Lauro de Freitas-Ba. Ed. Livro.com, 2012.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais**. São Paulo: Moderna, 2012.

PATRICIO, M. R. V., GONÇALVES, V. M. B. **Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior**. I Conference Learning and Teaching in Higher Education: Universidade de Évora [versão electrónica]. 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.

PELLANDA, Eduardo Campos; STRECK, Melissa. **Instagram como interface da comunicação móvel e ubíqua**. Sessões do Imaginário [on line], v. 22, n. 37, p. 10-19, 2017.

PERES, Maria Gisele. **O ensino de História na educação técnica e profissional: desafios e perspectivas**. In: III Seminário Internacional: História do tempo presente, UDESC, Florianópolis -SC, 2017. Disponível em: <<http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/654/410>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

POLLAK, Michael. **“Memória e identidade social”**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992

\_\_\_\_\_. **“Memória, esquecimento, silêncio.”** In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

POPPINO, Rollie E. **Feira de Santana**. Tradução de Arquimedes Pereira Guimarães. Bahia, Editora Itapuã, 1968.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Acesso em: out. 22. Disponível em: <[www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas)>.

SANTHIAGO, Ricardo. **Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil**. IN: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo, (organizador). História pública no Brasil: Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-35.

SANTOS, Dilemar Costa. **A Saga do Camisão rumo a Ipirá**. História, Literatura e Dados. Ipirá-Bahia, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Texto apresentado no GT Trabalho e Educação, na 29ª Reunião da ANPED, em outubro de 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica**. (p. 187-198). In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro. Mauad X: FAPERJ, 2007.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835**. São Paulo. Cia. das Letras, 1988.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA E SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SUPROT). **Projeto Integrado Fábricas Escola e Escritórios Criativos**, Salvador, 2021.

SILVA, A. R. S. et al. **Uso do Instagram como Estratégia Educacional num Contexto de Pandemia: um Relato de Experiência**. EaD em Foco, v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1309>>. Acesso em: 02 out. 2022.

SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SOUZA, F.; DANTAS, A. **Currículo Integrado e ensino de História no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Norte (IFRN)**. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 5, n. 8, jan.-jun./2020, p. 297-311. Disponível em: <<http://costalima.ufrrj.br/index.php/RTPS/article/view/378/770>>. Acesso em: 10 set. 2021.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional: História e Ensino de História**. Dissertação de Mestrado. Londrina: UEL, 2010.

SOUZA, Márcio Vieira de; SIMON, Rangel Machado; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. **Redes Sociais Virtuais, REAS, AVAS, e MOOCS: reflexões sobre educação em rede**. In: TORRES, Patrícia Lupion. Redes e mídias sociais. Curitiba: Appris, 2015.

SOUZA, Wesley Cerqueira. **A Indicação Geográfica dos artefatos de couro em Ipirá/BA: instrumento possível de desenvolvimento territorial**. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 2016.

TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. **Pecuária e formação do mercado interno no Brasil-colônia**. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 8, abril 1997: p. 119-156. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/108/104>. Acesso 16 mar. 2021.

VIDOTTI DE REZENDE, M. **O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas**. *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 9, n. 1, p. 94–107, 2016. DOI: 10.17851/1983-3652.9.1.94-107. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16716>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; RADKE, Cristiane Longaray. **Perspectivas da Educação Profissional diante do contexto atual do Mundo do Trabalho**. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 16, p. e6051, jun. 2019. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6051>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

## APÊNDICE 1

### FORMULÁRIO - PERGUNTAS NORTEADORAS AOS/AS ARTESÃOS/ÃS

- 1) O/a senhor/a sabe como começou a formação e a história da comunidade do Rio do Peixe, Umburanas e Malhador e qual a sua relação da tradição do trabalho com o couro?
- 2) Como o/a senhor/a aprendeu a fazer artesanato em couro?
- 3) Qual a participação e a importância das mulheres em todo o processo de produção dos artefatos em couro?
- 4) O/a senhor/a tem ajuda de outras pessoas no desenvolvimento dos trabalhos? O que fazem? Os jovens atualmente se envolvem nos trabalhos do artesanato em couro?
- 5) Para quem ou para quais lugares os seus trabalhos são vendidos?
- 6) De onde vem a matéria-prima para o/a senhor/a desenvolver seus trabalhos?
- 7) Quais as maiores dificuldades que os/as artesãos/ãs encontram para o desenvolvimento do artesanato em couro em Ipirá?
- 8) O/a senhor/a já fez ou faz parte de alguma organização coletiva dos/as artesãos/ãs, como associação ou sindicato? Em que ajuda ou atrapalha a constituição dessas organizações entre os/as artesãos/ãs?
- 9) Os/as artesãos/ã já tiveram ou tem ajuda de governos (municipal, estadual ou federal), ONG's ou empresas como SEBRAE, SESI, SENAC etc?
- 10) Sabendo que o memorial digital vai descrever essa história da tradição do couro no município de Ipirá, o que o/a senhor/a acha que não pode faltar neste memorial para divulgação da história e do trabalho artesanal em couro desenvolvido por vocês?

## APÊNDICE 2

### ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS ARTESÃOS E ARTESÃS

Como expressivamente discutido nos subcapítulos 4.3 e 4.4 dessa dissertação, sob o qual tratamos das fontes orais e da memória, cumpre lembrar que a análise a partir das narrativas dos artesãos e artesãs não constituem história no sentido estrito da palavra, pois trata-se de memórias selecionadas a partir do presente, conforme debatido teoricamente.

Neste sentido, é preciso compreender que a memória é um dado individual em construção com o coletivo, que são lembranças do passado moldadas a percepção do presente.

