



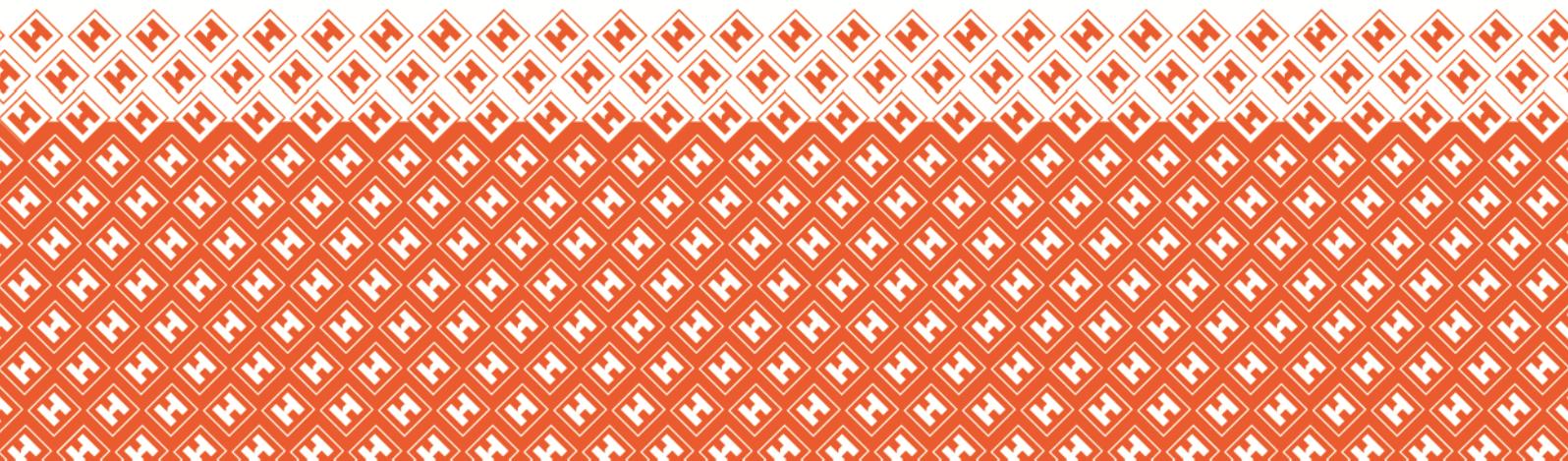
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA RITA DE CÁSSIA BENJAMIN DE OLIVEIRA

**TEMÁTICAS DE HISTÓRIA LOCAL: DA PRODUÇÃO ACADÊMICA
ÀS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA DA
CONQUISTA (BA)**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Dezembro de 2022



MARIA RITA DE CÁSSIA BENJAMIN DE OLIVEIRA

**TEMÁTICAS DE HISTÓRIA LOCAL: DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ÀS SALAS
DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional, do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Jairo Carvalho do Nascimento

Vitória da Conquista, BA
Dezembro de 2022

O48t

Oliveira, Maria Rita de Cássia Benjamin de.

Temáticas de história local: da produção acadêmica às salas de aula da educação básica em Vitória da Conquista -Ba . / Maria Rita de Cássia Benjamin de Oliveira, 2022.

133f. il.

Orientador (a): Dr. Jairo Carvalho do Nascimento.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 126 - 129

1. Ensino de história - Aula Oficina. 2. Educação histórica e didática da História. 3. Produção e difusão de narrativas históricas. 4. História local. I. Nascimento, Jairo Carvalho do. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 907

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

MARIA RITA DE CÁSSIA BENJAMIN DE OLIVEIRA

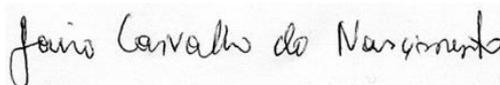
**TEMÁTICAS DE HISTÓRIA LOCAL: DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ÀS SALAS
DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Aprovada em 16 de dezembro de 2022.

JAIRO CARVALHO DO NASCIMENTO

Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professor Adjunto do curso de História da UNEB/Campus VI - Orientador



BELARMINO DE JESUS SOUZA

Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professor Titular do curso de História da UESB



SÉRGIO ARMANDO DINIZ GUERRA FILHO

Doutor em História Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professor Adjunto do curso de História da UFRB



À dona Bela, minha mãe, e a Mateus, meu filho, meus passarinhos.

AGRADECIMENTOS

Ao fim de mais um ciclo em minha vida, não poderia deixar de agradecer às pessoas que contribuíram em vários momentos e de diversas maneiras para a concretização deste objetivo.

Agradeço primeiramente a Deus, pela força constante que não me deixou desistir deste projeto em todos os momentos de adversidade e esgotamento mental e físico.

À minha mãe e ao meu filho, que são meu combustível, meu alicerce, minha base, meu porto seguro, para realização de todos os meus projetos. Aos amigos mais que especiais que não soltaram minha mão durante esta longa trajetória, em especial a Fabrício, Lane e, principalmente, Diana, pela preocupação, escuta, contribuições e conselhos em momentos difíceis. À minha parceira de trabalho e amiga Larissa, pelo apoio dentro e fora do ambiente de trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e aos professores, pelo imenso aprendizado. Aos meus queridos colegas que têm sido um exemplo de motivação e empatia em todos os momentos do percurso. Sou grata especialmente ao meu orientador, o Professor Doutor Jairo Carvalho do Nascimento, pelas valiosas orientações, contribuições, ensinamentos e parceria durante todo o processo e finalização do trabalho.

Por fim, e não menos importante, gostaria de agradecer à Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, às escolas que viabilizaram o material necessário para pesquisas e aos professores que responderam ao questionário *on-line*.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de investigação as possibilidades de inserção das temáticas da história local nas aulas de História do Ensino Fundamental II (anos finais), tomando como referência a produção historiográfica sobre a cidade de Vitória da Conquista (BA), a partir da elaboração de estratégias de ensino e materiais que, concomitantemente ao uso do livro didático, possam contribuir para o processo de aprendizagem histórica. As referências teórico-metodológicas da pesquisa estão situadas no campo da Educação Histórica, especialmente nos estudos de Isabel Barca, e no campo da Didática da História, em Jörn Rüsen, que indicam que a sistematização de conhecimentos acadêmico-científicos ligados à realidade social local e a vida da cidade podem favorecer o interesse dos alunos pela disciplina de História. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa perpassa por uma análise bibliográfica e documental acerca do tema, relacionando obras historiográficas e livros didáticos, e por uma abordagem quantitativa e qualitativa do espaço escolar, a partir de questionários com professores. Para a interpretação dos dados coletados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Os temas selecionados deverão servir de porta de entrada para a discussão sobre assuntos de relevância local e global e acentuar a relevância sociopolítica da disciplina História para a vida na cidade. A pesquisa inclui, como produto educacional, a criação de um *site* sobre a história de Vitória da Conquista, destinado a professores da Educação Básica, no qual serão apresentadas sequências didáticas e propostas de aulas-oficina sobre temáticas como: povos indígenas, mulheres, comunidades remanescentes de quilombos, dentre outros *links* de interesse da categoria docente, como Notícias e Publicações.

PALAVRAS-CHAVE

Aula oficina. Educação histórica e didática da História. Ensino de História. História local. Produção e difusão de narrativas históricas.

ABSTRACT

This work has as object of investigation possibilities of insertion of themes of local history in the History classes of Elementary School II (final years), taking as a reference the historiographical production about the city of Vitória da Conquista (BA), from the elaboration of teaching strategies and materials that, concomitantly with the use of textbooks, can contribute to the process of historical learning. Theoretical-methodological references of the research are located in the field of historical education, especially in the studies of Isabel Barca, and in the field of didactics of History, in Jörn Rüsen, which indicate that systematization of academic-scientific knowledge connected to the local social reality and city life can encourage students' interest in History. From a methodological point of view, the research involves a bibliographic and documental analysis on the subject, relating historiographical works and textbooks, and a quantitative and qualitative approach to the school space, based on the use of questionnaires with teachers. In order to interpret the collected data, we have used Laurence Bardin's content analysis technique. The selected themes should serve as a gateway to discussion on issues of local and global relevance and highlight the sociopolitical relevance of the History discipline for life in the city. The research includes, as an educational product, the creation of a website about the history of Vitória da Conquista, aimed at Basic Education teachers, in which didactic sequences and workshop-class proposals on topics such as indigenous peoples, women, quilombolas' remaining communities will be presented, among other links of interest to the teaching category, such as news and publications.

KEYWORDS

Historical education and didactics of History. History Teaching. Production and dissemination of historical narratives. .Local history. Workshop class.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01.....	61
Gráfico 02.....	63
Gráfico 03.....	64
Gráfico 04.....	65
Gráfico 05.....	66
Gráfico 06.....	67

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Índios ocupam área de preservação em Vitória da Conquista	89
Imagem 1- Utensílios de barro	102
Imagem 2 - “Poesia das mãos!!!”	103
Imagem 3 - Utensílios de cerâmica.....	104
Imagem 4 - Índio.....	105
Imagem 5 - panelas de barro	106
Imagem 6 -Sagrado feminino	107
Imagem 7: Mulher Negra e empoderamento.....	115
Imagem 8 - Mulher Negra e empoderamento2.....	116
Imagem 9 - Mulher Negra e empoderamento 3.....	117
Imagem 10 - Mulher Negra e empoderamento 4.....	118
Imagem 11 – Mulher e empoderamento 5	119
Imagem 12 – Audiência pública na Câmara de Vereadores	120
Imagem 13 – Mulher negra e empoderamento 6.....	121
Imagem 14 – Capa do site www.conquistoria.com.br	125

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 VITÓRIA DA CONQUISTA: HISTORIOGRAFIA E TEMÁTICAS LOCAIS	19
2.1 Memorialistas.....	20
2.2 Historiografia renovada: uma visão parcial da História profissional.....	27
3 O CAMPO DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA.....	42
3.1 Uma discussão curricular: legislação e ensino de História no Fundamental II	47
3.2 O ensino de História no município de Vitória da Conquista: uma breve análise	60
4 TEMÁTICAS HISTÓRICAS LOCAIS NA PERSPECTIVA DA AULA OFICINA: DISCUSSÃO TEÓRICA E PROPOSTAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	71
4.1 A educação histórica como possibilidade de ensino e aprendizagem.....	71
4.2. Sugestões didáticas por meio de aulas oficinas	79
4.3.1 <i>Aulas oficina 1</i>	80
4.3.2 <i>Aulas oficina 2</i>	84
4.3.3 <i>Aula oficina 3</i>	92
4.3.4 <i>Aulas oficina 4</i>	96
4.3.5 <i>Aulas oficina 5</i>	108
4.3.6 <i>Aulas oficina 6</i>	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A	130

1 INTRODUÇÃO

A ideia inicial desta pesquisa surgiu a partir de minha experiência na educação básica. Desde o primeiro contato com os alunos em sala de aula, durante conversas sobre a disciplina de História, bem como na avaliação diagnóstica, percebemos claramente a falta de interesse da maioria dos alunos pela disciplina. Eles dizem não entender para que estudar um passado tão distante, de lugares que eles não conhecem e de conteúdos que não servem para sua vida cotidiana, presente ou futura. Muitos chegam a perguntar: “para que estudar História, professora?”

Esse descontentamento com a disciplina por parte da maioria dos alunos é um fenômeno complexo que ultrapassa os muros da escola. Vivemos em uma “sociedade da informação”, da qual os alunos têm acesso ao mundo através das redes sociais e uma mudança cada vez mais intensa na forma de se comunicar, relacionar com a realidade em que vivem. Essas mudanças têm impactado o ensino de história na educação básica, pois há uma tendência por parte dos estudantes de explicar o presente com base nele próprio, desvinculando-se do passado.

Por outro lado, a disciplina História ensinada na escola está esvaziada de sua relação com o presente, na medida em que apresenta propostas curriculares oficiais que priorizam conteúdos tradicionais baseados na centralidade da História europeia, apesar de alguns avanços¹. Os documentos oficiais² prescritos para os anos finais do Ensino Fundamental analisados durante a pesquisa demonstraram que há uma prevalência de conteúdos organizados em uma ordem cronológica tradicional, tendo a Europa como o modelo de civilização e que ocupa um maior espaço no currículo em detrimento da História do Brasil e da América.

O livro didático³ mais recente adotado pela Secretaria de Educação da cidade de Vitória da Conquista para todas as escolas municipais da rede, já com as alterações propostas pela Base Nacional Curricular Comum (MEC/Brasil, 2018), não foge à regra. Uma análise mais crítica do livro didático mostra que há uma predominância da distribuição cronológica de conteúdos que se intercalam sem uma conexão. Nesse modelo de “história intercalada”, percebe-se uma desvalorização da História do Brasil que aparece sempre dependente dos acontecimentos da

¹ Os avanços, dentre outros, dizem respeito a incorporação das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena ao currículo da educação básica que ainda aparecem de forma superficial nas propostas curriculares federais, estaduais e municipais de ensino.

² Os principais documentos curriculares analisados foram: o Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista; os Parâmetros Curriculares Nacionais de História do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental; a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental; e o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

³ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História & cidadania: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

Europa. Apesar de algumas ilustrações com imagens atuais de indígenas, por exemplo, o conteúdo aparece de forma estanque, incipiente e sempre atrelado ao passado.

Marcos Silva e Selva Fonseca enfatizam que “o professor deve ter uma relação crítica, nunca de submissão ao livro de História, que como todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado pelos alunos” (2010, p. 29). Eles consideram o livro didático como fonte importante para a cultura escolar, desde que não seja considerado o lugar de toda a História: “Submetido à leitura crítica, com a ajuda e interpretativa do professor e colocado em diálogo com outras fontes de estudo, ele pode contribuir de forma significativa para aprendizagem da História.” (2010, p. 29).

Diante desse contexto apontado comecei a me questionar: O que eu como professora de História posso fazer para estimular o interesse de meus alunos pela disciplina? Quais estratégias de ensino aprendizagem podem despertar o interesse do aluno? Que papel o saber escolar e, principalmente, o saber histórico escolar, tem desempenhado na formação de nossos alunos? Tais perguntas se desdobraram em problemas desta pesquisa.

A estratégia encontrada foi inserir em minhas aulas temáticas de história local ao trabalhar conteúdos de História do Brasil, mas de forma solta, sem uma sistematização ou registro. Dentre as dificuldades encontradas, uma é que as escolas não dispunham de um material didático para trabalhar as temáticas, então eu buscava nas produções acadêmicas as temáticas que queria trabalhar com meus alunos. No entanto, esbarrava na falta de tempo para melhor sistematizar o trabalho.

Enquanto que nos primeiros anos do Ensino Fundamental a história local é priorizada nas propostas curriculares como estratégia pedagógica para o ensino de História, o mesmo não ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental e, portanto, cabe perguntar por que o ensino de temas de história local é trabalhado de forma estanque, apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Por que não dar continuidade ao estudo de um passado mais próximo da vivência dos alunos?

A partir desses questionamentos, busquei, durante o percurso da pesquisa, investigar as possibilidades de inserção de temáticas da história local nas aulas de História do Ensino Fundamental II, tomando como referência a produção historiográfica sobre a cidade de Vitória da Conquista, na clara intenção de abordar temáticas de história local e estabelecer articulações com a História do Brasil, utilizando fontes variadas para incentivar a pesquisa e problematização através do material selecionado.

Vitória da Conquista é um município baiano situado a 509 km de Salvador. Está localizado na mesorregião do Centro-Sul Baiano, região Sudoeste do estado, com uma

população total estimada de 343.643 habitantes, segundo censo estimado de 2021, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tem como municípios limítrofes Cândido Sales, Belo Campo, Anagé, Planalto, Barra do Choça, Planalto, Barra do Choça, Itambé, Ribeirão do Largo e Encruzilhada. Sua área de influência abrange cerca de 70 municípios baianos, além de cidades circunvizinhas do estado de Minas Gerais.

No ano de 1817, o viajante naturalista, Maximiliano de Wied-Neuwied⁴ esteve no Arraial da Conquista, onde deixou uma série de informações sobre a formação do arraial, descrições sobre a vegetação, clima, fauna, flora e povos indígenas. Sua obra intitulada “Viagem ao Brasil” é uma importante fonte para estudos do processo de ocupação do sertão baiano.

O processo de ocupação do território pelos colonizadores remonta aos fins do século XVIII, no contexto do esgotamento das minas de ouro na região de Minas Gerais e de Rio de Contas. Segundo a historiadora Maria Aparecida Sousa, além da busca pelo ouro, fatores como a conquista do território da população nativa e sua escravização e a criação de gado impulsionaram a ocupação das terras sertanejas.

O fato é que após frustradas buscas pelo ouro e submetido os índios do Sertão da Ressaca, João Gonçalves da Costa fixar-se-ia naquela região, em fins do século, iniciando o processo de fundação do arraial da Conquista e tornando-se um grande proprietário de terras e criador de gado, estimulado pela privilegiada localização da área. Após estabelecer-se naquela localidade o capitão-mor continuou agindo em nome do governo da capitania e, por extensão, de Portugal despontando como referência para as autoridades e demonstrando sua inserção na prática colonizadora. (SOUSA, 2001, p. 50)

A ocupação e povoamento do território pelos colonizadores do Sertão da Ressaca⁵ teve como consequência a expulsão, dizimação e escravização das nações indígenas que habitavam a região – mongoiós, pataxós e aimorés - provocando o desmantelamento das estruturas territoriais e culturais dos nativos que tiveram que se readaptar à nova realidade adversa. A historiadora Renata de Oliveira relata que a desestruturação das comunidades indígenas não resultou no total extermínio da população, pois a existência de aldeamentos em volta do núcleo central do Planalto da Conquista demonstra a resistência indígena:

⁴ Nos anos de 1815 a 1817, Maximiliano de Wied esteve no Brasil, em expedição, objetivando pesquisar as regiões brasileiras ainda inexploradas. O resultado de sua pesquisa foi o livro "Viagem ao Brasil" publicado por volta de 1820.

⁵ De acordo com o IBGE refere-se à Região do Sudoeste da Bahia, terras que compreende a região situada entre os rios Pardo e das Contas onde localiza a cidade de Vitória da Conquista. O nome Sertão da Ressaca pode ser derivado tanto do fenômeno de invasão das águas dos rios sobre o sertão, semelhante ao fenômeno marinho, como da palavra ressaço, que corresponde à funda baía de mato baixo circundada por serras. (disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidades>)

Embora o domínio sobre a terra nativa tenha sido efetivado, inúmeros foram os conflitos e diversos os meios de resistência desenvolvidos pelos povos subjugados. Comunidades com as da Batalha são exemplos vivos a exporem as várias faces da resistência ante a expansão colonizadora. (OLIVEIRA, 2020, p. 22.)

O principal responsável pela ocupação do Sertão da Ressaca foi o bandeirante João Gonçalves da Costa⁶ que, mesmo não encontrando ouro, se instalou na região e fundou o arraial da Conquista, núcleo primitivo da cidade de Vitória da Conquista, e teve como recompensa um considerável patrimônio, legando à sua família o título de grandes proprietários de terra do Sertão da Ressaca (SOUSA, 2001, p. 59-60).

A principal atividade econômica desenvolvida na região era a criação de gado, que, junto com outras atividades secundárias, possibilitou o desenvolvimento da região que, segundo Maria Aparecida Sousa, tinha uma localização privilegiada, situada a meio caminho entre o litoral e o sertão, passagem obrigatória para todas as mercadorias que transitavam nos dois sentidos (2001, p. 106).

Diversas pesquisas acadêmicas sobre Vitória da Conquista demonstram a presença de mão de obra escrava durante o período colonial que trabalhava principalmente na pecuária e na agricultura. Os inventários analisados por pesquisadores, como, por exemplo, Sousa (2001) e Novais (2008) registram um número “relativamente grande em se tratando de uma região do interior da província baiana” (NOVAIS, 2008, p. 54).

Em 1840, o arraial foi elevado à condição de vila, com o nome de Vila Imperial da Vitória⁷. Com a implantação do regime republicano, a vila foi elevada à condição de cidade, em 1891, recebendo o nome de Conquista. Finalmente, em 1943, o nome do município foi modificado para Vitória da Conquista.⁸

Renata Oliveira (2020) ressalta que a história da cidade foi construída sob a égide do conquistador, para justificar a colonização e posse das terras nativas. Discursos produzidos ao longo de décadas por uma memória hegemônica relegou aos indígenas um papel de derrota e submissão, reforçando uma memória negativa. Sua pesquisa sobre a comunidade da Batalha busca contrapor a memória e a história oficial construída, reivindicando a participação dos nativos na construção histórica da cidade.⁹

⁶ João Gonçalves da Costa foi um bandeirante português que se destacou no movimento de ocupação do sertão baiano no século XVIII.

⁷ Lei Provincial N.º 124, de 19 de maio de 1840.

⁸ Decreto n.º 141, datado de 31 de dezembro de 1943.

⁹ OLIVEIRA, Renata Ferreira de. Índios paneleiros do planalto da conquista: do massacre e o (quase) extermínio. Salvador: Saggá, 2020.

Atualmente, a cidade de Vitória da Conquista é a terceira maior cidade do estado da Bahia com destaque no setor de comércio e serviços, tendo a educação como um dos principais eixos de desenvolvimento.

A cidade de Vitória da Conquista apresenta um número significativo de pesquisas acadêmicas dos mais variados temas como, por exemplo, política, economia, mulheres, comunidades quilombolas, povos indígenas, dentre outros. Apesar de um grande número de pesquisas materializadas em palestras, artigos, dissertações, livros, dentre outros, esses materiais não chegam às unidades escolares de educação básica do município, o que representa um fosso entre o que é pesquisado na academia e o que é estudado nas escolas de educação básica. O ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História me trouxe a possibilidade de sistematizar esses estudos acadêmicos em materiais pedagógicos que possam ser trabalhados na educação básica, especificamente nos anos finais ensino fundamental.

Ao longo do mestrado, tive a oportunidade de me matricular na disciplina “História local: usos e potencialidades pedagógicas”, ministrada pelo professor Belarmino de Jesus Souza que nos apresentou, além de uma vasta bibliografia histórica da cidade, discussões teóricas acerca do desenvolvimento da história local como objeto de estudo da disciplina História e também de seu potencial pedagógico, trazendo propostas interessantes de ensino aprendizagem a partir da história local. Todo esse aporte abriu um leque de possibilidades para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Durante as aulas da disciplina de História e do Ensino de História, ministrada pela professora Maria Cristina Dantas Pina, debruçamos sobre assuntos importantes e imprescindíveis para repensarmos a nossa prática enquanto professores de História da educação básica, como por exemplo, a trajetória da disciplina História no ensino universitário e os dilemas da formação profissional, a história enquanto disciplina escolar, o processo de interiorização dos cursos de licenciatura em História na Bahia, a relação entre a educação básica e a historiografia, a disciplina História nas propostas curriculares, materiais didáticos e usos da história, dentre outros.

Um dos estudos que me chamou a atenção foi o da área denominada Educação Histórica, que tem como uma das preocupações centrais a formação histórica de crianças e jovens no contexto de escolarização através da elaboração estratégias para que o aluno desenvolva o pensamento histórico de forma a superar as carências de orientação da vida prática.

A Educação Histórica, como campo de estudos e pesquisa, se caracteriza pela investigação do ensino/aprendizagem de História, tomando como referência teórico-metodológica a ciência da História e análise do pensamento histórico dos estudantes. Com essa

área de investigação, o ensino de história, segundo Isabel Barca, “assume uma fundamentação científica própria” (2001, p. 13), que se constitui como teoria e aplicação à educação de princípios decorrentes da cognição histórica. Esse novo campo de investigação se desenvolveu especialmente a partir da 1970, em vários países, tais como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Portugal e Alemanha.

No Brasil, as investigações na área da Educação histórica se iniciaram há cerca duas décadas e já conta com um grande número de pesquisas realizadas de forma colaborativa entre professores universitários, professores da educação básica, mestrandos e doutorandos, além de pesquisas em outros países. A pesquisadora portuguesa Isabel Barca é uma importante referência para as pesquisas no Brasil desde 2001 e colaboradora de pesquisas realizadas com Maria Auxiliadora Schmidt, Ana Cláudia Urban, Marlene Cainelli, dentre outros.