De outra maneira, as fontes orais são importantes para o processo de aprendizagem da história como disciplina escolar e são atrativas para os estudantes e professores uma vez que revela a vida cotidiana dos/as entrevistados/as. Assim, a oralidade é o resgate da vida cotidiana, tendo em vista que esta se mantém firmemente na memória, mas que pode sofrer alterações.

Sendo assim, a produção das narrativas históricas a partir da memória dos/as artesãos/as de artefatos de couro em Ipirá, serão referências vivenciadas e da construção da identidade daquela gente.

Neste sentido, convido os leitores e leitoras para apreciarem o resumo realizado por este pesquisador a partir das narrativas e memórias dos artesãos e artesãs das comunidades coureiras, para conhecerem um pouco mais sobre as lembranças e experiências de pessoas que construíram e ainda constroem a história de Ipirá.

### PERGUNTAS NORTEADORAS

As perguntas lançadas aos/as entrevistados/as foram:

**1) O/a senhor/a sabe como começou a formação e a história da comunidade do Rio do Peixe, Umburanas e Malhador e qual a sua relação da tradição do trabalho com o couro?**

Os artesãos/ãs não souberam responder com exatidão como se iniciou a formação das comunidades do Rio do Peixe, Umburanas e Malhador. No entanto, grande parte afirma que a comunidade cresceu e se desenvolveu especialmente em razão da atividade do couro trazida por famílias de fora da região (citaram famílias dos



Galdino, Ferreira e Barbosa) que tinham conhecimento sobre curtume e artesanato em couro. Narra-se que as primeiras atividades foram o curtimento do couro, que é o processo pelo qual a pele do animal passa por transformações químicas e físicas para se chegar a “sola”, que é o produto final e passa a se chamar couro, bem como a confecção de sandálias e sela vaqueira.

Como foram entrevistados/as artesãos/ãs com mais de 60 anos de idade, de fato, a memória ligada ao “nascimento” destas comunidades não foi construída e alimentada por seus comunitários, ficando um “vago” na memória popular do lugar, por isso a necessidade de pesquisa memorialista e historiográfica por outras fontes.

De outra forma, muitos deles têm com maior clareza lembranças e memórias da década de 70 do século passado até nossos dias. Neste sentido, alguns artesãos afirmaram que nas décadas de 70 e 80, existiram em média de 80 a 90 curtumes, funcionando em larga escala e que empregava boa parte da população local. Disseram que hoje só existem 04 curtumes, o que demonstra enorme decadência da atividade coureira. Falou-se também que nos períodos mencionados acima, muitos caminhões saíam carregados de sandálias de couro para serem vendidos em vários estados do país, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro.

Nestas comunidades, o emprego era abundante e praticamente todos os familiares estavam ligados à atividade coureira. Para se ter uma ideia, nas décadas citadas, fabricava-se pelo menos sessenta selas vaqueiras por semana, e hoje não chega a duas.

A quantidade de artesãos e artesãs nas décadas de 70 e 80 era muito significativa, com a presença destes profissionais em várias famílias. Hoje, infelizmente, está cada vez mais escassa, diminuindo a cada ano, por razões da “aposentadoria” em função da idade, ou até mesmo pelo falecimento. Não se nota nas entrevistas dos/as artesãos/ãs a continuidade da atividade no meio familiar, pois os/as descendentes (filhos/as) são atraídos por outras atividades no mercado, com os empregos dos mais diversos, inclusive por atração de emprego na cidade.

Em se tratando especificamente das comunidades coureiras, segundo alguns/mas entrevistados/as, o Distrito do Malhador ficou assim conhecido em razão de existir uma fazenda que servia para repouso do gado bovino que vinha de longas viagens, para depois seguir para Feira de Santana, Salvador e Recôncavo Baiano. A “malhada” da fazenda servia para descansar, dar água para beber e alimentar os animais, daí a denominação Malhador.

No caso do Distrito do Rio do Peixe, este ficou conhecido em homenagem a um rio de mesmo nome, muito importante para o Município de Ipirá. Este rio servia de abastecimento de água para a própria comunidade, inclusive foi um recurso essencial para o desenvolvimento da atividade do curtume na região, pois sem água abundante não é possível o desenvolvimento desta atividade. Infelizmente hoje o Rio do Peixe está extremamente degradado, com grande assoreamento e destruição das matas ciliares. O Rio do Peixe se trata de um rio temporário, que nasce no Município de Mairi, e é afluente do Rio Paraguaçu.

Com relação a comunidade Umburanas, foi assim chamada, segundo entrevistados, em homenagem a uma árvore nativa da caatinga, de mesmo nome, que tem em seu princípio ativo o combate a doenças respiratórias, muito conhecido e utilizado pelos populares da região.

Apesar de serem comunidades próximas, o Malhador, Rio do Peixe e Umburanas tem características distintas quanto à produção de couro e dos artefatos. No caso do Malhador, existem curtumes que preparam a pele de gado para se transformar em sola, enquanto que no Rio do Peixe o curtume existente é para curtimento de pele de bode e cabra. Em Umburanas não se detectou a existência de curtumes.

No caso da produção de artefatos de couro, no Malhador encontram-se artesãos/ãs que fazem sela vaqueira e as suas peças, como o peitoral (serve para proteção do peito do animal contra galhos e espinhos), cabeçada (peça que coloca na cabeça do animal para controle do montador), guarda loro (serve para colocar o estribo na sela para montagem do vaqueiro), rabicho (coloca na cauda do animal para que a sela não se desloque para frente), barrigueira (serve para apertar a sela no animal); além das sandálias e bainha de facão.

Em Umburanas, se produz chapéu de couro, sela “vaqueirinha”, jaleco, arreio de carroça, guarda loro, rabicho, barrigueira. Já no Rio do Peixe se produz principalmente jaleco e manta (primeira peça que fica em cima do cavalo antes da sela, para proteção do animal).

## **2) Como o/a senhor/a aprendeu a fazer artesanato em couro?**

Em se tratando da aprendizagem no artesanato do couro, a maioria afirmou que aprendeu com familiares, especialmente com os pais e as mães. A intensidade pelos quais filhos e filhas aprendiam com os pais e mães era tanta que alguns falaram

em até ser um/a profissional “nato/a”, ou seja, já ter nascido com este dom e habilidade. Repetem constantemente que o curtume foi a principal atividade desenvolvida nas décadas de 70 e 80, assim como também a produção em larga escala da sandália de couro e sela de montaria, sob o qual denominam “sela vaqueira”.

Durante as entrevistas, quando os/as artesãos/ãs lembravam dos pais e das mães, se emocionavam, chegando alguns a chorarem. Lembram com muita saudade e carinho o período que estavam sobre a presença destes familiares, narrando a forma e a maneira como eles/elas lhes ensinavam. A partir dessas aprendizagens, construíram suas histórias e sustentaram suas famílias.

Percebeu-se entre os/as entrevistados/as o orgulho, o prazer e a alegria sob o qual desempenham as atividades artesanais em couro. Afirmaram que criaram a família, os filhos e filhas; foi onde retiraram o “pão” de cada dia, além de constituírem relativos bens materiais, tudo por meio deste trabalho, gerando as condições materiais e educacionais para permitir que os descendentes realizassem outras atividades econômicas a sua livre escolha, mas que muito poucos aderiram a atividade artesanal.

Nas entrevistas, boa parte dos/as artesãos/ãs narraram que não tiveram oportunidade de ir à escola, em função da vida no campo e das dificuldades da época, razão pela qual afirmarem terem baixa escolaridade.

### **3) Qual a participação e a importância das mulheres em todo o processo de produção dos artefatos em couro?**

De acordo com os/as entrevistados/as, as mulheres sempre tiveram participação relevante e muito importante em todo processo de produção artesanal nas comunidades do Malhador, Rio do Peixe e Umburanas. Eram/São artesãs de qualidade e com muita dedicação, tanto que parte delas foram mestras de seus/as filhos/as na arte do couro. Fala-se que em tempos atrás, homens, mulheres, jovens e crianças trabalhavam em conjunto para produção dos artefatos. Assim, as mulheres sempre estiveram envolvidas na arte do couro.

Para perceber a dimensão da importância das mulheres neste tipo de produção, alguns artesãos afirmaram que sem elas não seria possível o desenvolvimento da atividade coureira, sendo que existem casos que elas são responsáveis por aproximadamente 80% de todo o processo de montagem e construção dos artefatos de couro.

Nas décadas de 70 e 80 encontravam-se muitas mulheres artesãs responsáveis por todo o processo de fabricação de artefatos, citando como exemplo, a confecção de chapéu de couro, cabeçada, correia de espora e sandálias. Afirmou-se que na década de 80 existiram entre 30 a 40 mulheres produzindo artefatos de couro somente em Umburanas, mas que hoje infelizmente não passam de 06.

As mulheres também tiveram protagonismo político no processo de construção e formação da Cooperativa existente no Malhador. Exemplo disso é que uma artesã foi presidenta por tempo significativo da Cooperativa, articulando com outros/as associados/as, o reconhecimento e fortalecimento da instituição.

Nos dias atuais, as mulheres estão presentes principalmente no processo de corte, montagem, transagem e costura manual das peças de couro. A dependência da força de trabalho das mulheres nestes processos de produção artesanal é essencial, pois sem elas não existiria a conclusão do artefato. Muitas foram e ainda são trançadeiras, costureiras, cortadeiras e montadoras de peças de couro. Alguns artesãos afirmaram que se a força feminina desaparecer na atividade coureira, ela não sobreviverá por muito tempo.

Segundo os/as entrevistados/as, a única atividade que não havia presença feminina era no curtume, pois era um trabalho exclusivamente masculino. Isso quer dizer que as mulheres faziam no artesanato qualquer função desempenhada pelos homens, com exceção do curtimento do couro.

A mão de obra feminina no artesanato em couro tem baixo valor de remuneração. Para se ter ideia, para que elas obtenham um valor razoável em comissão, precisam trabalhar muito, ou seja, precisam montar, cortar, trançar e/ou costurar grandes quantidades de peças de couro, levando ao cansaço e exaustão, pelo esforço físico repetitivo. Isso também justifica em parte a não atratividade de novas forças de trabalho, tanto das mulheres quanto dos homens, especialmente os/as mais jovens.

**4) O/a senhor/a tem ajuda de outras pessoas no desenvolvimento dos trabalhos? O que fazem? Os jovens atualmente se envolvem nos trabalhos do artesanato em couro?**

Entre os/as entrevistados/as, somente um único artesão afirmou manter trabalhadores diretamente vinculados à sua fábrica. Os demais entrevistados afirmaram que contratam pessoas por meio da “terceirização”, ou seja, pagam pelos

serviços realizados por produção, que tem como principal atividade a costura manual ou por máquinas de peças de couro. A dependência dessa mão de obra terceirizada é muito importante para a atividade coureira, pois o artesão, dono da oficina, não tem condições de concluir o trabalho sozinho da forma a atender a demanda. Além disso, vários entrevistados informaram que se este tipo de serviço acabar, está completamente ameaçada a atividade artesã coureira. Tanto que um artesão, que fabrica sela vaqueira, narrou que depende de 08 pessoas fora da oficina para completar o trabalho. Disse que, se uma única mão de obra deixar de existir, ele deixará de fabricar a sela.

Em se tratando da relação da juventude com a arte do couro artesanal, todos disseram a completa ausência destas pessoas. Parte dos/as entrevistados/as narram que a migração da mão de obra da juventude que, em tese, deveriam estar trabalhando com o artesanato do couro, hoje tem maior atração sobre empregos ofertados pelas fábricas de “carteira” de bolso, sob o qual eles denominam “carteirinha”.