Através do contato com as linhas de pesquisas na área da Educação Histórica, decidi utilizar o modelo de aula oficina proposto por Isabel Barca para elaborar o material didático voltado para aprendizagem de temáticas locais. Essa metodologia parte da análise e categorização das ideias históricas dos alunos para, a partir delas, construir as intervenções pedagógicas, com o uso e cruzamento de fontes diversas sobre determinado tema.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa dos documentos e materiais produzidos no âmbito escolar, que foi realizada e analisada sob referencial teórico da Análise de Conteúdo, inspirada em Laurence Bardin (2011). A análise de conteúdo é uma técnica que pode ser utilizada em variados tipos de documentos, elaborando e seguindo alguns passos: a pré-análise dos documentos e fontes, a sua sistematização criteriosa, a classificação por temas e assuntos, e, por fim, a sua interpretação, a leitura atenta e cuidadosa dos sentidos e ideologias contidas nas fontes. Procuramos usar, também, como metodologia, a técnica de instrumento de pesquisa de Questionário e Entrevista (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Tais instrumentos seriam devidamente pensados, organizados, com objetivos claros, e direcionados para os professores da rede de ensino de Vitória da Conquista, em que buscou-se dialogar sobre práticas docentes e conteúdos trabalhados nas aulas. Para compreender as questões que permeiam o currículo no que diz respeito à prática docente, história social das disciplinas, o currículo prescrito e vivido, as relações de poder, dentre outras coisas, elegemos como arcabouço teórico para suporte dessas análises alguns autores, dentre eles, Ivor Goodson, com a obra “A construção social do currículo” (1997).

As fontes utilizadas para realização dessa pesquisa estão assim organizadas: a) Documentos Curriculares Oficiais das esferas Nacional, Estadual, Municipal; b) Cadernetas; c) Projeto político-pedagógico; d) Plano de Ensino; e) Plano ou roteiros de aula; f) Livro didático

adotado pela rede municipal de ensino; g) Conteúdo da Plataforma Secretaria Municipal de Educação (ensino remoto); h) Questionários aplicados; i) Entrevistas realizadas.

No âmbito escolar, analisamos os projetos político pedagógicos, bem como os conteúdos das cadernetas de História do Ensino fundamental II de quatro escolas da zona urbana de Vitória da Conquista, referenciadas pela Secretaria de Educação do Município (SMED), a saber: Escola Municipal Mozart Tanajura, Centro de Educação Professor Paulo Freire (CAIC), Escola Municipal Professora Fidelcina Carvalho Santos e Escola Frei Serafim.

É importante salientar que o contexto da pandemia inviabilizou o trabalho com algumas fontes eleitas durante o projeto inicial. Por causa do isolamento social, não foi possível realizar as entrevistas e aplicar questionários aos professores de História do município, sendo possível apenas a aplicação de questionário *on-line*, estruturado via *Google Forms*. Outra dificuldade encontrada que acabou gerando atraso para composição da pesquisa foi coleta de conteúdos das cadernetas das escolas escolhidas para realizar a pesquisa. Além disso, as unidades escolares não nos disponibilizaram documentos como Projeto Político-Pedagógico e plano de ensino, que estavam desatualizados.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. no primeiro capítulo (Introdução), apresentamos o delineamento geral da pesquisa.

No capítulo dois, intitulado: Vitória da Conquista: historiografia e temáticas locais, busco expor aspectos da historiografia da cidade de Vitória da Conquista, abordando, de forma sucinta, temáticas apontadas nas obras pesquisadas, sendo que, algumas delas, serão referências para o capítulo quatro. Primeiramente, abordo as principais obras dos memorialistas Tranquilino Leovigildo Torres, *O município da Vitória*, de 1888, Aníbal Viana, *Revista Histórica de Conquista*, de 1982, e José Mozart Tanajura, *História de Conquista: crônica de uma cidade*, de 1992. Em um segundo momento, apresento algumas obras históricas de cunho acadêmico para as aulas oficinas relacionadas às temáticas de povos indígenas, comunidades quilombolas e protagonismo das mulheres conquistenses.

O capítulo três, O campo da História no currículo escolar da rede municipal de Vitória da Conquista, destina-se à análise de documentos curriculares oficiais das esferas nacional, estadual, municipal, para entender como estão definidas as orientações para o trabalho com a disciplina de História. Além disso, apresento um levantamento do currículo de História, trabalhados a partir da análise das cadernetas dos professores em quatro unidades municipais de ensino de Vitória da Conquista, das séries do 7º, 8º e 9º do Ano, referentes ao ano de 2019. Analisamos, também, os conteúdos de História da plataforma *on-line*, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, SMED, criada no ano de 2020, no contexto da pandemia,

para o desenvolvimento das aulas *on-line* via plataforma denominada *Google Meet*, nos anos 2020 e 2021. Utilizamos, também, a coleta de dados referentes ao currículo de história local, através da aplicação de questionário *on-line* aos professores de História do Ensino Fundamental II.

No capítulo quatro, Temáticas históricas locais na perspectiva da aula oficina: discussão teórica e propostas de ensino/aprendizagem, fizemos uma discussão sobre as possibilidades de ensino aprendizagem situadas através do campo da Educação Histórica, na perspectiva da aula oficina embasada nas contribuições da pesquisadora Isabel Barca. Foram elaboradas duas sequências didáticas para os anos finais do Ensino Fundamental II, contendo quatro aulas oficina sobre a temática de povos indígenas e duas sobre protagonismo feminino. As propostas apresentadas podem ser trabalhadas em turmas de 6º ao 9º Ano, em convergência aos conteúdos de História do Brasil, que se constituem como produto educacional exigido pelo programa de pós-graduação em Ensino de História - ProfHistória.

E por fim, como produto educacional, elaboramos um *site*, www.conquistoria.com.br, em que tais sequências didáticas, ora apresentadas, estão disponíveis para professores que queiram trabalhar com temáticas de história local, na aba “Ensino de História” (Aula oficina + Fontes históricas). Ademais, o *site* tem outros *menus*, como a aba “Entrevistas e Publicações” (materiais em PDF, livros, artigos e teses sobre Vitória da Conquista).

2 VITÓRIA DA CONQUISTA: HISTORIOGRAFIA E TEMÁTICAS LOCAIS

O presente capítulo busca apresentar alguns aspectos da historiografia da cidade de Vitória da Conquista, no estado da Bahia, abordando de forma sucinta temáticas que serão discutidas durante a pesquisa. Diante da extensa bibliografia busco, em primeiro momento, falar sobre as principais obras dos memorialistas Tranquilino Leovigildo Torres, “O município da Vitória”, de 1888, Aníbal Viana, “Revista Histórica de Conquista”, de 1982, e José Mozart Tanajura, ‘História de Conquista: crônica de uma cidade’, de 1992, por considerá-las sintetizadoras de uma série de informações importantes que serviram de fonte para o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas sobre a cidade. Em um segundo momento, apresento algumas obras históricas de cunho acadêmico, eleitas a partir de temáticas, tais como povos indígenas, mulheres e comunidades quilombolas. A escolha dessas temáticas surge em decorrência da falta de uma discussão mais profunda desses temas em salas de aula da educação básica, principalmente do Ensino fundamental II, que aparecem nos livros didáticos de História de forma generalizada.

Entre os anos de 1995 e 2002 a série “Memória Conquistense”, produzida pelo Museu Regional de Vitória da Conquista, vinculada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, (UESB), inicia uma série de publicações sobre a história de Vitória da Conquista. O primeiro e segundo volumes (1996) revisitam e atualizam as produções de memorialistas reeditando as obras que tratam da biografia de Régis Pacheco e do livro “O município da Vitória”, de Tranquilo Torres, respectivamente. Já o terceiro volume (1998) tem como título “História e cotidiano no planalto da Conquista”. O quarto volume (1999) trabalha com os aspectos da história política conquistense. O quinto volume (2000) tem como tema os indígenas do Planalto da Conquista. E o sexto volume (2002) trata da cultura, tradição e mito em Vitória da Conquista.

Fizemos um levantamento no banco de dados da UESB dos cursos de pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (mestrado e doutorado), Educação (mestrado) e Ensino (mestrado e doutorado) nos últimos dez anos. Foram encontrados 34 trabalhos entre o mestrado e doutorado de Memória, 31 trabalhos no mestrado de Educação e 10 trabalhos no Mestrado de Ensino, além de 2 trabalhos encontrados no mestrado de Relações Étnicas e Contemporaneidade, que tratam de Vitória da Conquista. Nessa investigação, localizamos poucos trabalhos que versam sobre as temáticas escolhidas em nossa proposta. Em decorrência disso, buscamos também esses conteúdos em trabalhos desenvolvidos em outras instituições de ensino e que serão apresentados ainda neste capítulo.

A proposta inicial da pesquisa era mais ampla, e tinha por objetivo apresentar a produção de aulas para o Ensino Fundamental II desenvolvidas a partir de oito temáticas pertinentes a história de Vitória da Conquista, a partir de temáticas como povos indígenas, mulheres, escravidão, comunidades quilombolas, aspectos políticos, econômicos e culturais da cidade. À medida que a pesquisa foi tomando seu curso fui percebendo a impossibilidade de dar conta desse desafio devido as condições de tempo para a sistematização de uma quantidade maior de sequências didáticas.

2.1 Memorialistas

A preocupação com o processo de escrita e disciplinarização da História surge no mundo europeu no século XIX, tendo como pano de fundo um projeto de constituição de nações. No Brasil, esse projeto está vinculado à criação de duas instituições: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio D. Pedro II, ambos criados em 1838. Influenciado pelo contexto europeu e inspirado pelo modelo francês, o projeto buscava criar uma história que conferisse ao Brasil uma identidade nacional homogênea, uma visão do passado que atendesse às demandas do presente. Manoel Guimarães (1988) aponta que “É no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional, delineados pelos novos princípios organizadores da vida social do século XIX, que se viabiliza um projeto de pensar a história brasileira sistematizada” (1988, p. 6).

Em um contexto geral, pode-se dizer que o IHGB e suas ramificações regionais, produziram um modelo de história fundamentado em concepção corográfica¹, baseada em aspectos geográficos das localidades em detrimento da diversidade histórica brasileira. O modelo corográfico, segundo Erivaldo Fagundes Neves (2002), permaneceu muito usado na elaboração de memórias histórico-descritivas de freguesas/distritos, municípios e províncias/estados, focalizadas como parcelas da história nacional.

Ruy Medeiros (2013) salienta que, ao lado das corografias, há outros modelos de textos como as crônicas, que, para além das informações topográficas, têm uma preocupação maior com a narrativa e as revistas históricas, que apresentavam um modelo diversificado de informações sobre as histórias das localidades. As histórias locais das cidades brasileiras possuem como característica comum o fato de serem escritas por memorialistas, e que, por isso, não possuem uma sistematização metodológica ou referência acadêmica. Em se tratando dos primeiros relatos históricos tradicionais sobre a cidade de Vitória da Conquista, temos as

obras de Tranquilino Leovigildo Torres, Aníbal Lopes Viana e José Mozart Tanajura como importantes representações da história local conquistense.

Tranquilino Torres era natural de Condeúba, Bahia. Nasceu em 30 de agosto de 1859. Mudou-se para a Imperial Vila da Vitória aos 23 anos de idade, para exercer o cargo de Promotor Público. Exerceu também o cargo de Juiz de Direito de Macaúbas, Bahia. Faleceu

¹ Segundo Ruy Medeiros as corografias foram o modelo mais utilizado para escrita da história das localidades no último quartel do século XIX

em 22 de maio de 1896, em Salvador. Foi considerado fundador, na fase de refundação e presidente, por várias vezes, do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB).

A corografia “O município da Vitória”, de Tranquilino Torres, foi produzida para compor o “Dicionário Geográfico e Histórico do Brasil” de Dr. Alfredo Moreira Pinto (1894), além de ser publicada no jornal “Diário da Bahia” e na “Revista Trimensal do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia”. Por fim, a obra foi publicada em 1996, pelo Museu Regional, Edições UESB, com a grafia atualizada, acrescida de notas críticas de Ruy Medeiros, edição utilizada para esta pesquisa.

Em um primeiro momento, Torres buscou destacar os aspectos puramente geográficos do município, abordando o clima, a fauna, a flora, a questão pluvial, bem como as limitações territoriais do município. Na segunda parte do livro, o autor aborda a história da qual registra o mito de origem do município reproduzido a partir da tradição (MEDEIROS, 2013). Torres afirma que a motivação para a ocupação do território pela coroa portuguesa deve-se aos ataques dos indígenas à região, atribuindo ao mestre de campo João da Silva Guimarães² a “missão” de conquistá-los.

Em princípios a meados do século 18º os índios Mongoyós que ocupavam o terreno em que está edificado a cidade, e mais tarde o distrito de Verruga, os Patachós; considerados Botocudos em razão dos beijos furados [...]; os Cutachós, hoje desconhecidos e internados nas matas, por vezes, ora um, ora outros, iam atacar as povoações de S. Felix à margem do Paraguassú, Rio de Contas, então famosa estrada real da capital para Goiás, criada por el-rei D. João V, João Amaro, neste Estado, Januária, no de Minas, e outras localidades, promovendo o saque, e incutindo àquelas povoações o terror, ao ponto de abandonarem os habitantes seus lares. Sabendo disso mestre de campo João da Silva Guimarães, português, entendeu-se com el-rei, oferecendo-se para conquista-los: e, aceito este tão espontâneo quanto humanitário oferecimento, deu sobre os ditos índios, desde o arraial do Rio de Contas, hoje cidade, pelo João Amaro, onde, no há muito tempo, haviam eles saqueado a igreja, levado rosários de ouro, imagens e roupas do altar até a barra do Rio Gavião; e daí pelo ribeirão do Gado-Bravo acima até a Cachoeira do mesmo ribeirão no encontro deste com a serra geral. (TORRES, 1996, p. 43-44).

Tranquilino Torres narra várias outras batalhas travadas entre os índios, João Gonçalves da Costa³ e seus descendentes, dentre elas a batalha em que ocorreu a promessa de construção da capela dedicada à Nossa Senhora da Vitória. A narrativa do mito fundacional

² Um dos principais nomes no processo de descobertas e rompimento dos limites desconhecidos do sertão baiano (SOUSA, 2001, p. 36).

³ Bandeirante responsável pelo processo de conquista, ocupação econômica e povoamento do Sertão da Ressaca, local em que se estabeleceu o arraial da Conquista, núcleo original da cidade de Vitória da Conquista. (SOUSA, 2001, p. 47.)

transcrita a partir da tradição oral, foi amplamente reproduzida por outros autores, incluindo Aníbal Viana e Mozart Tanajura.

Outra questão descrita pelo autor na segunda parte do livro refere-se aos costumes dos índios, dos quais Tranquilino Torres acentua características e comportamentos, sobretudo, negativos, qualificando-os como bárbaros, assassinos, vingativos, dentre outras, demonstrando o caráter violento dispensado aos povos nativos.

Os Mongoiós, índios mansos, catequizados, odeiam vivamente aos Patachós bravios: impedem a estes de atravessar o rio Duas Barras, e praticam com eles, mais selvagens aliás, atos de maior barbaridade, principalmente com as crianças, já queimando-as vivas seguras pelos pés e assistindo o cheiro da gordura que cai no braseiro, já batendo com suas cabeças pelos paus de modo a saltar os miolos, esmigalhando-lhes o crânio! (TORRES, 1996, p. 47-48).

Importante observar que, ao contrário dos povos indígenas, a violência implementada pelos colonizadores foi abrandada pelo autor, uma vez que busca em seus discursos uma justificativa para as atrocidades cometidas por eles. Ao falar sobre o processo de conquista da região, Torres qualifica o sargento-mór Raymundo Dias de Miranda, filho de João Gonçalves Costa, como o mais “intrépido conquistador” salientando seu valor e coragem:

[...] ia ele pessoalmente procurar os índios no centro das matas, em suas próprias aldeias: era o terror dos índios, e, ainda hoje os poucos mansos que restam, perguntam receosos pelo sargento-mór, o qual poucas vezes que teve que exterminá-los a facção, tendo a cautela de reservadamente em suas malocas, cortar as cordas dos arcos, a fim de desarmá-los facilmente. (TORRES, 1996, p.46-47).

Na mesma página, Tranquilino complementa:

Apesar de ser severo, às vezes era humano, e castigava aos seus, quando maltratava os índios: assim teve de sofrer rigorosamente José Joaquim Fragata, filho de Piauí, ali acoutado, metido a médico, por haver morto uma índia para estudar a região abdominal. (TORRES, 1996, p. 47)

O “Município da Vitória” se constituiu, durante muito tempo, como a primeira e mais importante obra escrita sobre a história de Vitória da Conquista, servindo de referência para pesquisas posteriores, sendo utilizada e citada por muitos pesquisadores, assim como o memorialista Aníbal Lopes Viana.

Aníbal Lopes Viana é natural de São João do Paraíso, Minas Gerais, nascido em 25 de abril de 1905. Chegou a Vitória da Conquista em 1917, junto com a família. Foi avaliador privativo do Juízo, político, professor, tendo como sua principal atividade o jornalismo. Em

15 de agosto de 1958, fundou “O Jornal de Conquista”, que circulou por mais de 20 anos e contou com vários colaboradores. Faleceu no ano de 1990, em Vitória da Conquista. Viana publicou a “Revista histórica de Conquista”, em 1982, ampliada no mesmo ano com um segundo volume. Fruto da reunião de uma série de informações acumuladas em vários anos dedicados ao jornalismo, em que já publicava notas sobre a cidade, o autor utilizou também documentos oficiais, fotografias, textos e relatos de terceiros, memórias pessoais para compor a revista.

A obra traz uma diversidade de informações, dos mais variados temas que vão desde a visita do Príncipe Maximiliano,⁴ a construção da Igreja, a instalação da Imperial Vila da Vitória, as primeiras estradas, os primeiros povoadores, as entidades religiosas, as disputas políticas, dentre outras. No capítulo I, ao mesmo tempo que o autor se referiu aos índios como “os Donos da Terra” e cita a destruição deles pelos “homens brancos”, ressalta o caráter selvagem das tribos que habitavam a região sul e sudoeste da Bahia, reportando aos vários ataques aos colonizadores.

Até o ano de 1932 os índios Botocudos e Pataxós, em estado selvagem habitavam as intensas matas onde estão situados vários municípios. A região conhecida pelo nome de ‘Couro D’anta’era infestada pelos índios que atacavam aos viajantes e depredavam fazendas, causando a matança de criações e de pessoas. (VIANA, 1982, p. 9).

Ainda nesse capítulo, sob o título de “Nossa História”, o autor busca justificar a conquista das terras pelos colonizadores evidenciando o mito de origem já retratado na obra de Tranquilino. Ancorado na tradição oral, Viana descreve o início do arraial, mencionando o banquete da morte, assim como a guerra da Batalha, da qual acrescenta ainda novas informações associadas ao local de construção da casa de oração prometida em decorrência da vitória contra os índios

Tio Nagô, que morava nesta cidade no antigo Beco Sujo (hoje Rua Ernesto Dantas) e faleceu com 110 anos há muito tempo, conforme sua neta Laurinda Silva que reside nesta Cidade em casa de D. Maria Vitória dos Santos Silva e conta com 87 anos de vida contava estas histórias que foram transmitidas por “Tio Nagô”: “O capitão João Gonçalves da Costa, de facão em punho, lutava com muita coragem com os selvagens e eis que entre a folhagem surgiu uma índia muito diferente das outras, pela beleza fisionômica. O Capitão aproxima-se para capturá-la e a índia corria à sua frente pelo mato desde o lugar de nome Batalha, onde foi travada a luta, até o lugar da grande aldeia dos Mongoiós. Aí, a índia deu a frente ao Capitão, e ele reconheceu nela a

4 O príncipe alemão Maximiliano de Wied-Neuwied esteve na região por volta de 1816 e escreveu sobre a conquista e colonização do Sertão da Ressaca protagonizada pelo bandeirante João Gonçalves da Costa sobre os povos indígenas que viviam na região.

imagem de Nossa Senhora. O Capitão ficou apavorado, estatelado com a visão, “infinçou” o facão no chão, ajoelhou-se e disse: aqui levantarei vossa Igreja, e a índia desapareceu.

Eu guiava o carro de bois que conduzia as pedras e madeiras para o início da construção da Igreja, quando o carro chegava no lugar onde foi feita a mesma, os bois empacavam, o carro não saía do lugar e não havia ferroada que fizesse com que os bois puxassem o carro. (VIANA, 1982, p. 15).

Além disso, boa parte do livro é dedicado à formação das famílias importantes de Vitória da Conquista, a começar pelos descendentes de João Gonçalves da Costa. Há, também, no capítulo VI, a biografia de homens notáveis e mulheres ilustres que, segundo Viana, foram pessoas que “se distinguiram na História de Conquista, por seus atos, pela cultura, pela inteligência, no campo político, industrial ou que desenvolveram suas atividades elevando o bom nome de nossa querida terra” (VIANA, 1982, p. 194). Aníbal Viana escreve ainda sobre mulheres que tiveram “atuação marcante nos acontecimentos históricos” da cidade (VIANA, 1982, p. 396).

A obra de Viana, escrita há quase um século após a obra de Tranquilino, tem como uma das características principais o reforço da memória construída a partir do projeto colonizador em que se edificou a cidade de Vitória da Conquista. Mas, para além disso, o livro apresenta uma diversidade de temáticas e informações compiladas de depoimentos, causos, biografias, jornais antigos, documentos oficiais que contribuíram consideravelmente para as pesquisas posteriores.

Outro importante memorialista conquistense é Mozart Tanajura. Nasceu em Livramento de Nossa Senhora, no dia 14 de setembro de 1936 e mudou-se para Vitória da Conquista em 1987, onde atuou como professor e coordenador de Atividades Culturais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura no governo de Raul Ferraz (1977-1982). Constituiu família em Vitória da Conquista, onde teve quatro filhos. Faleceu na cidade de São Paulo, em maio de 2004.

A “História de Conquista: crônica de uma cidade” (1992) consiste em uma sistematização de conhecimentos sobre a história de Vitória da Conquista adquiridos por anos de pesquisas sobre o município. É sob este contexto que Tanajura ofereceu ao Prefeito Murilo Mármore Neto a proposta de escrever a história local. O livro de Mozart aborda temáticas como a situação geográfica e econômica, origens e fundação do arraial, evolução política e social, situação econômica, aspectos culturais e sociais, principais famílias, tradições populares, literatura, artes, o rádio e aspectos da Conquista moderna.

Em se tratando dos aspectos históricos, referentes à origem e fundação do arraial discutidas no capítulo dois, vale evidenciar que o memorialista atribui o processo de conquistada área a “causas diversas”, destacando a busca pelo ouro como motivo principal, bem como o desenvolvimento da pecuária e da agricultura, conferidos aos esforços da bandeira de João da Silva Guimarães e seu genro João Gonçalves da Costa

O ouro, como força econômica, foi o primeiro motivo que levou os bandeirantes a penetrar na região, enfrentando índios antropófagos e animais selvagens que habitavam as florestas. Amostra de pedras preciosas e algumas pepitas encontradas nos leitos dos rios e ribeirões foram o suficiente para acender a imaginação fértil dos exploradores, ávidos de riquezas e poder. (TANAJURA, 1992, p. 35).

O autor dedica parte do capítulo aos povos indígenas, destacando aspectos físicos e culturais, bem como aspectos da vida social, em particular dos Mongoiós, recorrendo aos estudos de Carlos Ott⁵ e comentários do Príncipe Maximiliano.

Os estudiosos de nossa pré-história, em destaque, o Prof. Carlos Ott, afirmam a existência, nesta área, das tribos dos Botocudos, Imborés, Pataxós, subdividida em Cutachó, Capachó e a dos Panhame, Machacali e Mucuri, estas últimas já habitando o vale do Mucuri, quando da passagem do Príncipe Maximiliano em terras de Minas Gerais. (TANAJURA, 1992, p.36).

Além disso, Mozart Tanajura registra a versão sobre a batalha que culmina na promessa à Nossa Senhora da Vitória, a qual deu nome ao lugar onde mais tarde se desenvolveu o núcleo primitivo da cidade de Vitória da Conquista

O nome do município, Vitória da Conquista, surgiu de um fato que já narramos: da vitória ou da conquista obtida pelos portugueses contra os índios, com a intercessão de Nossa Senhora da Vitória, invocada em um dos momentos mais cruciantes da luta, segunda a tradição. (TANAJURA, 1992, p. 44).

Erigida a Igreja em 1808, em pagamento a promessa a Nossa Senhora da Vitória, que teria feito o Mestre-de-Campo João da Silva Guimarães, esta se tornou Matriz pelo decreto nº 124 de 19 de maio de 1840, quando Arraial da Conquista se tornou Vila com o nome pomposo de Imperial Vila de Nossa Senhora da Vitória. (TANAJURA, 1992, p. 45).

Outro aspecto importante que Tanajura busca enfatizar é a ideia de progresso, desenvolvida durante todo o livro e, em especial, no último capítulo intitulado de

⁵OTT, Carlos. *Pré-História da Bahia Salvador*. Publicações da Universidade da Bahia, n. 7, 1958.

“Conquista Moderna”, trazendo os aspectos socioculturais, políticos e econômicos e sob os quais ele conclui “do Arraial de Vitória, de ontem, à Conquista de hoje, há quase duzentos anos de muito progresso” (TANAJURA, 1992, p. 258).