As referidas fábricas têm como mote de produção carteiras de bolso, cintos e bolsas, o que se obtém maiores lucros, se comparados aos artefatos artesanais de couro. Segundo os/as entrevistados/as, o artesanato não é ponto de atração da juventude porque é uma atividade que requer muita dedicação, organização e significativo esforço físico, afirmando que os jovens de hoje, comparando ao seu passado, não “aceitam” atividades que demandam muita força física, daí afirmarem em suas narrativas quase que unânime que “a juventude de hoje não quer nada, não quer trabalhar”.

Apontam também que a falta de atração da mão de obra dos mais jovens sobre a atividade do artesanato coureira seja talvez em razão da baixa remuneração, além desses jovens terem maior acesso à escola e a novas possibilidades de emprego.

De maneira contraditória, alguns artesãos/ãs se mostraram resistentes a oferecer mão de obra para a juventude, principalmente para o jovem menor de idade, uma vez que os direitos trabalhistas, segundo eles/elas, são muito rígidos, e por isso, não “arriscariam” ofertar este tipo de serviço.

Pois bem, voltando às fábricas que atraem a maior mão de obra da juventude, algumas delas tiveram sua origem ligadas às comunidades coureiras. Assim, pegaram como modelo e inspiração a produção artesanal de couro nas comunidades do

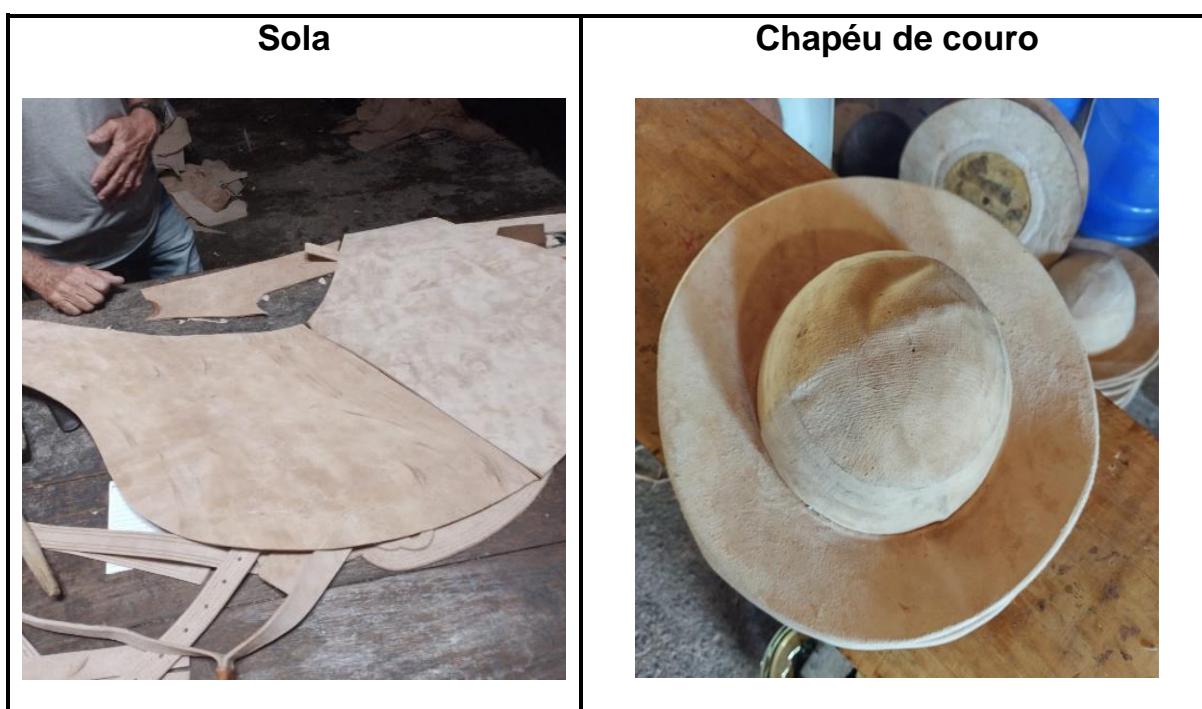
Malhador, Umburanas e Rio do Peixe, mas que hoje produzem outros artefatos diferentes do artesanato.

As Lojas da Fábrica da marca Aredda, Classe Couro, Coubali, Via Focco, Korai e Perazzo, são exemplos dessas fábricas que viram no mercado a oportunidade de oferecerem produtos diferentes do quanto produzidos pelo artesanato. Na verdade, são produtos diferentes para demandas e mercados distintos.

Os produtos fabricados por estas lojas são principalmente as carteiras de bolso, cintos e bolsas. Estas fábricas são importantes para a economia local, pois empregam significativa mão de obra, especialmente da juventude ipiraense. Muitos jovens têm seu primeiro emprego nestas fábricas de artefatos de couro, bem como em outras fábricas de menor porte. Parte destes produtos são vendidos fora do país, expandindo e fortalecendo a economia local e sua cultura.

Uma coisa intrigante/curiosa é que o couro (matéria-prima principal) utilizado por estas fábricas são materiais comprados fora da cidade, inclusive de outros estados. É um couro distinto do fabricado nas comunidades coureiras por se tratar de um material mais industrial e trabalhado. O couro produzido nos curtumes do Malhador é chamado de “sola”, que atende exclusivamente às demandas do artesanato.

#### **Quadro 4 – Sola de couro e produtos confeccionados a partir dela**





Fonte: Acervo do autor

O couro utilizado pelas lojas das fábricas é um material produzido em larga escala por verdadeiras indústrias de curtume. O processo de produção desse couro passa pelas seguintes etapas: 1) Transformação da pele bruta em pele curtida ou wet blue; 2) Transformação da pele curtida em pele Crust (semi acabada); 3) Consiste em levar a pele de Crust a acabado<sup>18</sup>. Abaixo a descrição das fases mencionadas.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.cobrasil.com.br/pt/>>.