As obras de Tranquilino Torres, Aníbal Viana e Mozart Tanajura apresentam, em grande parte, muitos aspectos comuns, principalmente se tratando da origem mítica da fundação do município do qual reportam, principalmente a tradição oral, baseados na memória coletiva, característica associada às obras de história local, como já mencionadas anteriormente.

A importância desses registros é evidenciada por reunir uma série de informações que serviram como ponto de partida para o desenvolvimento de diversos estudos posteriores sobre Vitória da Conquista, sendo citadas em obras de historiadores conquistenses. Essa é uma contribuição dos primeiros cronistas do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, da historiografia positivista. Antes da formação do campo da História profissional no Brasil, tais pesquisadores foram pioneiros em desbravar arquivos, apontar fontes e temas de pesquisas para as gerações futuras.

2.2 Historiografia renovada: uma visão parcial da História profissional

A Nova História, movimento que corresponde à terceira geração dos Annales, inaugura novos caminhos para a construção do conhecimento histórico, para o campo da pesquisa. Os historiadores dessa geração ampliaram o campo teórico na medida em que incorporaram elementos conceituais e metodológicos de outros campos do saber, com novos recortes temporais/espaciais e temáticas de microabordagem. Dentro deste contexto, desenvolveu-se a proposta da história regional e local:

Sob influência externa e sem vinculação direta com o velho modelo corográfico, nas últimas décadas do século XX, a história regional e local desenvolveu-se, dedicando-se à análise do cotidiano de uma ou mais comunidades, articuladas por estreitos vínculos geográficos, históricos, sociológicos, culturais e econômicos, proporcionando a alternativa de estudar a totalidade histórica a partir de um recorte espacial. (NEVES, 2002, p. 86-87).

No contexto brasileiro, com a instituição da universidade, a historiografia brasileira inicia uma nova etapa a partir dos cursos de graduação em História, a partir da década de 1930 com a USP, e se consolida com a ampliação dos cursos de pós-graduação, a partir da década de 1980/1990, adquirindo novos métodos de investigação e outros postulados teóricos. Abordarei aqui os trabalhos acadêmicos sobre as temáticas relacionadas aos povos indígenas,

mulheres e comunidades quilombolas de Vitória da Conquista, respectivamente, que servirão de suporte para elaboração de material didático destinado principalmente aos professores da educação básica.

No ano 2000, o volume cinco da série “Memória Conquistense” publicou o livro “Ymboré, Pataxó, Kamakã: a presença indígena no planalto da Conquista”, organizado pela historiadora Edinalva Padre Aguiar, com a colaboração de textos escritos por Antonieta Miguel e Ruy Hermann Medeiros, acerca da temática indígena, abordando diferentes aspectos desses grupos no Planalto da Conquista, no bojo das discussões sobre os 500 anos da conquista europeia.

O texto de Edinalva retrata aspectos do cotidiano das comunidades indígenas que aqui viviam antes do processo de ocupação do território pelos bandeirantes, apresentando genericamente características dos *Ymborés*, *Pataxós* e *Mongoiós*, respectivamente, os meios de sobrevivência, divisão de trabalho, cerimônias, aspectos cotidianos, organização social, cerimônias, ciclo vital, crenças, atividades lúdicas, além de destacar, ainda, a confecção de adereços, utensílios, ferramentas e armas pelos indígenas.

Utilizando como fonte principal para descrição de diversos aspectos da vida indígena na região do Sertão da Ressaca, os relatos de viajantes cronistas, em especial do príncipe Maximiliano, Aguiar deixa de apresentar algumas das características relacionadas acima, como por exemplo, a “divisão do trabalho”, “aspectos cotidianos e organização social” dos *Pataxós* e *Mongoiós*, por não encontrar referências, enfatizando a dificuldade de se encontrar fontes sobre o tema.

Esperamos que se amplie a busca de informações sobre o modo de vida de cada grupamento indígena, embora saibamos que, em alguns casos, isso se tornou muito difícil devido ao quase desaparecimento de qualquer forma de registro. Para chegar às informações, são necessárias pesquisas; e deve haver a implantação nos currículos escolares de uma disciplina que aborde a história local, para que, através do conhecimento e análise, possamos entender uma cultura que é vista como diferente e ainda hoje, como atrasada. (AGUIAR, 2000, p. 51).

Por fim, Edinalva elabora uma discussão sobre o apagamento da memória indígena no Planalto da Conquista, primeiramente, fazendo um breve percurso sobre o processo de ocupação do território que culminou na subjugação dos povos indígenas e que tem como um dos resultados a reprodução de uma história única, pautada em narrativas que permitiram, ao longo do tempo, a construção de uma memória coletiva sobre o prisma dos vencedores.

[...] fica claro que prevaleceu o discurso dos vencedores. Os índios sumiram da história do Planalto da Conquista; João Gonçalves é lembrado como o heróico desbravador, e, mais que isto, o civilizado lutando contra os “gentiosbárbaros”, para fundar a nossa bela e redundante Vitória da Conquista. Os próprios nomes que marcaram os embates são Batalha, Sucesso, etc. Esses nomes pretenderam simbolizar o início de um novo tempo; um tempo de prosperidade e consolidação do domínio territorial [...] (AGUIAR, 2000, p. 50).

Antonieta Miguel, por sua vez, inicia o capítulo “Sertão da Ressaca: território do conflito”, enfatizando a ausência da discussão sobre a presença indígena na formação da cidade e da população. Antonieta atribui a ausência de discussão da memória de origem indígena desta cidade à produção de “relatos apresentados pela historiografia que trata da conquista do Sertão da Ressaca” (MIGUEL, 2000, p. 56). a partir do estabelecimento do marco simbólico, ou seja, da dominação do território pelo colonizador, tratada de forma mitológica, atenuando e justificando a violência, além de minimizar o longo processo de luta e resistência dos indígenas. Dentro desse contexto, a pesquisadora atribui, também, a reprodução e manutenção do mito à "incipiência de pesquisas que abordassem com maior rigor o processo de ocupação do Planalto da Conquista” (MIGUEL, 2000, p. 58).

Ao decorrer do capítulo, Antonieta busca demonstrar que a conquista e povoamento da região decorrem de um longo processo de disputa entre duas culturas que lutavam pela mesma extensão territorial:

A conquista e o conseqüente (des)povoamento do Sertão da Ressaca, diferentemente do que foi perpetuado, não resultaram de uma única e decisiva batalha contra os indígenas. O processo foi lento e demandou muitos esforços e sofrimento de ambos os lados: colonos, sedentos de terras e de melhores condições para desenvolverem atividades lucrativas, e superarem dificuldades próprias de uma sociedade fortemente hierarquizada, e indígenas, lutando em oposição à força de um sistema que mais e mais restringia seu território. (MIGUEL, 2000. *apud*. JORNAL DO SUDOESTE, 1998).

Segundo Miguel (2000), o processo de exploração dos povos indígenas do Sertão da Ressaca perpassa por diferentes formas de orientação que oscilam ora pela exclusão, ora pela assimilação à sociedade branca. Nesse contexto, a política de aldeamentos da região servia para o controle das tribos, reordenamento do espaço social dos indígenas, dando uma nova utilização aos espaços físicos, pois

O primeiro objetivo, ao se instalar um aldeamento, sedentarizar os indígenas, manter seu espaço físico limitado, afastando-os das vias de comunicação,

estradas e rios, e liberar mais terras para a fixação de colonos dispostos a criar gado e plantar. (MIGUEL, 2000, p. 62).

Limitar os movimentos dos povos indígenas foi uma das estratégias utilizadas para alterar sua maneira de se relacionar com a natureza, suas práticas sociais e de convívio. Os aldeamentos restringiram a ação física dos indígenas que passam, por sua vez, a habitá-los e a viver sob novas e diferentes relações. O seu cotidiano se transforma com a introdução de outro padrão alimentar, de relacionamentos, de comportamento com o uso de vestimentas e valores cristãos. (MIGUEL, 2000, p. 71).

Além dos objetivos mencionados acima, os aldeamentos eram construídos conjuntamente com as estradas, localização estratégica que possibilitou a utilização da mão de obra indígena para sua edificação e manutenção. O governo português via no trabalho um meio eficaz no processo da ação missionária.

Em contrapartida, a autora esclarece que os conflitos entre índios e brancos pelo controle territorial não deixaram de existir, pois muitos escolheram a resistência através do conflito direto. Miguel (2000) apresenta relatos de correspondências que contêm casos de violência, com ataque a fazendas, como também a indígenas que sofreram o processo de aculturação nos aldeamentos. A autora concluiu o capítulo ressaltando a importância da participação dos povos indígenas que aqui habitavam na formação e construção da cidade, visto que eles não tinham um papel coadjuvante criado pela memória hegemônica construída a partir de uma visão única da história.

Ruy Medeiros traz suas contribuições ao livro no terceiro e último capítulos, apresentando documentos de época que trazem informações sobre os povos indígenas da região, em diferentes aspectos. “As súplicas de Antônio Dias de Miranda” trazem uma série de solicitações junto ao Presidente da Província da Bahia. Escritas na segunda década do século XIX, época do Império no Brasil, a primeira carta solicita que a Vila de Caetité não tenha mais jurisdição sob o Sertão da Ressaca.

A segunda e terceira correspondência, datadas dos anos de 1826 e 1828, solicita às autoridades objetos como facões, machados, facas, carapuças, missangas, para viabilizações de combate e pacificação dos indígenas denominados pataxós, que, segundo suplicante, apesar de extremamente bravos e numerosos, “dá grandes indícios de quererem domesticar”. (MEDEIROS, 2000, p. 105).

Embasados em conceitos provenientes do processo de seleção natural, proposto por Darwin, o documento intitulado “Os índios camacans” de Dr. J. B. de Sá Oliveira, utiliza de conceito do darwinismo social para embasar ideologicamente o processo de destruição das comunidades indígenas. No contexto de disseminação das teorias raciais gestadas no século

XIX, que buscavam justificar a expansão imperialista, a seleção natural deveria também ser aplicada à sociedade, visto que, nessa concepção de organização humana, existem seres inferiores e superiores.

O relatório elaborado por Alberto Jacobina, em 1932, então chefe da Inspeção de Proteção aos Índios, é um importante instrumento de compreensão política indigenista no Brasil. O documento relata a falta de recursos e de funcionários destinados à defesa das terras indígenas, a invasão das terras por fazendeiros e a omissão do Estado. Além disso, Jacobina apresenta propostas para melhorar as relações entre indígenas e o Estado Republicano. Medeiros traz, ainda, notas e comentários que auxiliam na leitura dos textos e enriquecem o conhecimento dos documentos que servem de mecanismos para novas pesquisas sobre os povos indígenas da região.

O quinto volume da série “Memória Conquistense” traz à tona as discussões sobre a presença, participação e resistência da população indígena em Vitória da Conquista e a já mencionada necessidade de ampliação das pesquisas sobre os grupos indígenas da região, que, ao longo dos anos, vão recebendo contribuições e suscitando novas interpretações, como a da professora Maria Aparecida Silva de Sousa.

No livro “A conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia”, publicado em 2001, pela professora e historiadora Maria Aparecida Silva de Sousa, originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado em História, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a autora traz, no capítulo dois, intitulado “(Des)Caminhos do Povoamento”, a resistência indígena como um dos aspectos fundamentais para o processo de conquista e povoamento da região, ao considerar o desmantelamento das comunidades nativas como condição “*sine qua non* para ocupação econômica do território, tendo na figura de João Gonçalves da Costa o principal responsável pelas ações que resultaram no aniquilamento dos povos”. (SOUSA, 2001, p. 72).

Para Maria Aparecida, a expulsão ou eliminação física dos povos nativos, e consequente despovoamento da região foi o que permitiu a fixação e repovoamento dos territórios pelos colonizadores, impulsionando, assim, as atividades econômicas de interesse dos colonizadores. Enquanto que, num primeiro momento, o contato com os povos indígenas estabeleceu-se pelo litoral, onde se travou intensos combates com os tupis que controlavam extensa faixa litorânea, essas relações foram se modificando na medida em que os colonizadores adentraram o interior, principalmente por causa da expansão de atividades agroexportadoras e da pecuária.

A pesquisadora não deixa de apontar as dificuldades de se trabalhar os processos de transformação e desestruturação dos grupos indígenas, principalmente em áreas interioranas, devido à falta de documentação e estudos sobre o tema

Acompanhar o processo de transformação e desestruturação das sociedades indígenas que se localizavam na região outrora conhecida como Sertão da Ressaca, infelizmente, não é uma das tarefas mais fáceis, considerando que, se já são escassas as informações sobre o indígena baiano que habitava o litoral, o que dizer daqueles que se encontravam na em áreas interioranas? (SOUSA, 2001, p.75).

Nesse contexto, Maria Aparecida Sousa buscou apoiar-se em observações contidas nas correspondências de autoridades portuguesas, descrições de cronistas e em estudos desses grupos, elaborados em um contexto mais amplo, como a pesquisa de Maria Hilda Baqueiro Paraíso⁶, uma das principais historiadoras da temática indígena do Brasil.

Ao traçar os vários combates aos grupos indígenas que habitavam a região centro-sul da Bahia, *mongoiós, pataxós e aimorés*, a autora destacou o caráter violento dessas incursões, com ênfase para a figura de João Gonçalves da Costa como “destemido e violento que “utilizando táticas desleais durante os combates, o que, certamente foram fundamentais para alcançar suas pretensões, ele conseguiu acumular vitórias durante a sua trajetória” (SOUSA, 2001, p. 76).

A utilização da mão de obra indígena é outro ponto abordado no capítulo, considerado ponto de ambiguidade da legislação portuguesa, na medida em que, se por um lado apoiava a catequização dos jesuítas que condenavam o trabalho indígena, por outro, cedia às exigências dos colonos quanto à necessidade de mão de obra.

Na tentativa de atender ambos os lados que defendiam tais propostas - jesuítas e colonos - as medidas restritivas à escravidão indígena acabaram por possuir um conteúdo bastante contraditório ao definir que se admitiria o cativo dos povos indígenas apenas aqueles que resistissem de forma violenta às ações colonizadoras. Isto, sem dúvida, facilitou sobremaneira o trabalho dos bandeirantes responsáveis pela captura do aborígine, pois, a princípio, a autorização para a prática da “guerra justa” fornecia os elementos necessários para justificar a violência usada na aquisição de escravos e, conseqüentemente, no aumento da oferta de braços para o trabalho forçado. (SOUSA, 2001, p. 80).

⁶ PARAÍSO, Maria Hilda Baqueiro. *Caminhos de ir e vir e caminhos sem volta: índios, estradas e rios no sul da Bahia*. 1982. 329 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982.

Maria Aparecida Sousa destacou que João Gonçalves da Costa “soube muito bem aproveitar-se das disputas entre mongoiós, pataxós e botocudos” (SOUSA, 2001, p. 89), o que abriu possibilidades de alianças com os mongoiós, sem o qual dificilmente conseguiria concretizar a conquista do sertão. Mas os mongoiós perceberam que o avanço brutal dos portugueses ameaçava a sobrevivência do grupo.

[...] É evidente que a ampliação das hostilidades entre os rivais tradicionais trouxe consequências danosas para esses grupos indígenas. No caso dos mongoiós, o desenrolar dos acontecimentos apontou interesses metropolitanos nas relações luso-brasileiras. Depois de serem explorados na ampliação dos domínios territoriais, facilitado pelo vasto conhecimento que possuíam da área, perceberam que teriam muito a resistir diante do brutal avanço dos portugueses sobre as suas terras, reforçado pelo estabelecimento de fazendas de gado que modificavam sensivelmente a organização econômica regional. (SOUSA, 2001, p. 92).

As informações e pesquisas apresentadas no quinto volume do “Memória Conquistense”, bem como do livro “A conquista do Sertão da Ressaca”, representam avanços importantes na compreensão do entendimento sobre a participação dos povos indígenas que viviam nessa região. Todavia, a professora Maria Aparecida enfatiza que a historiografia acerca do tema necessita ainda de uma “reflexão sobre a efetiva contribuição do índio no processo de formação do país” (SOUSA, 2001, p. 71).

Em pesquisa mais recentemente, a historiadora Renata Ferreira de Oliveira publicou o livro “Índios paneleiros do planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais” (2020), fruto da dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal da Bahia, em 2012. Nesse livro, a autora evidenciou a participação dos povos indígenas na formação do planalto da Conquista, reivindicando a memória dos descendentes da comunidade Batalha que se autodeclaram descendentes dos povos indígenas que ocupavam o território antes da colonização.

Tendo como principal suporte documental e metodológico a tradição oral da comunidade da Batalha, depoimentos dos moradores, a pesquisadora reconstrói novas perspectivas históricas para a cidade de Vitória da Conquista, que tem os povos nativos e seus descendentes como protagonistas de sua história. Para Renata Oliveira, as narrativas construídas sobre a história da fundação da cidade apenas sob a ótica dos colonizadores acabaram em estabelecer uma memória hegemônica, que foi se perpetuando ao longo do tempo.

Assim, entendo que, ao trabalhar com oralidade e a memória, é necessário considerar que estas devem ser estudadas como fontes históricas, exigindo a elaboração de uma crítica resultante do cruzamento das reminiscências com o teor de outros documentos históricos. (OLIVEIRA, 2020, p. 27).

Em contrapartida, as narrativas dos descendentes indígenas permaneceram submersas ao longo do tempo, inviabilizando a importância histórica desses povos. A história reproduzida a partir da memória dos vencedores “estabeleceram a percepção de que os grupos indígenas haviam sido exterminados na batalha sangrenta e definitiva” (OLIVEIRA, 2020, p. 15). Em outro momento, Renata Oliveira dá valor à oralidade como instrumento de preservação da memória:

A oralidade é um forte instrumento para garantir a visibilidade e possibilitar a resistência dos grupos sociais inferiorizados. Quando a privilegamos, estamos inevitavelmente ressaltando “a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à memória oficial”. (OLIVEIRA, 2020, p. 27).

No primeiro capítulo, Renata Oliveira reelabora o processo de invasão e retomada da região denominada Sertão da Ressaca, atual Vitória da Conquista, refazendo todo processo de colonização, aldeamento, mapeamento de estradas e incursões às terras. O projeto colonizador do Planalto da Conquista é o mesmo já utilizado em outras regiões coloniais. Tinha como objetivo romper o isolamento entre os sertões e o litoral. João Gonçalves da Costa foi o agente principal desse projeto, sendo considerado o responsável pela formação da cidade.

Para justificar esse poder e posse das terras sertanejas da Ressaca, bem como os violentos combates contra os índios, foram forjadas memórias em torno dos sertanistas João da Silva Guimarães e João Gonçalves da Costa. Essas memórias misturaram-se aos mitos transmitidos pela oralidade e compuseram as páginas da história oficial da cidade de Vitória da Conquista. Os seus autores, mesmo utilizando-se de documentos da época com base das suas interpretações, esforçaram-se para construir e manter viva a boa imagem dos fundadores da localidade. (OLIVEIRA, 2020, p. 38).

Apesar do projeto colonizador traçado entre os séculos XVIII e XIX, do litoral rumo ao interior ter se consolidado ao longo do tempo, a pesquisadora ressalta que a historiografia apresenta os indígenas como seres passíveis de aculturação e vítimas de um sistema perverso, que tem o indígena como alguém que não é protagonista de sua própria história. Contudo, a pesquisa apresenta atitudes contrapostas por parte dos índios, que iam da colaboração

à resistência. Essas atitudes e comportamentos dos povos indígenas são considerados estratégias que retardaram o processo de conquista definitiva dos territórios.

As fugas e roubos praticados pelos índios que se encontravam na companhia do sertanista foram empecilhos impostos ao capitão-mor e dificultaram a realização de seus objetivos. Aliado a isso, as condutas dos índios que o conquistador encontrou ao longo de suas investidas nas aldeias impunham limitações aos seus projetos, pois oscilavam entre a negação da colaboração com o sertanista à requisição de alianças cujo objetivo era impor guerra a outros povos indígenas, o que retardava o processo de conquista definitiva do território. (OLIVEIRA, 2020, p. 61).

No capítulo dois, Renata analisa as narrativas em torno da construção de uma memória hegemônica acerca da cidade de Vitória da Conquista, ou seja, como o mito fundacional da história da cidade foi construído ao longo do tempo por discursos construídos desde a suposta derrota indígena e fortalecido pelas gerações:

[...] os discursos iniciais produzidos sobre a suposta derrota indígena foram produzidos e reformulados ao longo do tempo, uma obra composta a muitas mãos para a qual os jornais das primeiras décadas do século XX exerceram papel fundamental (OLIVEIRA, 2020, p. 85).

Na construção desses discursos, o primeiro aspecto era abordar a selvageria dos nativos, algo que servia para justificar as ações de violência e extermínio dos índios. Por isso, os discursos anteriores à conquista descrevem a selvageria desses povos, visto como empecilho para o avanço da civilização, algo que justificou a violência e o extermínio dos índios.

Essa representação negativa do índio é reforçada pela necessidade de fazer valer o progresso do bem que se opunha à barbárie nativa. Ainda, foi a forma encontrada para justificar a colonização e o direito da posse das terras e do poder pelos descendentes do sertanista João Gonçalves. (OLIVEIRA, 2020, p. 86).

Outras vertentes dos discursos embasaram-se num projeto de civilização que tem João Gonçalves da Costa como protagonista, homem valente, de feitos heroicos que, pela sua força e determinação, conseguiu vencer a batalha com os indígenas, apesar de um número bem reduzido de pessoas. Essa versão mítica da vitória do colonizador está associada a fé de João Gonçalves que, em nome da Vitória, ofereceu promessa a santa de erguer uma igreja em agradecimento a vitória alcançada.

Para as narrativas oficiais, a religião católica teria impulsionado o sertanista a adentrar cada vez mais as terras indígenas, pois o bandeirante ansiava a vitória para “semear a crença que trazia abundante sementeira por estas terras pagãs”. A civilização por meio da fé católica foi o fio condutor da tessitura da memória oficial. (OLIVEIRA, 2020, p. 94).

Todos os discursos produzidos ao longo dos tempos foram se materializando nos jornais e nos primeiros escritos sobre a história da cidade. O mito fundacional foi consolidado ao longo do século XX, através dos grupos de letrados da cidade, materializados nos jornais, na literatura e nas obras dos memorialistas aqui citados.

Com o advento da imprensa conquistense estava aberto o longo caminho para a difusão e consolidação da história protagonista de Vitória da Conquista. As publicações nos periódicos partiram de uma elite intelectual compreendida por políticos, professores, poetas, advogados, etc. cujos escritos estavam a serviço dessa história, bem como da melhor forma de condução política da Cidade, com vistas a perpetuar no poder os descendentes do “fundador” João Gonçalves da Costa. (OLIVEIRA, 2020, p.98).

“O contraponto indígena”, terceiro e mais importante capítulo do livro de Renata Oliveira, traz as memórias da comunidade da Batalha como ponto de intersecção para se repensar o processo de ocupação dos territórios indígenas e a construção da história da cidade de Vitória da Conquista, trazendo à tona memória que também se entrelaça ao mito fundacional de cidade, trazendo novos elementos, perspectivas, interpretações, pontos de vista.

A autora divide as narrativas em “guerra e memória”, “terra e memória” e “identidade e memória”. Em “guerra e memória”, Renata Oliveira busca elucidar contrapontos das narrativas dos descendentes indígenas como, por exemplo, o fato de que as histórias dos indígenas não ficaram circunscritas à invasão dos territórios e subsequente derrota, ou seja, a guerra foi perdida, mas a história dos indígenas continuou. Outro aspecto marcante nos depoimentos refere-se à violência e crueldade das táticas dos colonizadores, algo evidente no depoimento de seu Adelino Oliveira:

O tempo da guerra foi tão cruel que João Gonçalves chegou a botar veneno no rio para matar todos os índios. Ele achou que não venceria os caboclos porque de toda vida o índio foi brabo. Então, ele procurou envenenar a água porque se ele fizesse assim, matava tudo quanto era índio e seria o vitorioso com mais facilidade. (OLIVEIRA, 2020, p.116).

Os depoimentos presentes na secção “terra e memória” exprimem, segundo Renata Oliveira, a história de sobrevivência dos grupos indígenas após a colonização, e perpassa por processos de disputas pela posse da terra⁷. A comunidade da Batalha surge a partir do marco da guerra e se constitui como um lugar dos nativos, reconstruindo a memória e, com isso, a história de seus antepassados.

Palco da última grande batalha entre índios e colonos, a Batalha “representa para a história de Vitória da Conquista a região onde habitavam os índios” (OLIVEIRA, 2020, p. 134). Em “identidade e memória”, Renata entende que as narrativas em torno da identidade perpassam pelos eixos guerra e terra. Esse território comum é palco da busca por um reconhecimento étnico dos grupos que compartilham uma identidade comum. As histórias de seus antepassados, mantidas pela memória coletiva do grupo, mesmo que de forma fragmentada, trazem elementos que possibilitam o resgate identitário da comunidade.

A esse respeito, a pesquisadora traz como exemplo a confecção de panelas de barro, que carrega uma memória indígena dos antepassados, advinda do contato com resquícios encontrados no território, a partir da qual o grupo decide readaptar essa aprendizagem e transmitir a gerações futuras reafirmando a identidade do grupo.

Reelaborando a história dos índios, as narradoras procuram identificar a cerâmica com o passado histórico para demonstrar a sua resistência ao longo do tempo. Em suas memórias, a panela ganha um maior sentido. No entanto, os homens também associam a identidade indígena à sua confecção. Na memória de dona Alriza, é possível perceber boa parte do processo de desenvolvimento dessa arte. A panela nos mostra que, primeiramente, o grupo decidiu aprender a fazer panelas de barro a partir dos resquícios indígenas encontrados na serra da Santa Inês, e só mais tarde tomam para si a cultura material. (OLIVEIRA, 2020, p.154).

O resgate histórico da comunidade da Batalha como parte integrante da história de Vitória da Conquista abre uma nova interpretação da história hegemônica sobre a formação da cidade, na medida em que contrapõe as narrativas estabelecidas ao longo dos séculos que invisibilizam os diversos grupos sociais envolvidos nos processos de colonização brasileira, mobilizando um passado cristalizado imposto pelo grupo dominante.

A obra de Renata Oliveira assume uma especial relevância para a História de Vitória da Conquista, pois revela uma nova versão de fatos consolidados pela história oficial,

⁷ O território da Batalha foi alvo de disputas constantes entre os fazendeiros que se apossaram da região e dos povos indígenas que ali permaneceram. (OLIVEIRA, 2020, p.125-143).

trazendo à tona o protagonismo e a resistência dos povos indígenas que reivindicam sua participação no processo de formação da cidade de Vitória da Conquista.

Até aqui, nesta segunda seção, percorremos as pesquisas voltadas para a história indígena. Para além dessa temática, a qual demos relativo destaque, a historiografia conquistense escreveu também sobre escravidão, comunidades quilombolas e mulheres negras. Estudos importantes contribuíram para a ampliação dos horizontes históricos do município de Vitória da Conquista.

A mão de obra escrava africana, tema importante, também foi explorada na região, como demonstra a professora Maria Aparecida (2001), ao pesquisar os inventários da família Gonçalves da Costa. A documentação aponta para um número reduzido de escravos em relação a outras regiões⁸, o que não significava que não fosse valorizado, dado “o grau de sua requisição nos dotes matrimoniais, integrando os presentes das moças casaduras, mesmo daquelas de menor posse” (SOUSA, 2001, p. 168). Apontando de forma sucinta alguns aspectos encontrados na documentação, Maria Aparecida Sousa realça a necessidade de estudos específicos sobre a temática.

Idelma Aparecida Ferreira Novais (2008), em sua pesquisa de mestrado “Produção e comércio na Imperial Vila da Vitória” (Bahia, 1840-1888), desenvolveu um minucioso trabalho de análise da economia da Vila Imperial da Vitória (atual Vitória da Conquista), da qual encontra, na documentação pesquisada, um número significativo de escravos, que era a mão de obra base dos grandes fazendeiros, com destaque para a pecuária e atividades agrícolas.

A partir da década de 2000, observamos a ampliação das pesquisas sobre a temática do negro e seu protagonismo na história conquistense. Em “Memórias da escravidão e das mestiçagens no sertão da Bahia do século XIX”, dissertação de mestrado defendida em 2015, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Ocerlan Ferreira Santos analisa a vida dos negros crioulos e mestiços alforriados da Vila Imperial da Vitória no século XIX, com o objetivo de demonstrar como esses sujeitos organizaram suas vidas após a conquista da liberdade.

Um trabalho pioneiro e de importante contribuição para as comunidades quilombolas da região sudoeste da Bahia foi feito pela professora e historiadora Graziela de Lourdes Novato Ferreira (1999), sobre a comunidade quilombola de Cinzento, situada a 77 km de Vitória da Conquista. Através dos dados obtidos pela memória dos habitantes e documentos, a pesquisadora afirma que a comunidade foi constituída por escravos fugitivos e que possui

⁸ Regiões litorâneas, que tinham como base econômica a produção de açúcar.

mais de 150 anos de existência.

No ano de 2018, a comunidade quilombola de Baixão, localizada a 13 km de Vitória da Conquista, foi fruto da pesquisa de mestrado de Vivian Indridy de Carvalho Lima, “Raízes, frutos e tramas: pertencimentos, relações étnicas e saberes na comunidade quilombola do Baixão” (Vitória da Conquista – BA) (2018), na perspectiva de reconstituição da memória e da história da comunidade formada por descendentes indígenas e africanos.

Outro pesquisador extremamente relevante em relação às pesquisas sobre o negro no sertão baiano é o professor Washington Santos Nascimento, que possui vasta pesquisa na área de história da África, da escravidão, das populações negras e do racismo. Durante a permanência em Vitória da Conquista, Washington Nascimento atuou como professor de História da África na Universidade Estadual de Vitória da Conquista (UESB) e esteve à frente do grupo de pesquisa: “Grupo de Estudos e Pesquisa em História da África e da América Negra”, do Museu Pedagógico. Escreveu um número considerável de trabalhos, artigos e apresentou comunicações em simpósios sobre o universo da população negra da região. Dentre seus principais estudos está sua dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, “Construindo o ‘negro’: lugares, civilidades e festas em Vitória da Conquista – BA” (1870-1930), defendida no ano de 2008.

A referida pesquisa discute a construção de lugares sociais determinados à população afrodescendente de Vitória da Conquista e suas ambivalências. Embasado pelo conceito de representação social e pelos estudos culturais, Washington utiliza de processos crimes, jornais e análise de festas. Essas representações são marcadas, sobretudo, pelo racismo, julgamento de honra, moral e civilidade.

O protagonismo de mulheres negras em Vitória da Conquista remonta ao contexto da escravização e da presença de mulheres negras no período colonial. Eliana Pólvora Dias, em “Cozinheiras, fiandeiras, gomadeiras: a escrava na Imperial Vila da Vitória - século XIX” (2006), destaca que “Conquista durante o período de colonização, viveu às custas do povo negro, sendo ele o sustentáculo da economia da colônia de uma forma geral, tendo, a mulher negra, uma imensa relevância na formação dessa cidade” (DIAS, 2006, p. 307).

Eliana Dias aponta que, apesar de não haver registros mais precisos sobre mulheres negras do século XIX, a investigação de inventários no arquivo do Fórum João Mangabeira mostra que havia uma quantidade significativa de mulheres crioulas, cabras e pretas, desempenhando atividades laborais como cozinheiras, fiandeiras, gomadeiras, trabalho na lavoura e trabalhos domésticos, “as quais difundiram a cultura africana e fundamentaram a

miscigenação” (DIAS, 2006, p.311). Para a pesquisadora:

As mulheres negras, em especial, as de Vitória da Conquista no século XIX, deram o seu suor, participaram com sua força de trabalho da formação da cidade e estão presentes em cada canto, nas feições, dos conquistenses, nos gostos, na cultura da população, a qual, infelizmente, na sua maioria, não tomou conhecimento dessa realidade. (DIAS, 2006, p. 317).

No contexto sociocultural do século XX, observamos a importância de mulheres como Eufrosina Oliveira Freitas Trindade, conhecida como Fulô do Panela e Maria Rogaciana da Silva, mulheres negras que exerceram papel de destaque na sociedade conquistense, atuando na vida política, social e cultural da cidade, estando inseridas no universo da sociedade branca conquistense. Citadas em diversas obras, inclusive nas dos memorialistas já aqui mencionados, essas e outras mulheres negras representam processos de reinserção e mobilidade social de indivíduos negros e mestiços na sociedade conquistense.

Em trabalho mais recente, a historiadora Martha Nogueira apresentou uma rica pesquisa sobre o protagonismo da mulher negra em Vitória da Conquista. O trabalho “Mulher negra e empoderamento: trajetórias e memórias de Dona Dió do Acarajé” (2016), que tem como principal objetivo entender como Dona Dió do Acarajé, mulher negra, conquistou visibilidade na cidade de Vitória da Conquista. Relatos orais, documentações e representações simbólicas de fotografia são utilizadas como fonte para construir a sua história de vida e representatividade na cidade de Vitória da Conquista. Nessa perspectiva, Martha Nogueira analisou a trajetória de Dona Dió, que conquistou autonomia através da venda de acarajé⁹. Além disso, a discussão se dá em torno das manifestações de uma identidade negra, afro-brasileira, que se manteve presente na trajetória dessa mulher, e que trouxe a ela visibilidade dentro de um cenário adverso.

Ao procurar conexão entre empoderamento e identidade étnica na trajetória de Dona Dió do Acarajé, considerou-se que a visibilidade, autonomia e autodeterminação encontradas no seu percurso religioso, social, econômico e político indicavam um pertencimento étnico específico, pois em todos estavam presentes marcas diferenciadoras das tradições culturais e saberes afro-brasileiros em detrimento de uma cultura branca e ocidentalizada que caracterizava a cidade de Vitória da Conquista. (NOGUEIRA, 2016, p. 64).

Para além da venda do acarajé na Praça Nove de Novembro, Dona Dió construiu uma rede de relações que ultrapassavam o simples comércio da iguaria, pois, foi a partir da

⁹ De origem africana, o akarajé (bola de fogo de comer) é um alimento sagrado, oferecido a Oyá, também chamada de Iansã. No Brasil colonial, o acarajé era vendido nas ruas em tabuleiros que as escravas equilibravam sobre suas cabeças, enquanto iam cantando para atrair a freguesia. Com as vendas da iguaria, muitas delas conseguiam comprar sua própria liberdade. (geledes.org.br/acaraje-um-quitute-tipicamente-africano/).

venda do acarajé que Dona Dió estabeleceu contato com pessoas de todos os segmentos da cidade, além da expansão da venda do acarajé em festas públicas e privadas.

Traço marcante da trajetória de Dió está associado à manutenção de traços religiosos afro-brasileiros representados em suas vestimentas, comportamento e liderança que caracterizam um pertencimento étnico dentro da comunidade cristã e branca.

O acarajé definitivamente foi para Dona Dió o meio de sobrevivência socioeconômica mais importante. Através desse alimento, criou uma verdadeira rede de sustentação econômica para sua família (marido e filhos); tal atividade lhe possibilitou estabelecer outras redes de empoderamento social e simbólico, tais como a vinculação religiosa com os cultos afro-brasileiros, a relação com o samba e outras redes de relações políticas mais amplas na cidade conquistense. A sua popularidade crescia e por sua habilidade de se relacionar com pessoas das diversas camadas sociais, foi convidada a se candidatar para o cargo de vereadora pelo PSDB, mesmo não querendo se envolver com a política partidária. (NOGUEIRA, 2016, p. 70).

Dona Dió foi responsável por manifestações culturais marcadas pelas heranças afro-brasileiras como os batuques, escolas de samba e a lavagem do beco que, por muitos anos, fizeram parte das festividades carnavalescas de Vitória da Conquista. Dentro de uma cultura ocidental branca predominante na cidade, essas manifestações ganharam espaço e respeito de toda a sociedade, manifestada no apoio que recebia de diversos segmentos, inclusive da Prefeitura Municipal.

O trabalho da pesquisadora traz uma importante contribuição para os estudos da história das mulheres negras conquistenses. A trajetória de vida dessa mulher deixou um legado transmitido aos homens e mulheres de sua família, que perpetua ao longo das gerações.

Os trabalhos apresentados neste capítulo servirão de suporte para a construção do material didático voltado para os professores do Ensino Fundamental II, do qual pretendemos disponibilizar no *site*. Longe de esgotar as discussões pertinentes às temáticas selecionadas para o trabalho, vale salientar que essa ele, posterior à defesa, continuará na perspectiva de ampliar as discussões sobre as temáticas aqui escolhidas, bem como trazer novos temas e pesquisas que serão veiculadas no *site*.

O próximo passo rumo à conclusão da pesquisa é buscar na legislação sobre o ensino de História o suporte teórico-metodológico necessário na construção das aulas oficinas, que serão mais discutidas no quarto capítulo.

3 O CAMPO DA HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

A cidade de Vitória da Conquista possui uma rede de educação que abrange todas as modalidades de ensino. A rede municipal de ensino é responsável pela oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. É constituída de 196 unidades escolares em atividade, compostas por creches municipais, sendo 133 localizadas na zona rural e 63, na zona urbana. Dados do IBGE de 2021 apontam um quantitativo de 46.730 alunos matriculados e de 1.825 professores, entre contratados e efetivos. Além disso, a rede possui 35 escolas de Ensino Médio, com 15.642 alunos matriculados e 832 professores¹⁰.

A zona rural do município é composta por 11 distritos: Bate-Pé, Cabeceira da Jibóia, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha e possui 26 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares¹¹.

Vitória da Conquista se desponta como um polo educacional de referência em todo o estado. No que diz respeito à educação de nível superior, a cidade conta com 18 instituições, sendo três universidades públicas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Juntas, as instituições oferecem 25 cursos nas mais diversas áreas de ensino.

O curso de Licenciatura em História oferecido pela UESB, nos turnos vespertino e noturno, no campus de Vitória da Conquista, foi criado em 1984 e tem formado profissionais para atuar no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Ao longo desses 35 anos, há o desenvolvimento de pesquisas em âmbito nacional, regional e local, contribuindo significativamente para a configuração histórica da cidade.

Na rede municipal de educação, o Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista é um documento elaborado de forma colaborativa por diversos segmentos da educação e referendado pela Secretaria Municipal de Educação, para orientar a construção de planejamentos de ensino para Educação Básica. Vigente desde 2020, e consubstanciado pelos textos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Base Nacional Curricular Comum, dentre outros, o texto traz, além dos componentes curriculares, fundamentos e pressupostos teóricos-metodológicos que norteiam a educação municipal. O Referencial está dividido em três níveis: referenciais para o Ensino Infantil, Fundamental, anos iniciais, e Fundamental, anos finais.

Na primeira parte, o Referencial Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental apresenta concepções e conceitos que orientam a construção de um currículo que tem como fundamentos a preocupação com a formação humana para diversidade, provendo o acesso de todas e todos aos bens culturais e ao conhecimento (SMED/ICEP, 2020, p. 12). Assim, considera importante a formação de um

¹⁰ disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>.

¹¹ <https://www.pmvc.ba.gov.br/vitoria-da-conquista-tem-mais-uma-comunidade-quilombola-reconhecida/>

currículo pautado na realidade dos alunos, da cultura escolar e em necessidades coletivas em contraponto a uma sociedade que valoriza a competitividade e os interesses individuais. Nos anos finais do ensino fundamental, o documento apresenta como foco a necessidade de um currículo voltado para a pergunta, em detrimento de uma preocupação recorrente visando a respostas no contexto de preparação dos alunos para exames e para o Ensino Médio.

Outro aspecto abordado como fundamento na construção do currículo é a formação de uma cidadania afirmativa e dialógica que contemple a diversidade, bem como as contradições e complexidades do tecido social brasileiro. Nesse contexto, a inserção de estudos da História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas no currículo da educação básica previstas na Lei 11.645/2008 perspectiva-se na valorização de negros e indígenas como sujeitos protagonistas de uma história não pautada na lógica da colonização, mas sim voltada para a formação da identidade e ancestralidade de negros e ameríndios

Nesse sentido, na escola, é importante tanto pautar o histórico de luta e resistência desses povos nas Américas quanto pensar a evolução deles no mundo para além do processo escravagista. É nesse contexto que se revelaria no currículo, o surgimento da humanidade no continente africano, as primeiras formas de organização social, os primeiros impérios e as primeiras formas de conhecimento. O intuito no caso, é o de reconstruir referências ancestrais retirando do pedestal a condição ontológica eurocêntrica e escravagista, que apresenta negros e indígenas como pessoas que aparecem na história da humanidade para ser escravas, possibilitando a reconstrução da autoestima e da valorização desses povos (SMED/ICEP, 2020, p. 23).

Ainda sobre esse aspecto, ao defender a obrigatoriedade de inclusão da temática da África, das culturas afro-brasileiras e ameríndias, o documento sugere:

Isso pode ser feito por meio de projetos transversais que envolvam contação de histórias, palestras ou exposições ao longo do ano. É possível oferecer atividades como oficinas de turbantes, produção de bonecas abayomi e jogos matemáticos africanos milenares de raciocínio lógico. Ou, ainda, estudar com a ajuda das ciências naturais alguns papíros africanos que trazem conhecimentos médicos, biológicos e químicos, como o Papiro de Ebers, um dos tratados médicos mais antigos, datado de 1550 a.C, no Egito.

Outra perspectiva possível é o estudo da geografia do continente africano associada à sua história e cultura. Mais uma proposta interessante seria organizar uma feira dos impérios, tratando de povos milenares de origem africana ou ameríndia, estudando formas geométricas com base no contexto das pirâmides, fazendo aulas públicas em locais históricos relevantes na cidade como marcos de resistência, quilombos urbanos ou espaços de cultura que contenham fontes para a aprendizagem da valorização das raças negra e ameríndia. Por fim, uma boa estratégia é possibilitar o acesso a exemplos de sujeitos negros ou ameríndios que alcançaram espaços de poder, o que pode ser feito por meio de entrevistas pessoais ou a distância ou por meio de pesquisas sobre esses indivíduos (SMED/ICEP, 2020, p. 25).

No ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação lançou o projeto “Trançando Africanidades – Vivências Afro-brasileiras na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista”. O projeto tinha por objetivo geral:

Educar para a diversidade étnico-racial, ressaltando a importância e a valorização das culturas africanas e indígenas para a formação de nossa sociedade e de nossa identidade nacional e de nossa afro-brasilidade. além de conhecer e viabilizar os legados africanos presentes em nossa sociedade, em especial aqueles intercambiados com os povos e nações oriundas de países localizados na região da África Atlântica (SMED/ICEP, 2020, p. 11).

O projeto é desenvolvido em todas as escolas da Rede Municipal, urbanas, do campo e quilombolas, prioritariamente nas disciplinas de História, História e Cultura Afro-brasileira, Geografia, Artes, Língua Portuguesa e Literatura, durante o período de três meses, com culminância no mês de novembro, nas unidades escolares. Além disso, a Secretaria da Educação, posteriormente, organiza uma Feira Cultural Afro-brasileira, que conta com a participação de 15 escolas.

O documento apresenta ainda estratégias metodológicas para execução de projetos, eixos e conteúdos, a serem trabalhados por etapa e modalidade de ensino (Infantil, Fundamental I, II e EJA), sugestões de ações pedagógicas e culturais e avaliação. Vale salientar que, apesar do projeto apresentar como objetivo geral a valorização da cultura indígena, o mesmo não apresenta em sua fundamentação teórica e sugestões de conteúdos sobre a temática dos povos indígenas. Além disso, o projeto não inclui a temática em âmbito local, deixando de valorizar a participação da população indígena e negra local na construção sociocultural da cidade.

No âmbito regional, o Referencial Curricular enfatiza a problematização da composição étnico-racial da região Vitória da Conquista e do Sertão da Ressaca¹² (SMED/ICEP, 2020, p. 24-25), visto que a região se insere no contexto de invasão e ocupação portuguesa em fins do século XVIII¹³. Especificamente para os anos finais, o documento cita a sugestão da BNCC do ensino de História, que contemplam a realidade da comunidade escolar, pautada por três procedimentos básicos:

1. Identificar os eventos importantes na história ocidental (no caso do município, a história da África, da Europa e da América, principalmente a do Brasil, assim como as diferenças locais sem hierarquizá-las, mas com equidade).
2. Selecionar e compreender a produção, a circulação e a utilização de documentos de maneira crítica e refletir sobre elas.
3. Reconhecer e interpretar diferentes versões de um mesmo fenômeno histórico para elaborar uma percepção própria (SMED/ICEP, 2020, p. 183).

Mesmo defendendo os direitos de aprendizagem mencionados acima, o documento não apresenta, nas unidades temáticas do componente curricular de História, espaço para discussão, desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o ensino de temáticas da história local. As pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre o Sertão da Ressaca e a formação da cidade de Vitória da

12 De acordo com o IBGE, refere-se à Região do Sudoeste da Bahia terras que compreende a região situada entre os rios Pardo e das Contas, onde localiza a cidade de Vitória da Conquista. O nome Sertão da Ressaca pode ser derivado tanto do fenômeno de invasão das águas dos rios sobre o sertão, semelhante ao fenômeno marinho, como da palavra ressaço, que corresponde à funda baía de mato baixo circundada por serras. (disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidades>).

13 SOUSA, Maria Aparecida de. **A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

Conquista não compõem o currículo da Educação Básica. O que se observa é que, apesar de uma considerável quantidade de pesquisas sobre os temas no âmbito local, as temáticas não chegam às escolas de ensino da educação básica, permanecendo isoladas dentro da academia.

A educação especial inclusiva também é citada como um dos fundamentos que deve ser observado na constituição do currículo que permita o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência ao sistema de ensino. Um dos pontos discutidos no texto são os desafios enfrentados na implementação dessa política pública no interior das unidades escolares, sobretudo, na formação continuada dos docentes e investimentos de recursos públicos na incursão de um sistema de educação verdadeiramente inclusivo.

Em si tratando de educação no campo, o texto enfatiza as especificidades que o caracterizam e que devem ser consideradas no planejamento pedagógico (SMED/ICEP, 2020, p. 28), como, por exemplo, as condições estruturais das escolas rurais, no que diz respeito à energia elétrica, água encanada, biblioteca ou sala de leitura. Além disso, deve-se valorizar as demandas específicas do campo para no contexto escolar como forma de romper com a lógica do urbano como desenvolvido *versus* campo como atrasado. Outra preocupação é com o aumento da média de escolaridade dos alunos do campo que apresenta um índice de 8,5 anos e cuja meta do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024) é, em média, 12 anos de estudos até 2024.

O uso de tecnologias digitais é pautado como ferramenta importante no processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar, dada a difusão de acesso a recursos digitais pelas crianças e jovens de modo geral. A tecnologia deve ser utilizada como instrumento pedagógico dos educadores, incorporando-a ao modo de construção de ideias e aprendizagens. A inserção de práticas pedagógicas que envolvam o uso de tecnologias digitais requer a apropriação dos meios tecnológicos por parte dos professores, de modo a usar esse recurso de forma direcionada e específica, não aleatória.

A parte de que trata dos pressupostos teóricos-metodológicos das práticas pedagógicas enfatiza a formação continuada dos profissionais da educação como fator primordial no fazer pedagógico e na qualidade educacional. Essas práticas envolvem escolhas conceituais e metodológicas que implicam tomada de decisão que devem considerar o público alvo em suas especificidades.

Ao organizar o trabalho pedagógico, a docente, ou o docente, deve considerar a história de vida das alunas e dos alunos, o que sabem sobre os conteúdos propostos no currículo, as características e os estilos de aprendizagem individuais, as estratégias de aprendizagens elaboradas entre os pares, a proposição de distintos tipos de atividades e a distribuição do tempo no desenvolvimento das propostas, além de delinear as estratégias condizentes para avaliação da aprendizagem (SMED/ICEP, 2020, p. 38).

A organização do fazer pedagógico assume aspectos como o propósito didático das ações pretendidas na sala de aula, os cuidados necessários para selecionar os conteúdos, as situações significativas de aprendizagem, as construções de práticas pedagógicas inovadoras, as estratégias de acompanhamento dos discentes, as relações docente/discente e discente/docente, a promoção da

autoformação docente (SMED/ICEP, 2020, p. 39-40). Além disso, a gestão do tempo e modalidades organizativas de ensino como sequências didáticas e projetos pedagógicos contemplam a preocupação dos professores com a formação integral dos estudantes.

A leitura e a escrita devem ser uma responsabilidade de todas as áreas de ensino, principalmente dos anos finais do Ensino Fundamental, ciclo do qual muitos docentes atribuem, erroneamente, os processos de aprendizagem de leitura e escrita aos professores e professoras de Língua Portuguesa. O referencial aponta a importância do envolvimento de educadores e educadoras, independente da área profissional, o compromisso com o domínio da leitura e escrita por parte dos alunos, dada as dificuldades de proficiência da leitura e escrita da maioria da população brasileira.

O desenvolvimento da leitura e escrita precisam estar a serviço do estudo e da pesquisa como formação de um letramento crítico, incentivo à busca de temáticas relevantes à sociedade, reflexões sobre questões atuais que favoreçam a produção de informações, ideias, discursos, hipóteses, argumentos que perpassam a realidade social dentro do contexto escolar e na formação do processo educacional desejável aos educandos.