## PELE CRUA

Quando a cabra ou o carneiro são abatidos, a pele é retirada (esfolada) com ajuda de uma faca e com a força do punho. A pele é salgada e armazenada. O sal age como bactericida, evitando que a pele apodreça. O abate acontece nas fazendas, no interior. A pele é levada para as feiras nas cidades onde os atravessadores as comprarão para, depois revendê-las aos curtumes. Já no curtume, a primeira operação consiste em aparar patas, rabo, pescoço e ubres ou escroto. Assim, evita-se colocar em processo essas partes que não tem utilidade e além disso poderiam causar nós no girar dos fulões. Nesse setor as peles são também separadas por tamanho para formar lotes uniformes<sup>19</sup>.

**Quadro 5** – Pele fresca ou couro cru



Fonte: Acervo Curtume Cobrasil<sup>20</sup>

### FASE 1, Ribeira (35%)

**Caleiro:** processo de depilação da pele.

**Descarne:** retirada do restante de gordura e carnaça remanescente na parte interna da pele.

**Curtimento:** feito em fulões, as peles são processadas com produtos químicos (especialmente cromo). Após essa etapa as peles

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> Idem.



encontram-se em wet blue, estágio onde já é possível armazenar em estoque e vender para outros curtumes<sup>21</sup>.

### Quadro 6 – Curtimento da pele nas indústrias



Fonte: Acervo Curtume Cobrasil

#### **WETBLUE (50%)**

Local onde as peles são armazenadas. Vindas da Fase 1, são separadas em grupos conforme o tamanho, espessura e classificação (defeitos). Os defeitos mais frequentes são: cicatrizes de arame farpado, curados e abertas, cicatrizes e riscos produzidos por vegetação rasteira, fermentação (devido a falta de sal ou tempo excessivo entre a esfolo do animal que afetam a pele, picadas de inseto etc)<sup>22</sup>.

#### **FASE 2, Tinturas (75%)**

**Rebaixe:** a espessura é igualizada em toda a pele, pois naturalmente é irregular.

**Recurtimento:** nesta etapa, definem-se as características, tais como maciez, elasticidade, enchimento.

**Tingimento:** o fulão gira e faz com que o corante penetre na pele conferindo cor aos couros.

**Engraxe:** esta etapa influi na resistência à tração e à impermeabilidade, maciez, toque e elasticidade do couro. A gordura natural é retirada do couro e substituída por sintética.

**Enxuga:** os couros são submetidos à operação de estiramento e enxugamento, visando a abrir e a alisar o couro, eliminando o excesso

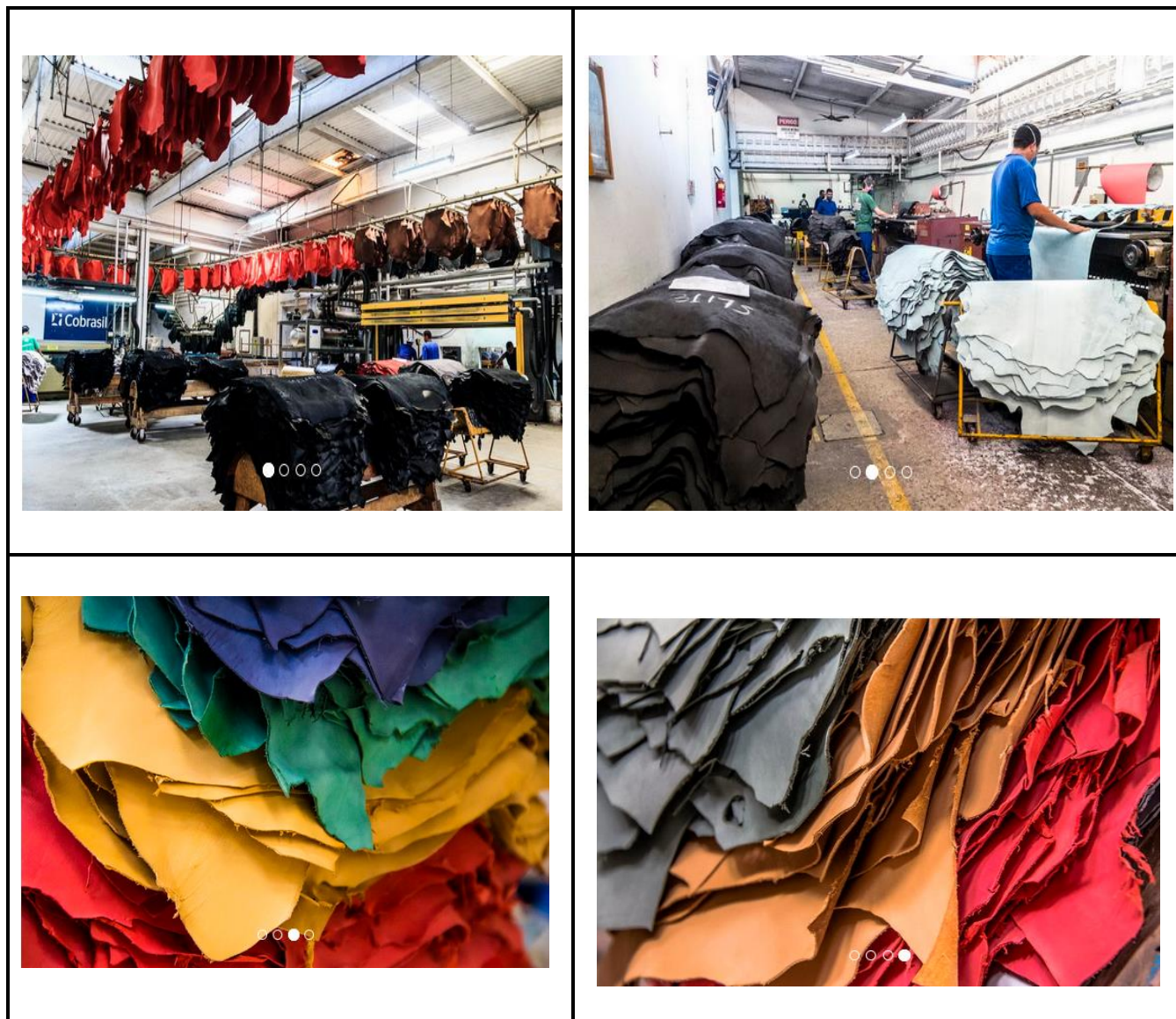
<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Idem.

de água. Toda operação visa à máxima abertura da pele, pois, ao final, será vendida por superfície.