O processo de avaliação presente nessa proposta curricular traz concepções de avaliação da aprendizagem que favoreçam a relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem dos sujeitos. Primeiramente, a avaliação pode ser compreendida como um instrumento multi-relacional que adquire função diagnóstica e pedagógica. A ênfase delineada nesta proposta entende a avaliação como um processo significativo de acompanhamento das aprendizagens para apropriação do conhecimento e formas de ressignificação do processo de aprendizagem (SMED/ICEP, 2020, p. 48).

A condução do processo avaliativo possibilita a regulação do trabalho docente, bem como a busca por novas possibilidades de ensino. É uma oportunidade de rever as práticas pedagógicas, diagnosticar a aprendizagem, possibilitar formas de todos e todas superarem as dificuldades e estimular cada aluna e cada aluno a ir além (SMED/ICEP, 2020, p.185).

A avaliação em História nos anos finais do Ensino Fundamental deve ser desenvolvida de forma processual sobre diferentes instrumentos de verificação de aprendizagens, como, por exemplo, a formulação de questões das mais simples às mais complexas, atividades dialogadas, questões de múltiplas escolhas, elaboração de jogos, apresentação de seminários, debates, observando a participação individual e coletiva dos alunos nas atividades propostas em sala de aula (SMED/ICEP, 2020, p. 185).

Em se tratando do componente curricular de História nos anos finais do Ensino Fundamental, o documento apresenta algumas premissas básicas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento histórico: tempo, espaço, ação humana, fontes, continuidades e permanências sociais, políticas, econômicas, religiosas e culturais dos povos ao longo do tempo (SMED/ICEP, 2020, p. 181).

Outro ponto importante mencionado no texto da SMED é o de não se limitar ao processo de ensino e aprendizagem de História ao uso do livro didático. A elaboração curricular deve levar em conta o repertório dos estudantes, considerando o contexto social em que vivem e os saberes que trazem de sua vida cotidiana. As temáticas trazidas para sala de aula devem ser trabalhadas de forma dialética e

não fechada, passíveis de críticas, reformulações, reconstruções, elaborações, comparações em diferentes tempos e espaços históricos.

Esses são fatores úteis na busca de proporcionar sentido prático para o estudo deste componente curricular, sem deixar de levar em consideração o fato de que são estudantes e estão em formação. Dessa forma, um dos objetivos deve ser refletir sobre o passado para melhor compreender o futuro e estar preparados para um mundo melhor. (SMED/ICEP, 2020, p. 181).

Para cada ano do Ensino Fundamental II, a proposta curricular apresenta duas unidades temáticas, aprendizagens esperadas e indicadores que correspondem às competências e habilidades descritos na BNCC. No componente curricular História, as unidades temáticas para o 6º Ano são: Tempo, Espaço e Formas de Registro e Povos da Antiguidade. No 7º Ano, as unidades temáticas são: Medieval, o Capitalismo, o Catolicismo e Outras Religiões e o Mundo Moderno e o Contato Entre os Continentes. No 8º Ano, as temáticas são: Ideias, Revoluções e Emancipações e Conhecendo os Processos de Independência do Brasil. Já no 9º Ano, as temáticas versam sobre o Final do Século XIX e Início do XX e Do Pós-Guerra até a Redemocratização no Brasil.

Os diversos dispositivos legais e normativos que orientam os processos de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas da Educação Básica preveem a elaboração de currículos específicos como está disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

V – As escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a Vida Cidadã; os alunos, ao aprender os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, estarão também constituindo suas identidades como cidadãos em processo, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As escolas utilizarão a Parte Diversificada de suas propostas curriculares, para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades. (BRASIL, CEB Nº2, 1998).

Os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória da Conquista são uma importante contribuição para o desenvolvimento do currículo nas Unidades de Ensino do município. Apesar de demonstrar preocupação com uma aprendizagem significativa para alunos e alunas da rede municipal, entendemos que o referencial não apresenta conteúdos substanciais sobre o ensino de temática de história local, problematizados no contexto da História do Brasil.

3.1 Uma discussão curricular: legislação e ensino de História no Fundamental II

Os debates em torno de uma reforma curricular no ensino se intensificam na década de 1980, no contexto de mudanças decorrentes do processo de democratização do país, ampliando as discussões

em torno da educação, que suscitaram em um novo modelo de ensino. Esse movimento se consolidou com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), marco legal importante na garantia dos direitos à educação básica. Em relação à Educação Básica, o artigo 210 da Constituição prevê a formulação de conteúdos mínimos para aprendizagem nas escolas. Assim, o documento se constitui enquanto referencial para que os Estados e Municípios elaborem seus currículos específicos das diferentes áreas do conhecimento “com respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Para a universalização do direito à Educação em todo o território nacional, um desdobramento da Constituição foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, que regulamentou o sistema educacional brasileiro, público e privado, da educação básica ao ensino superior e define, no artigo 2, como princípios e fins da educação, o “dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

O Art. 9 da LDB, em consonância com o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996). Além da base comum, a parte diversificada do currículo, de acordo com o *caput* do artigo 26, ficará a cargo dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos escolares, obedecendo às características históricas, culturais e econômicas de cada contexto social.

O artigo 26-A da LDB inclui a Lei 11.465 sancionada em 2008, que torna obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. A proposta é enfatizar a contribuição desses grupos nas áreas econômicas, políticas e sociais para a formação brasileira como prevê os incisos 1:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996).

Na mesma lei, o Art. 28 determina que os sistemas de ensino promovam adaptações necessárias, para que haja adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, quando da oferta da Educação Básica para a população do campo. Especifica, ainda, que essas adaptações se referem aos conteúdos curriculares, às metodologias, à organização do calendário escolar e à adequação à natureza do trabalho nessas localidades.

Na Seção III da LDB, que trata especificamente do Ensino Fundamental II, o artigo 32 estabelece a duração de nove anos para o ensino fundamental obrigatório, iniciado aos 6 anos de idade, tendo como objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

O artigo 33 dispõe sobre o ensino religioso, que deve ser oferecido nas escolas de educação básica; entretanto, a matrícula é facultativa. A lei ressalta que a definição dos conteúdos será construída de forma colaborativa, ouvindo as diferentes definições religiosas e “assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1996).

O caráter amplo da LDB permitiu a incorporação de emendas pautadas por demandas da sociedade civil ao longo dos anos, como, por exemplo, a inclusão de conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher (Lei nº 14.164/21), e a inclusão de currículo obrigatório de base comum (Lei nº 13.415/17), já prevista na CF/88 e reafirmada em documentos legais posteriores.

As discussões em torno do currículo atravessaram a década de 1990. Os debates envolveram a participação de entidades da área educacional, promovendo encontros que buscavam discutir os princípios que orientaram a reforma curricular, cujas diretrizes foram traduzidas no Plano Decenal de Educação, em 1993. Nesse contexto, são construídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries, em 1997, de 5ª a 8ª séries, em 1998.

A historiadora Circe Bittencourt chama atenção para o fato de que essa série de reformulações curriculares dos anos 1990 não foi um fenômeno nacional, pois outros países também sofreram mudanças em seus currículos, decorrentes do avanço das políticas neoliberais

O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado. Uma lógica que cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. O desenvolvimento depende de articulações com essa “nova ordem mundial” e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado e determinado maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras. Existe, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia, lógica essa que submete as políticas e procura impor suas metas a todos os países. (BITTENCOURT, 2004, p.101).

A parte dedicada ao ensino de História do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries, estruturam-se em duas partes. A primeira trata da caracterização da área, objetivos gerais e

critérios de seleção e organização de conteúdo. A segunda parte trata das especificidades de cada ciclo e das respectivas orientações didáticas.

Na parte que aborda a caracterização da área, além de apresentar um histórico do ensino da disciplina História no Ensino Fundamental, o documento enfatiza a importância social do conhecimento histórico, sinalizando a preocupação de professores em acompanhar e participar do debate historiográfico, criando aproximações entre o saber histórico e o saber escolar” (BRASIL, 1998, p. 30). Nessa perspectiva, o educador deve “explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favoreçam a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares” (BRASIL, 1998, p. 33).

Ribeiro (2004) critica a proposta dos PCNs de tentativa de articular a produção acadêmica ao saber escolar, à medida que salienta que “Os autores das propostas curriculares não entendem que o conhecimento histórico escolar não poder ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento proveniente da historiografia e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino” (2004, p. 97).

Ainda na parte de caracterização da área, o texto tece considerações do modo como se aprende e como se ensina História no Ensino Fundamental. Ao afirmar que “não se aprende história apenas no espaço escolar” (BRASIL, 1998, p. 37).

As crianças e jovens têm acesso a inúmeras informações, imagens e explicações no convívio social e familiar, nos festejos de caráter local, regional, nacional e mundial. São atentos às transformações e aos ciclos da natureza, envolvem-se com os ritmos acelerados da vida urbana, da televisão e dos vídeos, são seduzidos pelos apelos de consumo da sociedade contemporânea e preenchem a imaginação com ícones recriados a partir de fontes e épocas diversas. Nas convivências entre as gerações, nas fotos e lembranças dos antepassados e de outros tempos, crianças e jovens socializam-se, aprendem regras sociais e costumes, agregam valores, projetam o futuro e questionam o tempo.

Rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas. Nos Jogos Olímpicos, no centenário do cinema, nos cinquenta anos da bomba de Hiroshima, nos quinhentos anos da chegada dos europeus à América, nos cem anos de República e da abolição da escravidão, os meios de comunicação reconstituíram com gravuras, textos, comentários, fotografias e filmes, glórias, vitórias, invenções, conflitos que marcaram tais acontecimentos. (BRASIL, 1998, p.37-38).

Mesmo levando em consideração que a História não se aprende apenas no espaço escolar, o texto evidencia que é nesse espaço que os saberes são reelaborados, constituindo-se assim em um saber histórico escolar, e que a construção desse saber envolve a cultura escolar da qual todos os atores sociais estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Os Objetivos são apresentados de forma geral e de forma específica para cada ciclo. Os objetivos gerais devem ser alcançados gradativamente ao longo de todo o Ensino Fundamental,

esperando-se que os alunos “possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando-a com outras realidades históricas, e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações”. (BRASIL, 1998, p. 43).

A formação da cidadania do aluno é uma preocupação constante nos PCNs que, presente desde os objetivos gerais do documento, é enfatizada no interior da disciplina de História. Desse modo, o ensino de história assume uma importância social na formação dos estudantes, contribuindo “para a construção de uma identidade, sendo esta entendida como a formação do cidadão patriótico, do homem civilizado ou da pessoa ajustada ao seu meio” (BRASIL, 1998, p. 34). Oliveira e Freitas (2018) apontam que todos “valores de sociedade, indivíduo e cidade inseridos nos PCNs foram circunscritos aos ‘temas transversais’ como se não fizessem parte da própria forma de produção do conhecimento histórico” (2018, p. 51), como se fosse possível dissociar teor ideológico do currículo.

Concepções de ensino-aprendizagem vinculadas ao construtivismo são abordadas pelos PCNs, valorizando o educando como sujeito ativo do processo de construção do conhecimento. Assim, o documento estabelece situações de ensino-aprendizagem pautadas na utilização de recursos variados e metodologias específicas que favoreçam situações de ensino-aprendizagem e que tornem os conhecimentos históricos significativos para os estudantes.

Quanto aos Critérios de Seleção e Organização dos Conteúdos de História, o texto sugere que os conteúdos trabalhados não devem apenas se ater aos estudos de acontecimentos e conceitos históricos, mas sim “ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História”, como por exemplo, a coleta de informações bibliográficas e fontes documentais diversas para distinguir diferentes versões históricas, identificar ritmos e durações temporais, entre outros (BRASIL, 1998, p. 45).

Em relação à proposta temática para o terceiro ciclo, o documento sugere que:

Nessa faixa de idade do estudante, sugere-se ao professor iniciar o estudo dos temas na perspectiva da História do cotidiano. Essa é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo. É possível destacar a maneira de as pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades. Na dimensão particular da vida, na repetição de hábitos no dia-a-dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos (BRASIL, 1998, p. 54).

Desse modo, a proposta os conteúdos para o terceiro ciclo apresenta como eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho que se desdobra nos dois subtemas: As relações sociais e a natureza e As relações de trabalho” (BRASIL, 1998, p. 55). De acordo com o texto, os eixos temáticos e subtemas:

[...] remetem para o estudo de questões sociais relacionadas à realidade dos alunos; acontecimentos históricos e suas relações e durações no tempo; discernimento de sujeitos históricos como agentes de transformações e/ou permanências sociais;

abordagens históricas e suas aproximações e diferenças; e conceitos históricos e seus contextos. Solicitam, por sua vez, atividades e situações didáticas que favoreçam a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, observação, identificação, confrontação, distinção e reflexão; e de atitudes de comprometimento, envolvimento, respeito, ética, colaboração e amadurecimento moral e intelectual (BRASIL, 1998, p. 55).

Já no quarto ciclo, o PCNs avalia que os alunos já tenham o domínio de um conjunto de informações que permite reflexões históricas mais profundas, e que cabe ao professor investigá-las para poder introduzir novas temáticas históricas. Assim, a proposta de eixo temático para o quarto ciclo é a “História das representações e das relações de poder, que se desdobra nos dois subtemas Nações, povos, lutas, guerras e revoluções e Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” (BRASIL, 1996, p.67). Partindo desse pressuposto, o documento recomenda que:

Como os estudantes nessa faixa de idade já estão prestes a adquirir o direito ao voto e alguns já o adquiriram, é importante estimulá-los a questionar o presente, para que possam discernir as relações sociais e políticas atuais a partir de perspectivas históricas, identificando possíveis semelhanças ou discordâncias, construindo suas opiniões e estando atentos para localizar nos discursos, nas propagandas e nas práticas políticas propostas e atitudes coerentes e/ou contraditórias. O estudo da História, nessa faixa de idade, pode abordar os temas a partir de uma perspectiva mais geral e teórica, não deixando de considerar que as análises, as interpretações e os conceitos históricos são construídos a partir de estudos de realidades concretas situadas no fluxo temporal (BRASIL, 1998, p. 65-66).

No processo de avaliação para o terceiro ciclo, segundo consta no PCN, deve-se levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Portanto, o professor deve comparar o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem. Além disso, a avaliação deve ter um caráter diagnóstico, a fim de avaliar o desempenho do docente.

As orientações didáticas previstas do PCN de História baseiam-se em formas de ensinar inspiradas nas novas concepções de história, sob a influência da nova escola da década de 1970, que também influenciaram os intelectuais brasileiros que valorizam novos atores sociais, novas temáticas e a ampliação das fontes históricas. Também, se apoia em novas concepções pedagógicas vinculadas ao construtivismo, tendo o aluno como protagonista de sua aprendizagem, saindo da condição de mero espectador passivo, e valorizando, também, os conhecimentos prévios dos alunos. Dentro desse contexto, essas orientações sugerem metodologias e recursos didáticos que favorecem a aprendizagem de conteúdos históricos que atendam a essa finalidade.

Para Ribeiro (2004) “o principal problema dessas propostas curriculares está no fato de esquecerem de levar em consideração na sua elaboração aspectos significativos da formação do professor de história e suas condições de ensino” (p. 98). Sabemos, pois, que a proposta de ensino e as concepções de aluno e professor apresentadas pelos PCNs não refletem a realidade, na medida em que ignoram as especificidades das escolas públicas brasileiras.

Oliveira e Freitas (2018) também estabelecem crítica aos PCNs em relação aos conteúdos, ao perceberem que, por muitos anos, eles foram indutores da formulação de livros didáticos de História,

manuais de professores e formação em estágios supervisionados, ou seja, os PCNs viraram um currículo que não romperam com a lógica tradicional do conhecido modelo quadripartite, concentrado na história eurocêntrica (2018, p. 51).

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Básica, conjunto de diversas diretrizes que abrangem o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Escolar Indígena, o Escolar Quilombola, dentre outros, foram construídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que delibera sobre a construção de diretrizes que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Nesse sentido, coube à União a elaboração de uma base comum curricular e, aos entes federativos, a parte diversificada, proposta pelas unidades escolares de ensino. Assim, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, estabelece as seguintes diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental:

IV- Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional [...]. (BRASIL, 1998).

Diferentemente dos Parâmetros e de outras Diretrizes Curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A base normativa para a construção da BNCC está presente no Art. 210 da CF/1988, no Art. 9º da LDB, assim como em outros documentos educacionais, como Plano Nacional de Educação (PNE) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que reconhecem à União, a elaboração de conteúdos mínimos às redes públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

O documento foi construído sob um longo processo de discussões, embates, e disputas em torno da formulação do currículo, principalmente, o de História. Oliveira e Freitas (2018) ao relatarem a experiência na construção da BNCC, informam que a proposta para a disciplina de História foi censurada na versão apresentada em 2015, por apresentarem a sequência histórica eurocêntrica linear já popularizada na escola (p. 57). Em 2018, o documento definitivo foi homologado, estabelecendo as redes de ensino de todo país sua implementação até 2020 (a parte do Ensino Fundamental foi homologado em 2017).

A BNCC define um conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver durante a educação básica, e, para que estas aprendizagens sejam garantidas, são definidas dez competências gerais para nortear as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. Na BNCC, competência é definida como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 8). Desse modo, enfatiza que as decisões pedagógicas devem estar voltadas a atingir esse fim.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na (BRASIL, 2018, p.13)

A BNCC está estruturada, inicialmente, pelas dez competências gerais da Educação Básica, marcos legais, objetivos e fundamentos pedagógicos, além das etapas da educação infantil, fundamental e médio. Em termos de análise, tecerei alguns comentários sobre os anos finais do Ensino Fundamental.

A estrutura do Ensino Fundamental está dividida em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. As áreas do conhecimento compõem uma ou mais disciplinas, denominadas de componentes curriculares, que apresentam competências específicas desenvolvidas pelos estudantes.

A área de Ciências Humanas, que contemplam as disciplinas Geografia e História, definem competências específicas para os anos iniciais que correspondem aos anos 1º ao 5º do Ensino Fundamental, com ênfase na sistematização dos conhecimentos aprendidos durante a educação infantil. Os anos finais, que contemplam do 6º ao 9º Ano, é marcado pelo aprofundamento dos conhecimentos apresentados anteriormente e pela preparação dos estudantes para o Ensino Médio. A BNCC, também, indica que os alunos nessa fase devam ser estimulados quanto a fatores como responsabilidade, protagonismo e independência.

Em relação ao componente curricular de História, o texto enfatiza a utilização de fontes históricas diversas na construção do conhecimento histórico, cujo processo de “identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise desses objetos estimulam o pensamento” (BRASIL, 2018, p. 398). O documento apresenta como objetivos importantes de História no Ensino Fundamental:

estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2018, p. 400).

O alcance de tais objetivos pressupõe o reconhecimento de conceitos específicos ao campo do conhecimento histórico, como o de tempo histórico, a concepção de documento como suporte das relações sociais e as várias linguagens com as quais os sujeitos se articulam com o mundo. Todo esse arcabouço teórico deve articular-se com a “realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 400-401).

Além dos objetivos, a BNCC atribui sete competências específicas de História para o Ensino Fundamental, que se correlacionam com as competências gerais, competência da área e habilidades do componente curricular. São elas:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2018, p. 402).

A organização das habilidades de cada componente curricular, por sua vez, está articulada aos objetos de conhecimento, ou seja, conteúdos agrupados em unidades temáticas. No 6º Ano: História e suas formas de registro; as primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, em contraposição com outras sociedades, além do período medieval na Europa e em algumas partes da África. No 7º Ano: conexões entre os continentes europeu, africano e americano, entre os séculos XV até o século XVII, levando em consideração os aspectos políticos, sociais, econômicos e sociais. No 8º Ano: o século XIX e a formação do mundo contemporâneo, destacando o processo de independência das Américas, com foco no Brasil; destaca-se, também, o fortalecimento do nacionalismo e imperialismo no contexto europeu e desdobramento entre África e Ásia. No 9º Ano: história do Brasil da República até os dias atuais, incluindo o processo de democratização do país e o protagonismo de diferentes grupos sociais, além do estudo dos principais conflitos mundiais do século XX, como a Primeira e Segunda Guerra Mundial, Revolução Russa, Conflitos no Oriente Médio, descolonização dos territórios africanos e os debates sobre Direitos Humanos e diversidade identitária.

Muitos educadores criticam a organização do currículo a partir das competências dispostas na proposta da BNCC, por acreditarem que esse enfoque atende muito mais a uma educação pautada para formar pessoas que atendam às necessidades do mercado de trabalho, do que a formação de sujeitos

preparados para o exercício da cidadania. A professora e historiadora Circe Bittencourt (2020) enfatiza que a aquisição de competências citadas na BNCC não se constitui em competências históricas¹⁴. A história ensinada deve trazer ao aluno conhecimentos que possam causar um impacto em sua percepção enquanto sujeito e lhe permitir refletir sobre a sociedade. A educação e aprendizagem significativa é um processo gradativo de transformação, que, muitas vezes, não leva o aluno a aplicação imediata do conhecimento.

Apesar de enfatizar em todo seu texto a aquisição de competências e habilidades e se apresentar como um orientador curricular, a BNCC traz uma grande quantidade de conteúdos que, ao se dizer mínimos, compromete grande parte do programa educacional. Além disso, a disposição das unidades temáticas não difere do modelo tradicional pois, se levarmos em consideração os temas e conteúdos de História escolhidos e distribuídos no Ensino Fundamental, verificamos a manutenção da história tradicional, relacionada à aquisição de conteúdos substantivos, sem problematização das categorias históricas.

Cabe destacar que os temas relacionados à história da África e das culturas afro-brasileira e indígena estão na BNCC de História dos anos finais do Ensino Fundamental que, segundo o texto, assinala a valorização das temáticas para além do tema da escravidão (BRASIL, 2018, p. 417). No entanto, as unidades temáticas e objetos do conhecimento pouco exploram o tema, mantendo-o, na maioria das vezes, dentro do contexto colonial atrelado à história linear, como afirma Franco, Guimarães e Júnior:

Nos objetos de conhecimento, em momentos pontuais, incluem questões relacionadas à História da África e cultura afro brasileira e indígena, porém de forma marginal. Fica implícito que existe uma história que apresenta um modelo político, econômico, social e cultural considerado “norma” e “outras histórias” com significância menor. Mantém a perspectiva do Outro colonial como subalterno (FRANCO; GUIMARÃES; JUNIOR, 2018, p. 1024).

Convém destacar, ainda, a falta de problematização de questões presentes em nossa sociedade, na medida em que “não rompe com as hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais” (FRANCO; GUIMARÃES; JUNIOR, 2018, p. 1024). A proposta apresenta apenas dois objetos de conhecimento ligados a mulheres e gênero durante todo os anos finais do início fundamental, no sexto ano, “O papel da mulher na Grécia e Roma, e no período medieval”, e no nono ano, “Questões de gênero, anarquismo e protagonismo femininos”.

A unificação de conteúdos, competências e habilidades propostas na BNCC desconsidera as enormes desigualdades de nosso sistema educacional e as diferentes dimensões formativas do indivíduo.

14 BNCC de História nos estados: o futuro do presente. Especialização em História da Bahia, EHB-UEFS. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2020, 1 vídeo. 2H4min30s. Disponível em: https://youtu.be/SdG_2ttDEK8. Acesso em: 05 de novembro de 2022.

A padronização dos processos pedagógicos suprime a autonomia do professor e instrumentaliza o fazer pedagógico.

Outro fundamento legal é o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Básica (DCRB/2019). Foi construído de forma colaborativa entre Estados e Municípios, tendo como principal objetivo garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes em toda educação básica. Tendo a BNCC como principal referência, o seu principal objetivo é “assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica” (BAHIA, 2019, p.11). O documento é composto de dois volumes, um para Educação Infantil e Ensino Fundamental, e outro para o Ensino Médio.

Uma característica relevante do Referencial é a preocupação com as diversas identidades que caracterizam o estado da Bahia e seus territórios, tendo em vista os 27 Territórios de Identidade¹⁵, que se constituem como unidades de planejamento das políticas públicas, delineadas a partir de agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formados de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos.

O Referencial Curricular - Currículo Bahia, considera as diversas identidades que caracterizam a Bahia, atribuindo às escolas o desenvolvimento de competências voltadas à contextualização, ao aprofundamento e à construção das pluralidades e singularidades dos seus territórios. Nesse sentido, por se tratar de um documento para o estado da Bahia, apresenta orientações que respeitem a autonomia dessas escolas como representantes de seu território, evitando generalizações ou caracterização pormenorizada que causariam a exclusão de especificidades identitárias. (Bahia, 2019, p. 17)

Uma educação contextualizada no território nos convoca a olhar para as singularidades e as pluralidades dos 27 Territórios de Identidade do estado da Bahia, na tentativa de oferecer aos sujeitos centrais da Educação, os estudantes, percursos de formação escolar que dialoguem com o cotidiano e o desenvolvimento dos projetos de vida. Assim, a escola não deve perder de vista a potência do território na construção de identidades situado no tempo-espaço concreto, como elemento constitutivo das práticas e da cultura humana (BAHIA, 2019, p. 23).