**Pré-acabamento:** o couro é secado e depois mecanizado para adquirir maciez e lisura<sup>23</sup>.

### Quadro 7 – Couro pré-acabado



Fonte: Acervo Curtume Cobrasil

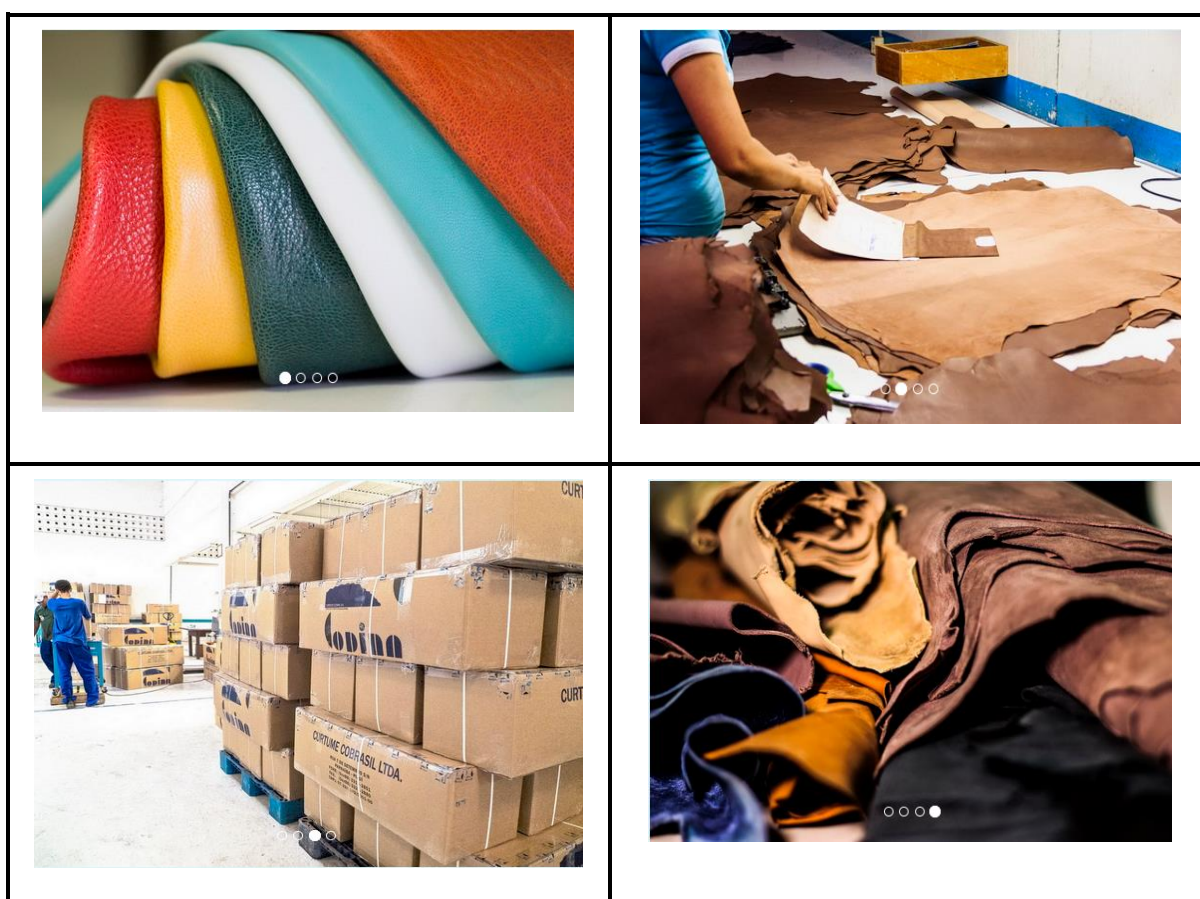
### FASE 3, Acabados (100%)

**Acabamento:** o acabamento constitui a última etapa do processamento. Até aqui, havia sido trabalhada a parte interna da pele. Agora, dirige-se a atenção para a superfície. São aplicadas

<sup>23</sup> Idem.

composições de produtos sobre o couro por meio de pistolas, cortinas ou rolos impregnados. A principal finalidade do acabamento é a de melhorar o aspecto e servir, ao mesmo tempo, como proteção para o couro. Com isso, consegue-se intensificar e homogeneizar a cor, fixando-a e aumentando o brilho. Expedição: depois de prontas, as peles são revisadas para conferir cor, classificação, características do artigo etc. Uma vez passado o controle de qualidade, elas são medidas e embaladas a logística é feita por frete aéreo, rodoviário ou marítimo<sup>24</sup>.

#### Quadro 8– Couro acabado



Fonte: Acervo Curtume Cobrasil

Infelizmente as comunidades coureiras de Ipirá não chegaram ao nível de desenvolvimento industrial para o curtimento da pele de gado, o que poderia trazer mais emprego e renda, sendo necessário a compra destes couros industrializados em outras localidades para oferecer as fábricas de artefatos de couro.

Por outro lado, descobriu-se um curtume de pele de bode no Malhador de forma industrial, de pequeno porte, mas que seu couro não é utilizado no Município, sendo

<sup>24</sup> Idem.

material de exportação, principalmente para os Estados Unidos, para utilização em instrumentos musicais.

### **5) Para quem ou para quais lugares os seus trabalhos em couro são vendidos?**

Nas décadas de 80 e 90 os produtos artesanais (sandálias e selas) eram vendidos principalmente no próprio município de Ipirá, sem necessidade de sair para outros lugares. Vinham clientes de muitos lugares da Bahia e também de outros estados para comprar na feira livre da cidade, que até hoje acontecem em todas as quartas-feiras. Para se ter uma ideia, segundo alguns entrevistados/as, estes produtos eram comprados em Ipirá e eram levados para serem vendidos em Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro.

A força do couro na região era muito forte nas décadas citadas, tanto que neste período existiam mais de 50 “barracas” montadas na feira livre para venda dos produtos artesanais do couro, e hoje infelizmente não passam de 06. Outro dado narrado pelos/as artesãos/ãs é que neste período se vendia tudo o que se produzia, tanto que um entrevistado citou que os/as artesãos/ãs vendiam em torno de 800 a 1.000 cabeçadas por feira, enquanto que hoje não se vende nem 10 destas peças.

Um outro dado narrado por artesãos/ãs é que hoje grande parte das mercadorias produzidas por eles não ficam e não são vendidas no Município de Ipirá, ou seja, saem para fora da cidade. Essas cidades compradoras dos artefatos de couro de Ipirá são: Feira de Santana, Irecê, Central, São Gabriel, Ubaíra, Barreiras, Canarana, Seabra, Ibotirama, Cotegipe, Angical, Riachão das Neves, Formosa, Bom Jesus da Lapa, São Desidério, entre outras.

### **6) De onde vem a matéria-prima para o/a senhor/a desenvolver seus trabalhos?**

A maior parte da sola (matéria-prima essencial para os artefatos de couro artesanal) consumida pelos artesãos da região, são dos curtumes do Malhador e do Rio do Peixe. Atualmente são apenas 03 (dois) curtumes que funcionam no primeiro distrito com peles de boi, enquanto que no segundo distrito só se encontra 01 (um) único curtume, que trabalha com pele de bode.

No entanto, existem outros lugares que produzem a sola a partir da pele do gado bovino que concorrem com a de Ipirá, por exemplo, dos municípios de Tucano, Juazeiro e do estado de Minas Gerais.

## **7) Quais as maiores dificuldades que os/as artesãos/ãs encontram para o desenvolvimento do artesanato em couro em Ipirá?**

Várias são as dificuldades expostas pelos/as entrevistados/as quando se trata sobre o desenvolvimento do artesanato de couro em Ipirá. No entanto, uma determinada dificuldade chamou atenção, que é a falta de mão de obra especializada.

É praticamente unânime entre os/as entrevistados/as que a mão de obra do artesanato em couro disponível nas comunidades e no mercado é insuficiente para suprir a demanda. É fato que a fabricação dos artefatos de couro da década de 90 até nossos dias vem diminuindo gradativamente, assim como o número de artesãos e artesãs vem decrescendo significativamente. Mas, mesmo assim, para os poucos artesãos e artesãs que ainda labutam com o artesanato de couro, com fabricação de selas, cintos, jalecos, chapéus, sandálias etc, ainda se encontram relativa demanda no mercado, sendo que alguns artesãos/ãs ficam sem atendê-lo, por falta principalmente de mão de obra.

Razões dadas pelos mesmos são que a arte do couro não está sendo “passado de pai para filho”, ou seja, diferentemente das gerações passadas, os artesãos não encontram “adesão” dos/as filhos/as ou parentes mais próximos para agregar força de mão de obra desenvolvedora dos artefatos. Essa força de trabalho da juventude não se sente “atraída” pelo trabalho artesanal, observando que essa força é deslocada pelas mais diversas atividades econômicas, dentre elas principalmente o comércio, às fábricas de peças em couro (carteiras, bolsas e cintos) existentes nas comunidades e na cidade, bem como da oferta de emprego calçadista, oferecida por uma indústria de grande porte instalada na cidade, que produz tênis e sapatos.

Outra coisa é o declínio da demanda no mercado sobre os produtos fabricados no artesanato, haja vista que, no exemplo do setor de sandálias, existem ofertas de produtos mais modernos e às vezes mais baratos. Outra coisa é a diminuição da atividade do vaqueiro, em função principalmente do desmatamento da caatinga, habitat natural do sertão baiano e ambiente de trabalho do vaqueiro. O vaqueiro era um profissional extremamente importante para o sertão pecuarista, pois não se desenvolvia a criação de gado nas fazendas sem o trabalho destes, pois era responsável pelo cuidado, tratamento e vigia do gado.

A maior necessidade do vaqueiro nas fazendas era “labutar” com o gado em um ambiente absolutamente hostil e perigoso para o ser humano e para o cavalo, pois a caatinga tem na sua vegetação grande quantidade de plantas espinhosas

(mandacaru, xique-xique, caroá etc), e de árvores com galhos retorcidos e muito resistentes (umbuzeiro, jurema, aroeira, umburana, catingueira etc). Daí a necessidade de proteção do corpo do vaqueiro e do cavalo com vestimenta de couro.

Como a atividade do vaqueiro vem diminuindo, o artesanato do couro diminuiu de produção em função da menor demanda, pois o vaqueiro e o cavalo vêm sendo substituídos por outros meios de trabalho.