O Referencial Curricular da Bahia apresenta, em sua estrutura, aspectos sobre Territorialidade, Marcos Legais, Marcos Teórico, Conceituais e Metodológicos, Modalidades da Educação Básica, Temas Integradores e Avaliação Educacional.

No item “Marcos teóricos, conceituais e metodológico”, o documento abre uma importante discussão sobre a compreensão do que seja um currículo, na em que o conceitua como uma tradição inventada, um artefato sociocultural. Além disso, prevê a abertura e flexibilidade para acrescentar componentes que contemplem as demandas da comunidade escolar. A elaboração do currículo deve

15 O Estado da Bahia organiza seus 417 municípios em 27 Territórios de Identidade, que se constituem como unidades de planejamento das Políticas Públicas, delineadas a partir de agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formados de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos. Fonte: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314>. Acesso: 23/11/2022.

levar em consideração o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC e primar pela formação da cidadania plena e integral dos estudantes (BAHIA, 2019, p. 25).

O Volume 1 desse documento traz as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, da qual pretendo discutir mais a frente, apresentando as etapas e seus organizadores curriculares, por Campo de Experiências e Componentes Curriculares das Áreas do Conhecimento, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim como na BNCC, o Ensino Fundamental está dividido em áreas do conhecimento: de Linguagens, que têm língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglês como componentes curriculares; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas, que contemplam as disciplinas de Geografia e História e a área de Ensino Religioso. Ademais, foram mantidos os códigos alfanuméricos que identificam as aprendizagens citadas na BNCC, cuja composição é feita por letras e números.

O quarto item do documento apresenta as diversas modalidades de ensino que abarcam a Educação Infantil e do Ensino Fundamental que são a Educação Escolar Indígena, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola. Na apresentação de todas essas modalidades são evidenciados os dispositivos legais que as orientam.

Outro ponto importante que integra o Currículo da Bahia são os Temas Integradores que articulam temáticas da contemporaneidade, “numa perspectiva de promover o desenvolvimento de cidadãos autônomos, responsáveis, engajados e imbuídos na formação de uma sociedade mais justa, sustentável, equânime, igualitária, inclusiva e laica” (BAHIA, 2019, p. 35). Os temas são: Educação em Direitos Humanos, Educação para Diversidade, Educação para o Trânsito, Saúde na Escola, Educação Ambiental, Educação Financeira e para o Consumo, Cultura Digital e Educação Fiscal. Todas as temáticas elencadas trazem um texto norteador bem como um conjunto de dispositivos legais que embasam os referidos temas.

O tema integrador Educação para Diversidade está dividido nos subgrupos que são: Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade e Educação das Relações Étnico-Raciais. Para a contextualização da Educação de Gênero e Sexualidade, o documento apresenta alguns conceitos básicos como sexo, gênero, identidade de gênero, papéis/estereótipos de gênero e identidade sexual ou orientação sexual.

As relações de gênero e sexualidade fazem parte da realidade social dos alunos e precisam ser discutidas na escola, pois é no ambiente escolar que os alunos e alunas se deparam com as diferenças, principalmente as de gênero. A escola é um espaço que deve garantir as discussões de questões sociais que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico e o respeito à diversidade. Nesse contexto,

Os currículos escolares da Educação Básica, respeitando os devidos ciclos de vida e com as devidas adequações de linguagens, metodologias e materiais didáticos, devem auxiliar a comunidade escolar na construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes para o fortalecimento da autoestima, promoção da alteridade, autonomia, do autocuidado, autoconhecimento, da afetividade pessoal e entre pares, independente das expressões das identidades sexuais ou de gênero; da

compreensão do funcionamento do próprio corpo, respeitando seus limites e do outro, da autoproteção e proteção dos pares contra Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e/ou gravidez não planejada; do compartilhamento de responsabilidades, frente a uma gravidez não planejada; da compreensão sobre a alienação parental; do reconhecimento e combate à exploração sexual e às diversas formas de violências contra as meninas e mulheres, sobretudo as negras e os grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros e Queers (LGBTQT+), incluindo feminicídio e homicídio da população LGBTQT+. (BAHIA, 2019, p. 57).

Do mesmo modo, as relações étnico-raciais são reforçadas no Currículo na Bahia, tendo em vista sua expressiva população negra em relação ao contexto nacional e, em decorrência disso, o combate ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira e a obrigatoriedade da temática nos currículos da educação básica.

O Currículo Bahia, dessa forma, se constitui em uma referência para que as unidades escolares tratem a Educação para as Relações Étnico-Raciais na perspectiva de incorporar a diversidade em toda a sua complexidade, compreendendo a dinâmica da ação educativa como prioritária para eliminar as discriminações, emancipar grupos historicamente discriminados, valorizar socioculturalmente o sujeito, demarcando a importante contribuição das ações pedagógicas na construção de identidades. (BAHIA, 2019, p. 60-61).

O texto abrange vários aspectos da avaliação educacional tida como uma garantia do direito à aprendizagem e não como uma classificação. Nesse contexto, ela deve ser compreendida como processo de ensino aprendizagem que permite a coleta de informações necessárias dentro da dinâmica institucional. A avaliação interna é compreendida como um norteador das atividades pedagógicas que tem como objetivo principal promover a melhoria contínua da aprendizagem e orientar a ação pedagógica, pois

Avaliar é refletir sobre as informações obtidas com vistas a (re) planejar ações, é uma atividade orientada para o futuro. A avaliação deve ser base para se (re) pensar e (re) planejar a gestão educacional e a ação pedagógica, pois informa o quanto conseguimos avançar e ajuda a pensar em como impulsionar novas ações educativas, projetos e definir novas políticas públicas. A avaliação é um ponto de partida impulsionador, um elemento de definição a mais para se refletir a gestão educacional, (re) pensar e (re) planejar as ações pedagógicas, dentro e fora da sala de aula, um caminho a ser trilhado ao longo dos anos, tendo como foco principal o processo de ensino e aprendizagem (BAHIA, 2022, p. 76).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o currículo é complementado por uma parte diversificada, buscando a formação dos estudantes e levando em consideração as características regionais e locais de modo a “potencializar muitas aprendizagens possíveis, de modo a não naturalizar diferenças sociais, étnicas, geracionais, entre outras”. (BAHIA, 2019, p. 404). O componente curricular de história traz as competências gerais e específicas, unidades temáticas e objetos de conhecimentos prescritos na BNCC e complementa, com habilidades específicas do Referencial, em que acrescenta as letras “BA” à frente do código alfanumérico (BAHIA, 2019, p. 414- 434).

Além disso, o referencial enfatiza a necessidade de os professores e professoras utilizarem diferentes estratégias para desenvolver as competências e atividades do componente curricular de História, sugerindo “o trabalho com diversas fontes históricas, explorando as formas de oralidades, diferentes tipologias textuais e a pesquisa de campo, estudo da história local, dentre outras” (BAHIA, 2019, p. 406).

Diante da avaliação dos documentos oficiais destinados ao ensino de História, é possível destacar que, enquanto a BNCC não discute a diversidade no currículo de História, o Documento Curricular Referencial da Bahia amplia as discussões sobre diversidade cultural, trazendo para o debate questões de gênero, sexualidade, raça e etnia, destacando a abordagem relacionadas à história dos povos indígenas, africanos e mulheres.

A legislação curricular sozinha não representa garantia de direitos de aprendizagem, pois o cumprimento da legislação perpassa pelo planejamento, execução e monitoramento das políticas educacionais pelos entes envolvidos.

3.2 O ensino de História no município de Vitória da Conquista: uma breve análise

Esta seção tem por objetivo investigar as consonâncias e dissonâncias em torno do currículo oficial de História, bem como as possíveis variáveis de conteúdos vivenciados nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Vitória da Conquista. A pesquisa envolveu a análise de cadernetas de professores de História de quatro unidades municipais de ensino do 7º, 8º e 9º anos no período de 2019, totalizando 40 cadernetas, bem como o uso de questionário *online* aplicado a 15 professores de História da Rede Municipal de Ensino. Também, foram analisados os conteúdos disponibilizados em uma plataforma criada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) para o ensino *online* durante os anos de 2020 e 2021.

Como arcabouço teórico para suporte dessas análises, utilizaremos autores como Ivor Goodson, “A construção social do currículo” (1997), Michael W. Apple, “Ideologia e currículo” (2006), Jose Gimeno Sacristán, “O currículo: uma reflexão sobre a prática” (2000), e Tomaz Tadeu da Silva, “Teorias do currículo: uma introdução crítica” (2000). Além disso, utilizaremos como metodologia, a técnica de instrumento de pesquisa de Questionário e Entrevista (MOREIRA; CALEFFE, 2006) submetidos à técnica da Análise Conteúdo, inspirado em Laurence Bardin (2011).

A análise de conteúdo é uma técnica que pode ser utilizada em variados tipos de documentos, permitindo rigor metodológico no trato com os documentos oficiais bem como com aqueles produzidos pelo uso dos questionários e entrevistas. Num diálogo com o referencial teórico, pretendemos estabelecer categorias durante o processo de interpretação dos documentos analisados que nos auxiliem na compreensão dos modos de realizar a historiografia local do município de Vitória da Conquista, nas práticas educativas dos professores do Ensino Fundamental II.

As escolas de referência indicadas pela Secretaria Municipal de Educação ficam situadas em diferentes regiões da cidade de Vitória da Conquista e atendem a um grande número de bairros próximos. São elas: Escola Municipal José Mozart Tanajura, situada no bairro Vila América, Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire, no bairro Urbis V, Escola Municipal Professora Fidelcina Carvalho Santos, situada na Urbis VI e Escola Municipal Frei Serafim do Amparo, localizada na Vila Serrana II.

Nas cadernetas de todas as turmas do 7º, 8º e 9º anos, de cada uma das quatro escolas, foram catalogados todos os conteúdos de História do ano de 2019, por ano escolar. Os conteúdos de cada ano foram agrupados em uma tabela de acordo com a divisão: História da África, História da América, História da Ásia, História do Brasil e História da Europa. Em seguida, foram contabilizadas a quantidade de conteúdos de cada temática e transformados em percentuais que geraram um gráfico. As turmas de 6º anos não foram analisadas em decorrência do não indicativo de trabalho com a História do Brasil, foco desta pesquisa, de acordo com a distribuição de conteúdos dos documentos oficiais.

Nas cadernetas analisadas, nas quatro escolas, foram encontradas 19 turmas de 7º ano com de distribuição de conteúdos de História conforme gráfico abaixo:

Gráfico 01



Fonte: Organizado pela autora.

O gráfico acima mostra um percentual de 51% de conteúdos sobre História da Europa, que representa mais que o dobro da História do Brasil, algo que reflete a predominância da história eurocêntrica no currículo da BNCC e nos documentos estaduais e municipais, seguindo a divisão quadripartite da história que situa a Europa como eixo central da história ocidental, tão criticada pelos historiadores.

Quanto à História do Brasil, localizamos seis turmas de 7º Ano, de diferentes escolas e ministrada por diferentes professores, que trouxeram a temática “povos indígenas do Brasil, os tupis” dedicando apenas duas aulas para a discussão da temática durante todo ano. Além disso, a temática aparece em momentos específicos da História, sempre ligados ao processo de colonização.

Tratando-se da história e cultura afro-brasileira nas turmas de 7º Ano, todas as turmas trabalharam alguns “reinos e impérios africanos” antes do contato com os portugueses, como, por exemplo, Império do Mali, Reinos Bantos e Iorubás e a influência desses povos na formação da cultura brasileira. Para além disso, a história e cultura afro-brasileira adquire um espaço no currículo das turmas de Ensino Fundamental II no mês de novembro, dentro dos projetos associados ao Dia da Consciência Negra.

Somente na Escola Municipal Frei Serafim do Amparo encontramos o projeto sobre a história local, desenvolvido fora do mês de novembro e intitulado “Conquista, joia do sertão baiano”; no entanto, somente uma professora registrou algumas ações desenvolvidas durante o projeto, como “Exibição de documentário sobre a história de Vitória da Conquista” e “Estudo da biografia de Elomar Figueira.”

Aspecto semelhante ocorre nos conteúdos das cadernetas em relação a História da América trabalhados nas turmas de 7º Ano, do qual são abordadas as civilizações pré-colombianas Astecas, Maias e Incas. Posteriormente, a história dos povos indígenas é trabalhada dentro do processo de colonização espanhola. Mesmo quando se fala de resistência, muitas vezes, não é contextualizada com a atualidade, como se os ameríndios não existissem mais, ou, por vezes, é trabalhado de forma incipiente e isolada, como se os povos indígenas não fizessem parte das transformações históricas ocorridas nas Américas, algo que reflete a forma como os conteúdos estão distribuídos na BNCC, conforme mencionado no parágrafo anterior.

A História da Ásia, não diferente das demais, é trabalhada a partir da ótica europeia, quando se retrata o comércio de especiarias orientais no século XIV. Apenas uma professora trabalhou, em suas duas turmas de sétimo ano, as dinastias chinesas *Tang* e *Song*, o Budismo e História do Japão.

Nas cadernetas analisadas, foram encontradas, nas quatro escolas, em doze turmas de 8º Ano, a distribuição de conteúdos conforme gráfico abaixo:

Gráfico 02



Fonte: Organizado pela autora.

Observamos, no gráfico de distribuição de conteúdos de História do 8º Ano, o percentual de 52% de História do Brasil entre os séculos XIX e XX, período entre a Independência e a República, tendo como temas predominantes o processo de emancipação política do Brasil, governos imperiais, período regencial, além das revoltas ocorridas em várias regiões antes e depois da independência. A expansão cafeeira, modernização das principais cidades, imigração, abolição e o movimento abolicionista também são temas trabalhados nas turmas de 8º Ano.

É importante salientar que o processo de independência nas Américas e no Brasil está diretamente associado às "Revoluções na Europa" ocorridas entre finais do século XVII e século XVIII, principalmente a Revolução Francesa, propulsora de "ideias revolucionárias" em toda América.

No restante da América, são tratados os processos de independência, primeiramente a dos Estados Unidos, depois Haiti, como primeira nação ocidental a abolir a escravidão. A independências das colônias espanholas na América aparecem de forma muito resumida amalgamada, desprezando as especificidades e complexidades do extenso território dominado pelos espanhóis.

A história da África, no oitavo ano, é trabalhada a partir do imperialismo europeu durante o século XIX. Apenas em uma escola, quatro turmas de oitavo ano, foi encontrado conteúdo sobre mulheres, denominado "As mulheres no Brasil do século XIX", demonstrando o quanto o protagonismo das mulheres na História não é discutido no âmbito escolar.

Nas cadernetas analisadas, em nove turmas de 9º Ano, temos a seguinte distribuição de conteúdos, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 3



Fonte: Organizado pela autora.

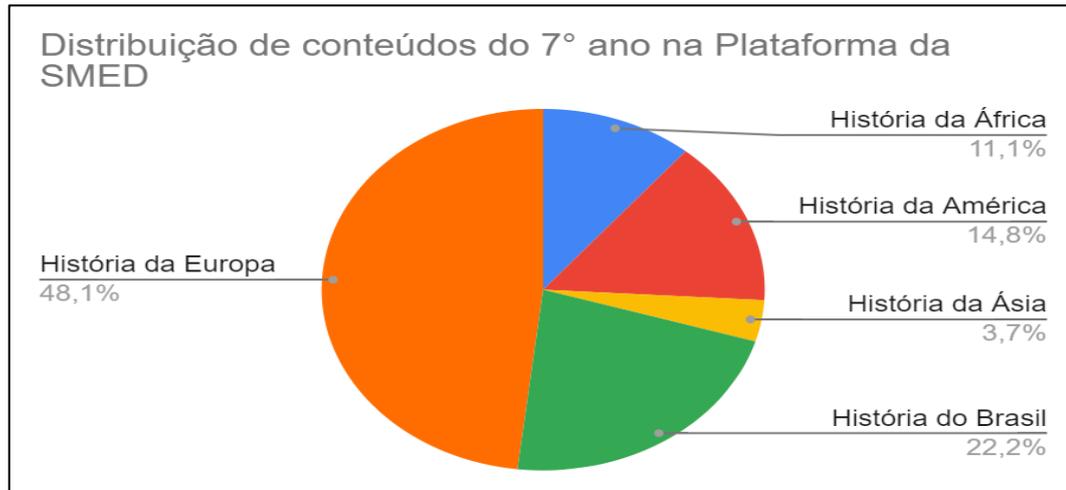
O gráfico demonstra uma predominância de conteúdos de História do Brasil nas turmas de 9º Ano, que englobam a proclamação da República até a história política recente. Constam, também, nas cadernetas, as duas grandes guerras, ascensão dos regimes totalitários na Europa, os conflitos no pós-guerra e os processos de independência dos países africanos.

A disposição de conteúdos ministrados nas turmas de 7º, 8º e 9º anos evidenciam a predominância de um currículo voltado para a História eurocêntrica que, na ausência de um instrumento normativo, era pautada pelos parâmetros curriculares.

Analisamos também os conteúdos da Plataforma SMED, ou seja, as atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação durante o período de distanciamento social. A plataforma começou a funcionar em abril de 2020 e, a partir de então, tanto os alunos, como os professores da rede municipal tinham acesso ao conteúdo da plataforma, com a temática apresentada através de *slide*, que continha uma atividade no final. No caso da disciplina de História, era disponibilizada um *slide* por semana, por turma, cujo papel do professor era trabalhar a temática via a plataforma do *Google Meet*, com os alunos de cada turma, uma vez por semana, além de receber as respostas das atividades pelo aplicativo *WhatsApp*, por onde enviava as correções. É importante salientar que conteúdos curriculares dispostos na plataforma *on-line* estão alinhados à BNCC, que entrou em vigência em todas as escolas a partir do ano de 2020.

Para análise dos conteúdos ministrados nas turmas de 7º, 8º e 9º anos da plataforma, foram adotados os mesmos procedimentos de análises das cadernetas. Os conteúdos foram agrupados por ano, divididos em História da América, História da África, História da Ásia, História do Brasil, contabilizados e transformados em gráficos para ver o percentual de cada tema trabalhado. Para o 7º Ano encontramos a seguinte disposição de conteúdos:

Gráfico 04



Fonte: Organizado pela autora.

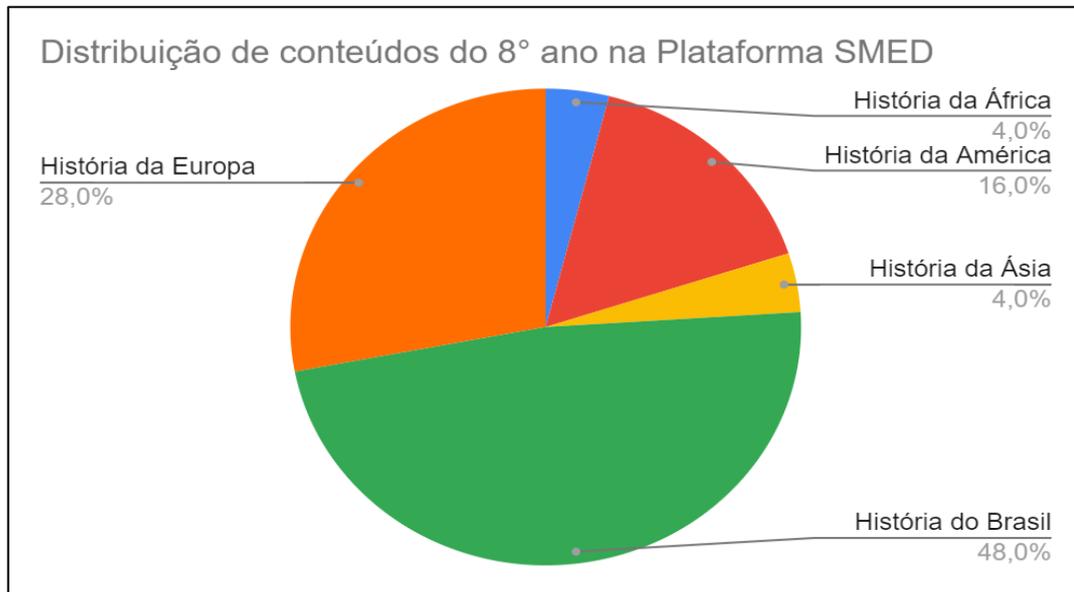
Como podemos observar, os conteúdos disponibilizados na plataforma para o trabalho *on-line* não diferem dos percentuais contabilizados nas cadernetas das escolas de referência em 2019. Atendendo aos critérios estabelecidos pela BNCC, o currículo reafirma a predominância de conteúdos tradicionais, reforçando o eurocentrismo. No entanto, nos conteúdos de História do Brasil são abordadas, sucintamente, “As contribuições dos africanos para a cultura brasileira” apresentando as influências na língua, costumes, alimentação e manifestações artísticas na formação da cultura brasileira. O *slide* “A Colonização do Interior do Brasil e as Populações Nativas” trata dos impactos da colonização sobre as populações nativas, marcado por disputas territoriais, dizimação, violência, escravização, exploração e controle. O texto mostra a resistência dos indígenas, apontando algumas batalhas e a diversidade cultural desses povos.

Na BNCC, o tema aparece dentro do objeto do conhecimento chamado “Saberes dos povos africanos e pré-colombianos, expressos na cultura material e imaterial”, que está dentro da unidade temática “O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”. Isso demonstra claramente que a temática está inserida a partir do mundo europeu, denominado de “mundo moderno” em relação à América e à Ásia.

Dentro da unidade temática denominada “A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano” o conteúdo sobre os povos indígenas aparece dentro dos seguintes objetos de conhecimento: “A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação” e “Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa”, ou seja, os processos de organização política dentro do processo de conquista do território, sempre de forma secundária e associada ao contexto europeu.

No 8º ano, observamos a seguinte disposição de conteúdos:

Gráfico 05



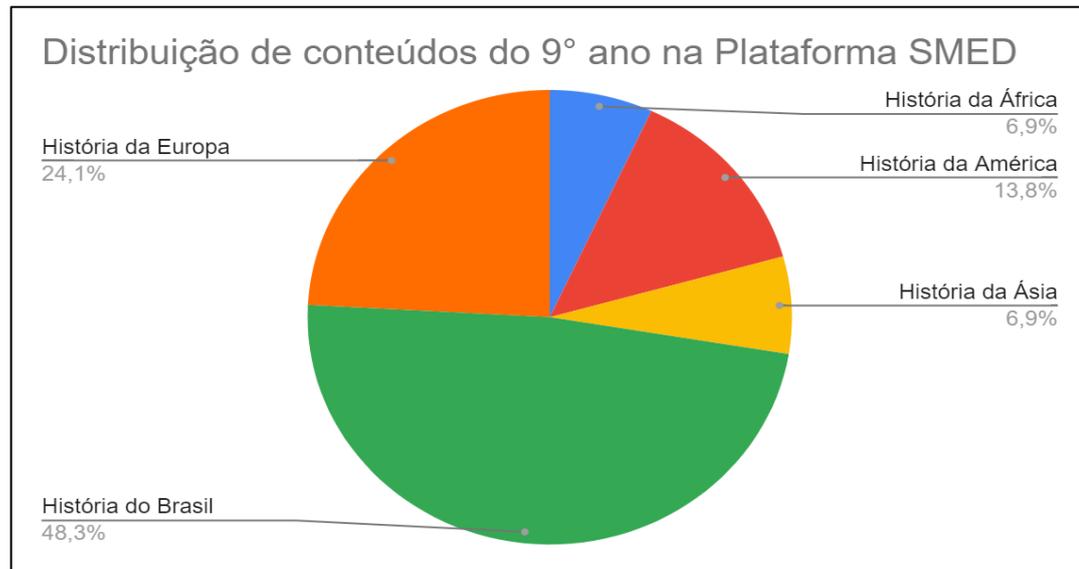
Fonte: Organizado pela autora.

A disposição dos conteúdos de História no oitavo ano reflete os conteúdos ensinados pelos professores no ano de 2019, pois apresentam percentuais equivalentes, com predomínio de conteúdos sobre a História do Brasil, que remetem ao processo de emancipação política e seus desdobramentos. De acordo com a BNCC, o oitavo ano tem como temas o mundo contemporâneo, crise do Antigo Regime, os processos de independências nas Américas, o Brasil e o “mundo” no século XIX. Em dois *slides*, “Africanos no Brasil: Trabalho Escravo, Lutas e Resistência” e “Africanos no Brasil: Relações de Trabalho e Luta pela liberdade”, apresentam, de forma muito resumida, as lutas e resistências do povo negro durante o período de escravidão. Ao citar a formação dos quilombos, o texto traz um mapa com os quilombos mais conhecidos no Brasil entre os séculos XVII a XIX, mencionando apenas o quilombo dos Palmares, ou seja, não traz nenhuma informação sobre os quilombos da Bahia, nem sobre as comunidades remanescentes de quilombos.