**8) O/a senhor/a já fez ou faz parte de alguma organização coletiva dos/as artesãos/ãs, como associação ou sindicato? Em que ajuda ou atrapalha a constituição dessas organizações entre os/as artesãos/ãs?**

Grande parte dos/as entrevistados/as nunca fizeram parte de uma organização coletiva, apesar da existência de uma cooperativa presente no Malhador desde a década de 90 do século passado. Muitos destes/as trabalhadores/as nunca se interessaram na filiação desta organização, por acreditarem que não ajudaria muito no seu desenvolvimento artesanal com o couro.

Percebeu-se nas narrativas e nos sentimentos dos/as entrevistados/as determinados conflitos entre os próprios artesãos/ãs, pois alguns acreditavam e tinham esperança no fortalecimento e desenvolvimento da categoria através da associação, enquanto que outros não os apoiavam.

Segundo entrevistados/as, essa falta de apoio de alguns trabalhadores/as acerca do desenvolvimento e fortalecimento da cooperativa dos/as artesãos/ãs se deram principalmente por dois motivos:

1) Existe nas comunidades coureiras, assim como no restante da sociedade ipiraense, uma aproximação muito forte das relações interpessoais com a política administrativa municipal. Como ocorria na Bahia, e não foi diferente em Ipirá, desde tempos antigos, grupos familiares disputavam a conquista do poder do cargo executivo para administração do Município. Neste sentido, trabalhadores/as dos artefatos de couro, que também são cidadãos/ãs e eleitores, de forma direta ou indireta, se relacionavam a algum grupo político por diversos motivos e interesses, dividindo e fragmentando as próprias comunidades coureiras. Essa divisão na escolha do gestor municipal, também dividia os próprios trabalhadores, não favorecendo a união e fortalecimento da própria coletividade coureira. Muitas vezes os interesses individuais ficavam acima das coletivas. Para uma das/os artesãos/ãs, essa postura da própria comunidade prejudicou o desenvolvimento da produção deste tipo de

artesanato, pois muitas vezes se confundia a política com a organização coletiva, que deve ser autônoma e independente. Na própria palavra de um/a dos/as artesãos/ãs, “era misturar política com politicagem”, ou seja, misturar as escolhas políticas partidárias com as escolhas do bem da coletividade e do bem comum.

2) O segundo motivo pelo qual houve pouco sucesso da cooperativa, foi pelo fato de que artesãos/ãs e associados/as não acreditaram que daria certo a referida instituição. A mentalidade e a vivência destes lugares acerca do trabalho coletivo não têm expressividade e concretude na vida social, daí talvez a dificuldade para crescimento de trabalhos coletivos. Em outro aspecto, aqui também reflete a gestão política desenvolvida no lugar, haja vista que, a depender do comando executivo municipal, os apoios financeiros ou de outras naturezas, se dariam em função de quem estaria à frente da organização, influenciando inclusive posturas dos/as associados/as e outros trabalhadores sobre maior ou menor apoio para a associação.

E de que forma a Associação poderia ajudar os artesãos? Principalmente em três frentes:

1) comprando matéria-prima de forma coletiva, saindo com um preço mais barato, proporcionando uma produção mais em conta do ponto de vista do custeio, melhorando o preço final e a competitividade no mercado;

2) venda coletiva, garantindo maior volume de saída do produto e diminuindo custos de entrega, principalmente do frete;

3) maior venda provoca maiores lucros e possibilidades de maiores investimentos, acarretando confiança e auto estima, fortalecendo a associação e o coletivo.

Durante as entrevistas, o pesquisador notou que existia e ainda existe um relacionamento muito isolado e individual entre os/as artesãos/ãs. Não se observou uma relação estreita mesmo que social entre estes/as trabalhadores/as, ficando cada um praticamente sozinho/as cuidando das suas atividades e compromissos profissionais.

Por se tratar de lugares pequenos, todos/as se conhecem, mas não mantêm relação social corriqueira. Daí também ser talvez uma explicação pelo não fortalecimento da Cooperativa. Exemplo disso é que, um dos artesãos, falou que existia até rivalidade entre eles, por se tratar de produtos semelhantes e um queria sobressair e ser “melhor” que o outro, tanto na qualidade quanto na venda.

**9) Os/as artesãos/ã já tiveram ou tem ajuda de governos (municipal, estadual ou federal), ONG´s ou empresas como SEBRAE, SESI, SENAC etc?**

Para os/as entrevistados/as nunca houve de forma constante, permanente e eficaz a presença de qualquer órgão público ou privado que atuasse de forma concreta com as comunidades artesãs. Houve sim esporadicamente e muito pontual a presença de algumas gestões municipais e órgãos do chamado Sistema “S” como o Sebrae, mas que atuou de forma tímida e insuficiente. Em razão disso, as comunidades coureiras tiveram pouco acesso a curso de aperfeiçoamento e de design para a “modernização” da produção do artesanato do couro que é produzido no local.

Como dito em linhas anteriores, a participação do Poder Executivo Municipal ao longo da história das comunidades coureiras não foi de forma expressiva e contundente. Segundo os/as entrevistados/as existe essa necessidade de maior presença dos poderes públicos para tentar alavancar a atividade coureira da região que está se acabando. Neste sentido, foi percebido uma desesperança, angústia e preocupação em manter este tipo de trabalho, tão importante para o Município de Ipirá.

**10) Sabendo que o memorial digital vai descrever essa história da tradição do couro no município de Ipirá, o que o/a senhor/a acha que não pode faltar neste memorial para divulgação da história e do trabalho artesanal em couro desenvolvido por vocês?**

A maioria dos/as entrevistados/as opinaram no sentido de conter no Memorial Digital do Couro peças eminentemente ligadas as comunidades coureiras, principalmente a sela vaqueira, o chapéu, o jaleco e a sandália tradicional. Outros/as falaram que não pode faltar o vaqueiro montado no cavalo e vestido com as roupas características do couro, bem como reproduzir vídeos de artesãos e artesãs trabalhando e produzindo as belas artes em couro.