Ao retratar “Os indígenas no Brasil do século XIX”, o texto do *slide* apresenta o contraste em relação à política imperial para os povos indígenas no Segundo Reinado. No plano ideológico, buscou-se a valorização do índio como símbolo nacional sem, no entanto, garantir a eles condições mínimas de sobrevivência.

No 9º Ano, os conteúdos da plataforma apresentam os seguintes percentuais:

Gráfico 06



Fonte: Organizado pela autora.

A distribuição de conteúdos do 9º ano da plataforma SMED apresenta índices relativamente parecidos com os analisados nas cadernetas, apresentando diferenças significativas apenas no percentual de conteúdos na História da Europa, com um aumento nas histórias da África e da América.

Três *slides* do 9º ano abordam a temática do povo negro, indígenas e mulheres no Brasil. A temática “Movimentos sociais no Brasil: o movimento negro” traz uma importante discussão sobre os movimentos de luta e resistência negra pós abolição, relatando as diversas ações protagonizadas pelo povo negro em busca de inserção social como, por exemplo, “A imprensa negra”, a “Frente Negra Brasileira, o “Teatro Experimental do Negro”. O *slide* com o tema “Os indígenas na República” foi abordado nas políticas governamentais de garantia de direitos dos povos indígenas no início da República, que não se efetivaram até hoje. Em “As Mulheres e a Política na Primeira República” é abordada a exclusão dos direitos políticos e os preconceitos sofridos pelas mulheres e a união de mulheres na busca de direitos e exercício da cidadania.

A principal conclusão a que chegamos ao avaliar os conteúdos das cadernetas de História de professores do Ensino Fundamental II, bem como os conteúdos da plataforma, é que há uma aproximação entre o currículo denominado por Goodson (1999) de “pré-ativo” (currículo normativo e escrito por representantes dos órgãos educacionais) e o currículo praticado em sala de aula, “currículo interativo”. (GOODSON, 1999, p. 78)

O currículo prescrito das escolas pesquisadas demonstrou que há uma identificação entre o registro que foi feito nas cadernetas, o currículo oficial municipal, estadual e a BNCC. As cadernetas, à exceção de uma escola, não trouxeram informações diferentes daquelas orientadas pelos documentos curriculares oficiais. Nesse sentido, o conceito de currículo prescrito em Goodson se aplica também a

essas escolas pesquisadas no município de Vitória da Conquista, uma vez que o currículo prescrito reflete o que o currículo oficial propõe.

Consideramos importante, porém tímida, as discussões acerca do povo negro, povos indígenas e mulheres no currículo do Ensino Fundamental II das escolas municipais de Vitória da Conquista, algo que anuncia o que está disposto nos currículos oficiais. Os temas são apresentados em momentos pontuais da história, o que demonstra que os marcos legais estabelecidos não necessariamente materializam os currículos oficiais. Os conteúdos são apresentados de forma sucinta, sem aprofundamento, e não trazem discussões atuais, o que não impede que os professores os usem como ponto de partida para que se aprofundem nas discussões em sala de aula.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado para pesquisa foi a aplicação de um questionário, que faz parte de uma gama de opções ofertadas para coleta de dados. Segundo Caleffe e Moreira esse instrumento apresenta “quatro vantagens para o professor/pesquisador: uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno; perguntas padronizadas” (CALEFFE; MOREIRA, 2006, p. 96). Por outro lado, o uso do questionário apresenta algumas limitações, segundo os autores:

Três limitações no uso do questionário precisam ser conhecidas antes de o pesquisador decidir sobre o seu uso: o dado coletado tende a descrever ao invés de explicar por que as coisas são da maneira que são; o dado pode ser superficial; o tempo necessário para elaborar as questões e realizar um estudo piloto é frequentemente subestimado, e dessa maneira a utilidade do questionário pode ser reduzida em virtude de uma preparação inadequada (CALEFFE; MOREIRA, 2008, p. 99).

Mesmo com essas limitações, o questionário foi escolhido como instrumento de coleta de dados, devido ao atual contexto da pandemia, que impunha o isolamento social, como também a disponibilidade dos professores envolvidos na pesquisa. O público alvo foram os professores e professoras de História do Ensino Fundamental II, de Vitória da Conquista. O critério de escolha dos professores justifica-se em decorrência do alvo que se quer alcançar, ou seja, verificar se são trabalhados conteúdos de história local no Ensino Fundamental II nas escolas de Vitória da Conquista. Foram elaboradas 14 perguntas via *Google Forms*. Dessas, 5 questões estão relacionadas a dados pessoais e a formação acadêmica dos professores, 3 perguntas objetivas sobre a disponibilidade e ou fornecimento de materiais que versem História Local fornecido pela escola, 5 questões objetivas sobre o trabalho com História Local desenvolvido pelos professores, sendo que duas abertas dessas questões abriram espaço para comentários, mais uma questão aberta para comentário geral sobre o tema.

O *link* foi enviado ao grupo de professores de História da Secretaria de Educação, do qual eu faço parte e, também, em alguns outros grupos de colegas de trabalho, explicando os objetivos da pesquisa. Houve uma certa dificuldade de retorno das respostas, pois, apesar dos esforços, recebi um percentual de 20% em relação ao número de *links* enviados, o que corresponde a quinze professores. Esses professores estão, em sua maioria, vinculados à rede pública municipal de ensino com carga

horária semanal de 40 horas de trabalho em sala de aula. A maioria¹⁶ fizeram graduação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e mais da metade¹⁷ fizeram ou fazem pós-graduação.

Após os participantes responderem ao questionário, as respostas foram sistematizadas e foi feita a análise dos dados. A partir das análises dessas respostas, algumas ideias foram levantadas, sendo possível fazer algumas inferências.

Em relação às Escolas, oito professores afirmaram que as mesmas têm projetos que valorizam a sociedade e a cultura conquistenses. No entanto, dez dos quinze professores afirmaram que o material didático escolar não propicia a abordagem de temas da história local, assim como a temática não faz parte das atividades complementares da escola, o que evidencia uma certa omissão com a temática.

Por outro lado, todos os professores afirmam fazer uso de temáticas de história local em algum momento do ano. Onze professores disseram que trabalham com temáticas de história local em alguns momentos no contexto da História do Brasil, como, por exemplo, dentro da formação de ciclos econômicos, coronelismo ou em função do aniversário da cidade.

As respostas do questionário demonstram que o professor reconhece a importância e a relevância de trabalhar com a temática local, pois já integra em sua prática, ou seja, no currículo vivido, a história local como um conteúdo desenvolvido com os estudantes durante o ano letivo. Goodson (1999) aponta que, para compreendermos a construção social do currículo, não podemos observá-lo apenas na forma prescrita, pois é preciso considerar que “o que está prescrito não é necessariamente aprendido e o que se planeja não é necessariamente o que acontece.” (GOODSON, 1999, p. 78). Nesse sentido, como há um silenciamento sobre a história local nos currículos prescritos, o professor não faz o registro de conteúdo de história local trabalhados em sala de aula, por não encontrar respaldo nos currículos oficiais.

Dois professores afirmam encontrar limitações para o trabalho com a temática da História Local, principalmente, por causa da extensa quantidade de conteúdos de História Geral a cumprir. Esses mesmos docentes declararam que, em relação ao 6º ano, os conteúdos são de história antiga e, muitas vezes, fica difícil cumprir a grade curricular, mas que, mesmo assim, tentam abordar temas locais. Esse posicionamento demonstra uma preocupação dos professores em cumprir um currículo prescrito.

Em relação aos materiais utilizados, sete professores utilizaram materiais paradidáticos, três fizeram uso de jornais e noticiários, dois utilizam filmes, dois lançaram mão de vídeos e um utilizava materiais historiográficos e visita a museus, o que demonstra uma preocupação dos professores em buscar, mesmo sem o apoio da escola, materiais que possibilitem o trabalho com a temática local.

Ao serem perguntados sobre os conhecimentos de História Local, doze professores responderam que precisam ampliar o repertório; dois, que os conhecimentos são suficientes e um respondeu que é insuficiente. Quanto ao comentário livre sobre a temática, dois professores atribuíram aos docentes a responsabilidade de ensino da História Local, através de pesquisas e atividades de campo;

16 Treze professores fizeram licenciatura em História na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

17 Nove professores fizeram ou fazem curso de pós-graduação.

um docente apontou as dificuldades de trabalho com a temática relacionadas à falta de tempo para pesquisa; dois deles enfatizaram a necessidade de cursos de formação, um professor atribuiu à escola a responsabilidade de trabalho com a temática; e três professores atribuíram a necessidade de uma ação conjunta (universidade, secretarias estaduais e municipais e professores) para o desenvolvimento do ensino de História Local; e oito professores apontaram para a necessidade de construção de um material didático como estratégia para o ensino de História Local no Ensino Fundamental II.

Todas essas falas demonstram a preocupação do professor em trabalhar com conteúdos que eles consideram importantes para a formação dos estudantes, pois é no espaço do currículo vivido que a formação dos sujeitos ocorre. Nesse contexto, o *site* “Conquistória” tem como principal objetivo auxiliar o professor no seu processo de busca por materiais que sustentem a manutenção do conteúdo da História Local no currículo escolar.

4 TEMÁTICAS HISTÓRICAS LOCAIS NA PERSPECTIVA DA AULA OFICINA: DISCUSSÃO TEÓRICA E PROPOSTAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

4.1 A educação histórica como possibilidade de ensino e aprendizagem

Na concepção de produção das aulas oficinas, proposta que aparece ao final deste capítulo, nos baseamos em estudos recentes que contribuíram na redefinição de novas abordagens e perspectivas teórico-metodológicas no campo do Ensino de História. A Educação História é um campo de pesquisa profícuo que nos ajudou a construir nossa base didática para elaboração das aulas oficinas.

A Educação Histórica é um campo de pesquisa que tem como principal objeto de estudo a aprendizagem histórica e a construção do pensamento histórico. Esse novo campo de investigação desenvolveu-se, especialmente, a partir de 1970, em vários países, tais como Inglaterra, Portugal, Estados Unidos, Canadá e Brasil (GERMINARI, 2011, p. 54).

Um número amplo de pesquisas desenvolvidas em vários países e sob diversas abordagens dedicaram-se a investigar os processos de ensino e aprendizagem da História a partir de experiências concretas de análise das ideias históricas de alunos, professores e historiadores. Essas investigações de aprendizagem foram se delineando e se constituindo tendo como norte “a ideia de pensamento histórico (tradição inglesa) e mais recentemente, a consciência histórica (tradição alemã), que colocaram na centralidade do processo a formação histórica de crianças e jovens no contexto de escolarização” (FERREIRA; KMIĘCIK, 2018, p. 37), criando um novo campo conceitual referenciado pela epistemologia da História.

Um campo que dialoga com a Educação Histórica, convém frisar, é o da Didática da História, que também possui uma teoria para a aprendizagem histórica que, dentre outras coisas, busca entender a maneira como profissionais da área devem conduzir/problematizar a história em sala de aula. Neste campo, um dos principais nomes é do historiador alemão Jörn Rüsen, que tem um vasto trabalho nas áreas de teoria, metodologia, historiografia e didática da História. Os estudos de Jörn Rüsen, e de outros, têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de pesquisas em várias partes do mundo na área da Educação Histórica ao trazer reflexões, para esse campo, oriundas da Didática da História. Disciplina própria da ciência histórica, a Didática da História “se situa nessa relação direta com a ciência da história, na medida em que se concebe como ciência do aprendizado histórico”. (RÜSEN, 2012, p. 16).

Um dos objetivos da Didática da História tem a ver com a concepção de se analisar o aprendizado histórico.

O aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. É o processo fundamental de socialização e individualização humana e forma o núcleo de todas estas operações. A questão básica é como o passado é experienciado e interpretado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. [...] O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. [...] Finalmente, com respeito ao processo real de instrução histórica nas escolas, a ênfase sobre o aprendizado de história pode reanimar o ensino e o aprendizado de história enfatizado o fato de que a história é a uma matéria de experiência e interpretação (RÜSEN, 2006, p. 16).

Tais concepções teóricas da Didática da História, que valorizam o processo educacional de aprendizado histórico, terá reconhecimento e destaque na ideia de aula oficina, o uso de fontes em sala de aula. Veremos mais à frente este ponto.

As investigações na área da Educação Histórica, principalmente em relação à aprendizagem histórica, buscam na teoria da consciência histórica de Rüsen seu principal arcabouço teórico conceitual para desenvolvimento de suas pesquisas. A consciência histórica pode ser entendida como o modo de compreensão da dinâmica entre passado, presente e futuro. Assim, ela engloba as operações mentais, com as quais os homens interpretam o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Nesse sentido, a aprendizagem histórica pode ser compreendida como manifestação da consciência histórica.

Por “aprender” entende-se usualmente um processo ou procedimento vital (não só) para os seres humanos, pelo qual são adquiridas disposições ou capacidades para agir, mediante uma elaboração da experiência não instintiva, mas intencional e produtiva. Aprender é a aquisição de competências, a partir da apropriação (interpretação) da própria experiência. Nos seres humanos, ela se caracteriza por sua capacidade única de distanciar-se, objetivando seu meio ambiente, de refletir sobre si e de se objetivar ao longo da vida (RÜSEN, 2012, p. 76).

No contexto escolar, as investigações em torno da consciência histórica buscam identificar as carências de orientação dos alunos e propor orientações temporais capazes de apresentar funções no presente e produzir sentido para a vida. Partindo desse pressuposto, aprender História não significa acumular conhecimentos sobre o passado, apreendido como algo estático, que não desenvolve a capacidade de dar significado e orientação àquele que aprende. A aprendizagem histórica pressupõe a transformação de conteúdos históricos em conhecimentos relevantes para sua vida no presente.

Uma consideração importante é o fato de que nunca se pode dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, por exemplo, o jovem da cultura jovem, e portanto,

a dinâmica da aprendizagem não se realiza quando a história ensinada como algo dado e alheio ao sujeito que aprende. Assim, saber história não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico que é aprendido apenas como algo dado, não desenvolve a capacidade de dar significados para a história e orientar aquele que aprende com a própria experiência histórica (SCHMIDT, URBAN, 2018, p. 15).

Essa nova forma de compreender o sentido da História requer do professor mudança na forma de se relacionar com o ensino aprendizagem, rompendo com um fazer pedagógico centrado no professor como reprodutor de conhecimento histórico pronto. Nesse processo, ensinar história significa criar condições para que o aluno aprenda a pensar historicamente, estabelecendo conexões entre os saberes aprendidos em sala de aula e a realidade social em que vive.

[...] definitivamente, os professores de história precisam saber que devem abandonar o pressuposto de que aprender história significa acumular conhecimentos, mesmo que adotando metodologias ativas e lúdicas e que aprender história não é manter-se no nível do senso comum ou adquirir com sendo a respeito das questões do passado (SCHMIDT, URBAN, 2018, p.18).

As investigações no campo da Educação Histórica têm na Didática da História um importante arcabouço conceitual para se pensar o aprendizado histórico a partir do pressuposto de que existe uma cognição própria da História. A pesquisadora Isabel Barca, em uma comunicação¹⁸ intitulada “Educação Histórica: uma nova área de investigação”, apresenta uma série de investigações em relação a cognição e o ensino de História, tendo como pressuposto teórico a natureza do conhecimento histórico e como pressuposto metodológico a análise das ideias históricas dos alunos através de tarefas concretas (BARCA, 2001, p. 13). Parte dessas investigações têm se preocupado em investigar os conhecimentos prévios dos alunos, ao que crianças e jovens já tenham um conjunto de determinadas ideias quando chegam à escola:

[...] o meio familiar, a comunidade local, *os medias*, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias - que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada - que o professor poderá contribuir para modificar e tornar mais elaboradas (BARCA, 2001, p. 15).

Um instrumento de avaliação das ideias históricas dos alunos é a narrativa histórica, que representa a manifestação do pensamento histórico dos sujeitos. É através das narrativas que os sujeitos expressam suas orientações temporais e denotam as estruturas de consciência com

¹⁸ Comunicação apresentada no Ciclo de Colóquios “Estado da História”, realizado no Anfiteatro Nobre da Faculdade de Letras do Porto em 4 de abril de 2001.

as quais interpretam sua experiência humana no tempo. Essas investigações, no contexto da sala de aula, contribuem para uma intervenção pedagógica que proponha a seleção de conteúdo, intervenções, metodologias capazes de transformar as estruturas da consciência, produzindo orientações para o presente, alinhadas às finalidades da Educação Histórica.

Resultados das investigações já realizadas, ainda que parciais, indicam que finalidade da aprendizagem é a construção do pensamento histórico e da consciência histórica mais complexa. Isso significa que o ensino de história deve ter por objetivo a formação de uma consciência histórica que supere formas tradicionais e exemplares da consciência histórica, responsáveis pela consolidação de narrativas baseadas em organizações lineares do tempo, bem como visões de que a história é a mestra da vida. Ao mesmo tempo, busca-se também evitar a formação de consciências críticas pautadas em narrativas que rompam com qualquer possibilidade de rever o passado. O objetivo é uma consciência crítico-genética onde a relação presente e passado seja fundamentada em narrativas mais complexas, que se prestem à uma orientação temporal para a vida presente, baseadas em alguns princípios como liberdade, democracia e direitos humanos. A formação da consciência histórica, finalidade principal do ensino de história leva em consideração que, tanto os professores, como os alunos fazem parte de um coletivo e de um tempo social (SCHMIDT, URBAN, 2018, p. 15).

A historiadora portuguesa Isabel Barca porta um papel preponderante na disseminação de pesquisas na área da Educação Histórica em países de língua portuguesa, organizando as Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica no início do século XXI. No I Seminário de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, em 2003, organizado pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, com a participação da pesquisadora Isabel Barca, deu-se início a uma série de pesquisas no campo da Educação Histórica, abarcando diferentes níveis da área de ensino aprendizagem da História, relacionando teoria e prática.

Atualmente, o Brasil possui um campo de estudos consolidado na área da Educação Histórica, com pesquisas desenvolvidas sob diferentes abordagens e de forma colaborativa. Grande parte dessas pesquisas têm sido desenvolvidas através do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná, com diversos professores pesquisadores, orientados por especialistas, como a pesquisadora Maria Auxiliadora Schmidt (2016). Esse conjunto de pesquisas tem atuado em áreas como currículo e prática docente, análises de ideias históricas de alunos e professores, adequação teórica e metodológica da Educação Histórica, com trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais e publicações.

Uma contribuição de Isabel Barca foi na construção do modelo de aula oficina (2004). Ela sistematizou um modelo de aula que consiste no processo de investigação da aprendizagem na perspectiva da Educação histórica, propondo a construção coletiva do conhecimento

histórico, por meio de uso de fontes, do qual o aluno assume um papel ativo. Esse nome demarca a contraposição em relação ao modelo tradicional de aula conferência, que inclui o professor como um verdadeiro detentor do conhecimento e o aluno como receptor e reproduzidor do que é explicado, e da aula colóquio, da qual o saber é problematizado, mas o professor continua na centralidade do processo.

Numa entrevista para a revista “Nova Escola”, em 2013¹⁹, Isabel Barca apresentou uma ampla definição, bem didática e abrangente, do que é a metodologia da aula oficina, a qual a própria entrevistadora, Bruna Nicolielo, resumiu como “trabalhar com fontes históricas e fazer conexões entre o passado e o presente”. Abaixo, a fala de Isabel Barca:

É um modo de trabalhar que organizei em 1999, resultado das aulas que ministrava na Universidade do Minho. A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. Assim, as crianças tomam consciência do que aprenderam, do que falta saber e do que mais gostariam de conhecer. A aula-oficina vai contra a corrente que não se preocupa com o que ensinar e prioriza em manter o grupo motivado²⁰ (BARCA, 2013).

No modelo de aula oficina, cabe ao professor o papel de investigador social que cria situações de ensino/aprendizagem a partir das ideias históricas prévias dos alunos. Essa metodologia consiste, em primeiro lugar, em investigar os conhecimentos prévios dos alunos a partir dos objetivos de ensino que se pretende alcançar com determinada temática. Isso significa que tais questionamentos devem partir do professor e serem feitos aos alunos. Em um segundo momento, é necessário que se faça uma categorização das ideias prévias dos alunos e posterior socialização dos dados para que esses discentes possam identificar as diferentes interpretações sobre o tema. O próximo passo consiste na intervenção pedagógica que permita ao aluno confrontar as respostas com o uso de diferentes fontes que possibilitem a confirmação, ou não, das hipóteses iniciais levantadas. Dentre os instrumentos de avaliação, propõe-se a produção da comunicação pelos alunos em forma de narrativas, histórias em quadrinhos, desenhos, charges, dentre outros, além da análise de instrumento de metacognição, com o objetivo de avaliar a progressão das ideias históricas. E uma das premissas da Educação Histórica é justamente

¹⁹ A revista, à época, era vinculada ao grupo da Fundação Victor Civita, criada, de forma impressa, em 1986. Atualmente, a revista é uma plataforma digital que está associada a Fundação Lemann, desde 2015.

²⁰ NICOLIELO, Bruna. Isabel Barca fala sobre o ensino de História. *Nova Escola*, São Paulo. 2013. Versão *online*. <<https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>>. Acesso: 29/11/2022.

promover o debate em sala de aula, em que o professor tenha a capacidade de conduzir o processo de ensino para que o aluno possa refletir sobre determinado assunto a partir do uso de uma fonte histórica:

Para saber ler a informação, debater e seleccionar mensagens fundamentadamente, é preciso saber interpretar fontes, analisar e seleccionar pontos de vista, comunicar sob diversas formas, apostar em metodologias que envolvam os alunos no acto de pensar historicamente (BARCA, 2007, p. 6).

A aula oficina, dentre outras coisas, disponibiliza vantagens para o processo de ensino-aprendizagem em História.

Em situação de aula, esta abordagem propõe uma postura essencial da parte do professor: disponibilidade para explorar, por um lado, os sentidos que os alunos atribuem aos conceitos, em substituição do tradicional lugar-comum de que os alunos nada sabem e, por outro lado, construir a aula de História em coerência com a natureza da disciplina, que assenta num processo progressivo de inferência sobre o passado, a partir das suas fontes. Com este ponto de partida, estarão criadas algumas das condições essenciais para que, durante o processo de ensino-aprendizagem, a progressão lógica dos alunos seja adequadamente estimulada pelo/a professor/a (BARCA; GAGO, 2001, p. 256).

No Brasil, algumas experiências com o modelo de aula oficina têm sido desenvolvidas por professores da educação básica em processo de formação (mestrado, formação continuada). Esses trabalhos propõem a construção de unidades temáticas investigativas sobre os mais variados temas, dentre eles, temáticas de História Local, estratégia pedagógica que vem sendo valorizada pelos pesquisadores na área da Educação Histórica.

Em função da complexidade teórica da categoria “História Local”, em se estabelecer um parâmetro seguro para conceituá-lo, em se definir com certa precisão os limites de onde começa e termina o local, do ponto de vista espacial/territorial/cultural, os limites de um “lugar”, a relação desse lugar com o “global” e, para os fins desta pesquisa voltada para a produção de aulas oficinas, um sentido mais objetivo do ponto de vista educacional, não tivemos tempo para incorporar e realizar um debate mais amplo acerca do seu conceito. Ele perpassa pelo debate dos objetos e problemas da História Local, da noção de região, o que aproxima a História e a Geografia. Por ora, numa definição clássica de História Local, o historiador francês Pierre Gouber, da segunda geração da Escola dos Annales, faz referência a ideia de lugar, determinado espaço, a concepção de região:

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial

comum (como um county inglês, um contado italiano, uma Land alemã, uma bailiwick ou pays francês). Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde desprezada — principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX — pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada. (GOUBERT *apud* SANDRA, 2012, p. 224).

Essa concepção que associa a História Local com região e com o tempo, foi ampliada com o surgimento de novas pesquisas que incorporaram outras categorias, tais como recortes antropológicos e culturais (BARROS, 2004). Numa definição de José d'Assunção Barros, a história local seria “o estudo da realidade micro-localizada por ela mesma” (2004, p. 153). Ou seja, um recorte elaborado pelo historiador, a partir de seus problemas de pesquisa: a reflexão histórica é feita a partir de um recorte, de um “local”. E uma das características dos estudos que traz a História Local como abordagem é situar este local num universo mais amplo: “Pode-se fazer história local (investigar um lugar ou uma localidade no espaço e no tempo) com vistas a compreender uma totalidade mais ampla, uma questão transversal de largo alcance, ou uma região mais vasta na qual o lugar pode se ver inserido” (BARROS, 2022, p. 28).

Ao longo da pesquisa, buscamos estabelecer relações entre temáticas de História Local e a constituição do currículo escolar de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Em função disso, usamos a expressão “temáticas”, precedendo ao termo História Local.

A Base Nacional Curricular Comum de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º e no 4º ano) determina o trabalho com a História Local para que o aluno tenha “a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, urbana e rural” (BRASIL, 2018, p. 404).

As prescrições curriculares oficiais no que diz respeito à História Local estão circunscritas basicamente ao 3º ano do Ensino Fundamental, e, portanto, cabe perguntar por que o ensino de temas da História Local é trabalhado de forma estanque, apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Por que não dar continuidade ao estudo de um passado mais próximo da vivência dos alunos?

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê a elaboração de currículo do qual a parte diversificada fica a cargo de estados e municípios, “obedecendo a características históricas, culturais e econômicas de cada contexto social”(BRASIL, 1996). O que se observa, no entanto, é que os documentos curriculares municipais, assim como os estaduais, reproduzem os conteúdos da Base Nacional.

O ensino de História Local para o ensino/aprendizagem de História tem sido fonte de pesquisas de mestrado defendidas no Programa ProfHistória em diversas Universidades do

Brasil. O banco de dissertações constam de 32 dissertações acerca do tema, como, por exemplo, a pesquisa de Lara Ximenes Gildate (2018) intitulada “Diálogos entre a história local e o ensino fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ”, que apresenta uma análise sobre a importância e os desafios da inserção de temáticas locais e regionais no processo de ensino-aprendizagem em História ao longo do Ensino Fundamental, acreditando que essa inserção auxilia e dinamiza o aprendizado histórico e o desenvolvimento da consciência do aluno, enquanto cidadão local. Gildate (2018) defende que “a utilização de temáticas locais se fazem necessárias ao longo dos anos finais – 2º segmento, em um processo contínuo e não de ruptura, e não somente como orientação e prescrição para os anos iniciais do ensino fundamental”. Ainda, a autora afirma que a experiência do aluno e a sua relação com a localidade se faz necessária no decurso de todo o processo educacional.

Em “Aprendizagem histórica e história local: uma experiência com alunos do 8º ano sobre o ensino da história de Parauapebas-PA” (2020), a pesquisadora Mayara Alves Leite, por sua vez, investigou como ocorre a aprendizagem história dos estudantes a partir da utilização da História Local, apresentando reflexões acerca de seu ensino nos currículos educacionais nos níveis nacional, estadual e municipal.

Os estudos sobre História Local têm se apresentado como proposta pedagógica importante para a constituição da consciência histórica que possibilite uma orientação temporal a partir do universo social onde se está inserido. Nesse contexto, Cainelli e Schmidt (2004) apresentam possibilidades de trabalho com a História Local como estratégia de aprendizagem:

O trabalho com a história local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar historicidade e a identidade dele.

O estudo com a história local ajuda a gerar atitudes investigativas, criadas com base no cotidiano do aluno, além de ajudá-lo a refletir acerca do sentido da realidade social. Como estratégia pedagógica, as atividades com a história local ajudam o aluno na análise dos diferentes níveis da realidade: econômico, político, social e cultural.

O trabalho com espaços menores facilita o estabelecimento de continuidades e diferenças com as evidências de mudanças, conflitos e permanências.

O trabalho com a história local pode ser instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da História (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p. 113).

O uso de temas da História Local como proposta de ensino/aprendizagem nas séries finais do Ensino Fundamental se apresenta como estratégia pedagógica potente para o ensino de História, na medida em que contribui para a resignificação do conhecimento histórico dos alunos, bem como do trabalho docente. Introduzir esses conteúdos abre um novo campo de uso de fontes, incentiva a pesquisa e problematizações que permitem mobilizar acontecimentos de um passado mais próximo aos sujeitos do presente.

4.2. Sugestões didáticas por meio de aulas oficinas

As sequências didáticas apresentadas neste capítulo estão ancoradas no modelo de aula oficina proposto por Isabel Barca (2004). Esse modelo consiste em uma investigação sobre as ideias históricas dos alunos, tendo como principal objetivo propor intervenções efetivamente eficazes no sentido de colaborar com a progressão das ideias dos alunos acerca das temáticas trabalhadas. Para elaboração das aulas oficinas, seguiu-se o seguinte roteiro:

- a) definição da temática de estudo;
- b) investigação dos conhecimentos prévios sobre a temática definida, tendo por base os objetivos de ensino;
- c) análise e problematização (junto com os alunos) das ideias iniciais para balizar a intervenção pedagógica do professor;
- d) intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes);
- e) produção de comunicação pelos alunos (narrativa, desenhos, história em quadrinhos, produção de painéis, jornal, charge, paródia e outros);
- f) aplicação de instrumento de metacognição.

4.3 Aulas oficina propostas

As temáticas escolhidas para elaboração das aulas oficina foram, a princípio: povos indígenas do Planalto da Conquista, protagonismo feminino e comunidades quilombolas. As temáticas se justificam pela carência de estudos sobre esses grupos minoritários nos currículos escolares, apesar dos marcos legais que vislumbram o rompimento da História Tradicional presente nas propostas pedagógicas, o que se observa nos currículos é a manutenção de uma história fragmentada e, muitas vezes, dissociada da realidade social desses grupos, principalmente dos povos originários. No caso das mulheres, a situação é ainda pior: há, nitidamente, um apagamento das mulheres nos currículos de história em todas as fases de ensino, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio.

Sobre a temática indígena, foram elaboradas quatro aulas oficinas, interrelacionadas entre si, com o objetivo geral de inserir os povos indígenas no processo de formação da cidade de Vitória da Conquista, rompendo o passado que os coloca no lugar de esquecimento. O trabalho com as fontes históricas mostra que houve um apagamento da memória dessa

população, que resistiu ao processo de colonização e se faz presente através da linguagem, da alimentação e dos costumes. E, na concepção de aula oficina registrada por Isabel Barca, autora pressupõe o trabalho com o uso de documentos contraditórios sobre determinado tema, contextualizado com o seu devido tempo. Procuramos seguir esse conselho nos planos e sequências que criamos como proposta, sugestão de modelo a ser aplicado em sala de aula.

Foram elaboradas duas aulas oficinas sobre mulheres interrelacionadas entre si, tendo como objetivo geral demonstrar a importância das mulheres para a história conquistense. Essas aulas evidenciam o protagonismo das mulheres ao longo da formação da cidade.

Não houve tempo para a elaboração das aulas oficinas sobre as comunidades quilombolas de Vitória da Conquista, devido à falta de tempo para o levantamento das fontes para a produção de ferramentas de inserção no *site*.

As aulas oficinas foram elaboradas a partir das produções acadêmicas sobre a cidade de Vitória da Conquista, materializadas em livros, artigos e dissertações de mestrado e estarão disponíveis no *site* sobre a história de Vitória da Conquista, *site* esse que é voltado especialmente para os professores da Educação Básica. O objetivo do *site* é a disponibilização de material didático pronto e acessível a professores que queiram trabalhar com temáticas da história local. O seu uso como suporte para a difusão do material produzido dessa pesquisa é uma ferramenta importante, por possibilitar o agrupamento e exposição de vários gêneros textuais, imagens, vídeos e *links*, facilitando o acesso da comunidade docente.

Assim, nessa percepção, e a fim de contribuir para a construção de aulas interessantes, significativas para os docentes e os alunos, listamos, abaixo, as propostas de aula, na forma de aulas oficina, ainda, como parte integrante deste capítulo, nas seções a seguir:

4.3.1 Aulas oficina 1

1. ÍNDIOS: ELES VIVERAM AQUI?

1.1 APRESENTAÇÃO

Após a edificação da Imperial Vila da Vitória, atual Vitória da Conquista, recoloca-se em discussão a presença indígena na formação desta cidade e de sua população. Apesar de estarem cotidianamente, em nossa alimentação, em nossos costumes, em nosso falar, os povos indígenas que habitaram o Sertão da Ressaca, precisam ser ressuscitados anualmente para que a memória da origem desta cidade de mantenha.²¹

²¹ Trecho do texto de Antonieta Miguel, **Sertão da Ressaca: território do conflito**, p. 55

Atividade proposta pode ser aplicada dentro dos conteúdos de História do Brasil, para turmas de 6º, 7º e 8º e 9º Ano, a depender da abordagem que se pretende, adaptando-a ao conteúdo trabalhado, dentro do contexto de povos originários antes ou durante o processo de expulsão, escravização e dizimação dos povos indígenas.

Esta aula oficina está organizada em 2 ações inter-relacionadas, a partir da questão disparadora, “Índios: eles viveram aqui?”. Prevista para ser desenvolvida em 4 aulas.

1.2 HABILIDADES - BNCC/REFERENCIAL CURRICULAR - CURRÍCULO BAHIA

▪ Lista de habilidades possíveis, de acordo com o ano/série:

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF07HI02BA) Discutir a escravidão indígena e as leis indigenistas no Brasil Colonial, relacionando-as com a legislação vigente.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI03BA) Analisar a diversidade étnico-racial e étnico cultural no território em que reside, por meio de hábitos e costumes (alimentação, festas e festejos; moda) e pelas relações entre povos e etnias (indígena, africana e europeia).

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

1.3 OBJETIVOS

- a) abordar os conteúdos sobre povos indígenas do Planalto da Conquista que produzam contextualização para novas aprendizagens.
- b) estabelecer relações no tempo-espaço da história presente sobre indígenas e narrativas históricas construídas sobre o tema.
- c) reconhecer a existência de povos indígenas no Planalto da Conquista.
- d) possibilitar a participação ativa do aluno no manejo do material temático proposto.

1.4 CONCEITOS

Conceitos a serem discutidos em sala de aula:

- a) Diversidade étnico-racial.
- b) Sertão da Ressaca.
- c) Escravidão.

1.5 METODOLOGIA

1.5.1 Recursos

- a) Papel ofício, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, pincéis.

1.5.2 Estratégias de ensino

Ação 01: Presume-se que o professor/professora já tenha trabalhado com os alunos sobre os povos nativos das Américas antes do processo de colonização. Cabe salientar que a ocupação do extenso território pelos portugueses se deu aos poucos, e que o movimento para ocupação do Sertão da Ressaca se deu entre o final do século XVIII e início do século XIX. Neste primeiro momento, o que se pretende é saber se o aluno sabe que o lugar onde hoje é Vitória da Conquista foi ocupado por indígenas e se consegue idealizar como eles viviam antes da ocupação. Através da pergunta disparadora: “Povos indígenas, eles viveram aqui?”, o professor/professora pedirá para os alunos fazerem um desenho livre demonstrando o que eles sabem sobre a existência de povos indígenas na região e como eles viviam ou vivem.

- **Pergunta disparadora:** Povos indígenas: eles viveram aqui?

- **Atividade:** Produção visual com resposta do aluno sobre a pergunta disparadora. (tempo: 20 minutos).

- **Material de apoio:** A Importância da produção visual no processo de ensino e aprendizagem. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45898>.

Ação 02: Após a feitura dos desenhos e/ou pinturas, o professor solicitará que os alunos mostre o desenho para turma e explique-o. Nesse momento, cabe ao professor/professora fazer intervenções quanto aos elementos presentes e ausentes no desenho, introduzindo a temática sobre a presença dos povos indígenas no Sertão da Ressaca. Explicar como se deu o processo de ocupação do território pelos portugueses. Esse processo de ocupação se deu pela expulsão, morte e escravidão dos povos nativos. Salientar que os indígenas que resistiram ao processo de dominação na região se deslocaram para lugares mais distantes e procuram apoio em outros grupos. Aproveitar os desenhos para explicar os grupos indígenas que aqui viviam (mongoiós, pataxós, aimorés), suas principais características, bem como as diversas estratégias utilizadas por João Gonçalves da Costa na desestruturação das sociedades indígenas do Sertão da Ressaca.

Material de apoio:

“No tempo dos antigos índios”: memória e identidade indígena no Planalto da Conquista em fins do Século XX e princípios. do XXI.

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40190/1/2015_art_rfoliveira.pdf.

1.6 AVALIAÇÃO

A avaliação é processual. Com essa atividade, pretende-se identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca da existência de povos indígenas em Vitória da Conquista.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre et at. **Ymboré, Pataxó, Kamakã**. A Presença Indígena no Planalto da Conquista. Museu Regional de Vitória da Conquista/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2000 (Série Memória Conquistense).

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Superintendência de Políticas para Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

SOUSA, Maria Aparecida de. **A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Índios paneleiros do planalto da conquista: do massacre e o (quase) extermínio**. Salvador: Sagga, 2020.

4.3.2 Aulas oficina 2

2 PRESENÇA INDÍGENA EM VITÓRIA DA CONQUISTA

2.1 APRESENTAÇÃO

Dessa guerra nasceu a Batalha, pois o grande batalhão foi na serra de Santa Inês. Os índios que sobreviveram ficaram nessa região que era imensa. Por isso a tarefa de João Gonçalves foi difícil. Depois da guerra, João Gonçalves teria ficado rico porque tomou as terras dos índios para ser o senhor. Ele se tornou possuidor da terra através de castigo porque naquele tempo não tinha eleição para ganhar ou perder. Por isso que ele achou que tinha que vencer dessa forma, por meio do sofrimento dos índios e da bravura dele. Por essa razão, lá ficou sendo Vitória da Conquista, o lugar dele e aqui Batalha, o lugar do índio que sobreviveu e escondeu na serra de Santa Inês.²²

²² Depoimento de Seu Adelino Oliveira, colhido por Renata Ferreira de Oliveira em 2019 na comunidade de Ribeirão dos Paneleiros, zona rural de Vitória da Conquista. (Capítulo 3, seção “Terra e memória” p. 125).

Atividade proposta pode ser aplicada dentro dos conteúdos de História do Brasil, para turmas de 6º, 7º e 8º e 9º ano, a depender da abordagem que se pretende, adaptando-a ao conteúdo trabalhado, dentro do contexto de povos originários antes ou durante o processo de expulsão, escravização e dizimação dos povos indígenas.

Esta aula oficina está organizada em 04 ações interrelacionadas, a partir da discussão sobre a presença indígena em Vitória da Conquista. Prevista para ser desenvolvida em 04 aulas.

2.2 HABILIDADES - BNCC/REFERENCIAL CURRICULAR - CURRÍCULO BAHIA

Lista de habilidades possíveis, de acordo com o ano/série:

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF07HI02BA) Discutir a escravidão indígena e as leis indigenistas no Brasil Colonial, relacionando-as com a legislação vigente.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI03BA) Analisar a diversidade étnico-racial e étnico cultural no território em que reside, por meio de hábitos e costumes (alimentação, festas e festejos; moda) e pelas relações entre povos e etnias (indígena, africana e europeia).

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

2.3 OBJETIVOS

- a) identificar presença de povos indígenas no Planalto da Conquista.
- b) reconhecer a da Aldeia Reserva Sol Nascente e a comunidade da Batalha como espaços que resistência de povos indígenas no Planalto da Conquista.
- c) conhecer o processo de reconhecimento de etnia e de demarcação de terras indígenas no Brasil.
- d) produzir narrativas sobre a resistência e a presença de povos indígenas no Planalto da Conquista.

2.4 CONCEITOS

Conceitos a serem discutidos em sala de aula:

- a) resistência.
- b) identidade étnica.

2.5 METODOLOGIA

2.5.1. Recursos

- a) Celulares ou data show, textos impressos.

2.5.2 Estratégias de ensino

Ação 01: Os alunos serão convidados a se organizarem em trios e responder a três perguntas disparadoras sobre o conteúdo de 2 vídeos, que estão no aplicativo “Instagram” no endereço: (@camacanmongoyo), e serão assistidos em seus aparelhos celulares ou pelo “Datashow”. Os vídeos são do Cacique Caititu, líder da Aldeia Reserva Sol Nascente, zona urbana de Vitória da Conquista, que se autodenomina Camacan-Mongoyo. O objetivo principal é que os alunos percebam que existem comunidades indígenas em Vitória da Conquista. Após assistirem aos vídeos, os alunos deverão responder às 3 questões propostas abaixo.

Vídeo 01: “Nós Mongoyó queremos saber!???”

<https://www.instagram.com/p/CHYXKfgH4lz/?igshid=ekfnykj4cjj4> (45 segundos, acesso em 20/10/2022).

Vídeo 02: “Gratidão a todos os profissionais da saúde envolvidos e a nossa prefeita em exercício @sheilalemosandrade”

<https://www.instagram.com/p/CKteUR6DtaJ/?igshid=cdc9qcl5g0sy> (47 segundos, acesso em 20/10/2022).

Material de apoio: "De 'Batalha velha' para 'Batalha nova': Memórias de conflitos e resistências de uma Comunidade Tradicional em Vitória da Conquista.

[file:///D:/Users/Maria%20Rita/Downloads/TEXT0%20COMPLETO%20JONATAN%20\(5\).pdf](file:///D:/Users/Maria%20Rita/Downloads/TEXT0%20COMPLETO%20JONATAN%20(5).pdf)

- **QUESTÕES** -Após assistir atentamente aos vídeos, anote as questões no caderno e responda:
 1. Qual o tema dos vídeos?
 2. Quem aparece nos vídeos?
 3. Existe comunidade indígena em Vitória da Conquista? Comente.

Ação 02: Após responderem às questões, o professor/professor mediará o debate entre os trios sobre as respostas. Cabe ao professor elaborar perguntas e levantar elementos presentes e ausentes nas respostas produzidas pelos alunos, introduzindo novos conhecimentos sobre a temática. Informar aos alunos a existência de comunidades conquistenses que se autodeclaram descendentes dos povos nativos que viviam no Sertão da Ressaca. Discutir a resistência indígena na região, o conceito de identidade étnica e o processo de demarcação de terras indígenas.

Material de apoio:

“No tempo dos antigos índios”: memória e identidade indígena no Planalto da Conquista em fins do Século XX e princípios do XXI.

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40190/1/2015_art_rfoliveira.pdf.

Ação 03: Apresentar e discutir com os alunos o mapa com a distribuição total, rural e urbana, da população indígena. O mapa do IBGE é interativo. Ao encostar o cursor em uma área do mapa, aparece o nome da localidade e a população total de indígenas em 2010.

Visualize a distribuição total, rural e urbana da população indígena no Brasil no mapa abaixo. <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html> (Referência: Censo indígena 2010. IBGE.).

Material de apoio: Os indígenas no Censo Demográfico 2010. Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça

https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf.

Ação 04: A atividade proposta busca trazer à tona as ações de comunidades indígenas que buscam ocupar e reivindicar junto ao Estado, suas terras, inclusive em Vitória da Conquista. O objetivo é que o aluno tome conhecimento das lutas travadas pelos povos indígenas para garantir o direito à terra que, apesar de garantido pela Constituição, se configura como uma das maiores lutas dos indígenas na atualidade.

ATIVIDADE DE TEXTO PARA CASA – INDIVIDUAL:

- **Índios ocupam área de preservação em Vitória da Conquista, na Bahia**

Manifestantes, que reivindicam terra, montaram barracas no parque. Prefeitura diz que solicitou documento que ateste que grupo é indígena.

(<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2015/01/indios-ocupam-area-de-preservacao-em-vitoria-da-conquista-na-bahia.html>).

Imagem 1- Índios ocupam área de preservação em Vitória da Conquista.



Índios ocupam há uma semana uma área do Parque Municipal Serra do Periperi, espaço de preservação do município de Vitória da Conquista, na região sudoeste da Bahia. O grupo, formado por homens, mulheres e crianças, reivindica a construção de uma aldeia indígena na cidade, localizada a 510 quilômetros de Salvador.

Na área do parque onde está localizado a imagem de cristo, obra do artista plástico baiano Mário Cravo e um dos cartões-postais da cidade, os índios, que afirmam ser todos moradores de Vitória da Conquista, montaram barracas.

Fonte: Reprodução/TV Sudoeste.



Eles afirmam que no local, que segundo eles está abandonado, ancestrais montaram a primeira aldeia da cidade. A proposta dos manifestantes é implantar no parque uma comunidade para resgatar raízes do povo. Os índios afirmam que já entraram em contato com a prefeitura, mas que não houve acordo.

" Nosso objetivo aqui é trabalhar com artesanato e mostrar nossa cultura pra todos. Queremos morar aqui, plantar e colher, e provar que não estamos invadindo área de ninguém. Estamos aqui em cima de um pedaço de terra

que pertence a nós", afirma Natanael Francisco Vieira, que mostra um documento que, segundo ele, foi emitido pela Funai, para atestar a origem indígena.

Outro que participa da ocupação é o comerciante Diron Oliveira, que afirma querer resgatar a cultura indígena na cidade. "Estamos resgatando os índios que existem em Vitória da Conquista, e todos os netos e bisnetos que nasceram aqui nas aldeias", afirma.

Ocupantes montaram barracas próximo à imagem de cristo, obra de Mário Cravo

(Fonte: Reprodução/TV Sudoeste)

▪ **ATIVIDADES:**

Anote as questões no caderno e responda:

1. Por que os indígenas de Vitória da Conquista reivindicam a construção de uma aldeia?
2. O que você sabe sobre a presença de indígenas em Vitória da Conquista? Pesquise e elabore um texto com no mínimo três parágrafos?

Leia o trecho da Constituição de 1988 que trata dos índios:

A Constituição Brasileira, em seu artigo 231, assegura os direitos dos povos indígenas.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos seus bens.

1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades coletivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições

2º - as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se à sua posse permanente, cabendo-lhe o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

(Capítulo VIII – Dos índios. Constituição da República Federativa do Brasil. 2º edição. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais)

3. Em sua opinião, justifica-se a luta dos indígenas para fazerem valer o que lhes é garantido pela Constituição? Por quê?
4. Pesquise como funciona o processo de reconhecimento de etnia e de demarcação de terras indígenas. Construa um texto com as informações.
5. Pesquise, nas redes sociais, outras reportagens sobre os problemas enfrentados pelos indígenas para garantirem seus direitos no contexto atual?

2.6 AVALIAÇÃO

Pretende-se identificar, a partir das discussões e textos produzidos, se os alunos compreenderam a situação atual dos indígenas quanto à demarcação de terras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre et at. **Ymboré, Pataxó, Kamakã**. A Presença Indígena no Planalto da Conquista. Museu Regional de Vitória da Conquista/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2000 (Série Memória Conquistense).

BAHIA. *Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Superintendência de Políticas para Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Índios paneiros do planalto da conquista: do massacre e o (quase) extermínio**. Salvador: Sagga, 2020.

SOUSA, Maria Aparecida de. **A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

Sites

Os indígenas no Censo Demográfico 2010. Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

Qual a situação das terras indígenas no Brasil?
<https://www.politize.com.br/qual-a-situacao-das-terras-indigenas-no-brasil/>.

Um Planalto da Conquista Preto e Indígena. Entrevista de Juliana Oliveira Gonçalves, liderança da comunidade da Batalha, concedida ao canal Teia dos Povos em 25 de agosto de 2020. <https://youtu.be/vLfqq2IGkBg>.

4.3.3 Aula oficina 3

3 MEMÓRIAS E HISTÓRIA INDÍGENA EM VITÓRIA DA CONQUISTA

3.1 APRESENTAÇÃO

O que mantém um determinado grupo vivo, certamente não é a inexistência da morte e, sim, a preservação da sua memória, pois enquanto um grupo é lembrado, ele permanece vivo. A nossa memória seleciona aquilo que deve guardar e o que deve esquecer, mas quem realiza a seleção da memória social? Que interesses envolvem essa seleção?²³

Atividade proposta pode ser aplicada dentro dos conteúdos de História do Brasil, para turmas de 6º, 7º e 8º e 9º ano, a depender da abordagem que se pretende, adaptando-a ao conteúdo trabalhado, dentro do contexto de povos originários antes ou durante o processo de expulsão, escravização e dizimação dos povos indígenas.

Esta aula oficina está organizada em 3 ações inter-relacionadas, a partir da apresentação de diferentes narrativas sobre a história da cidade de Vitória da Conquista. Prevista para ser desenvolvida em 4 aulas.

3.2 HABILIDADES - BNCC/REFERENCIAL CURRICULAR - CURRÍCULO BAHIA

Lista de habilidades possíveis, de acordo com o ano/série:

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF07HI02BA) Discutir a escravidão indígena e as leis indigenistas no Brasil Colonial, relacionando-as com a legislação vigente.

²³ Trecho do texto de Edinalva Padre - Índios: eles viveram aqui? O apagamento da memória indígena no planalto da Conquista. Ymboré, Pataxó, Kamakã. A Presença Indígena no Planalto da Conquista. p. 44.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI03BA) Analisar a diversidade étnico-racial e étnico cultural no território em que reside, por meio de hábitos e costumes (alimentação, festas e festejos; moda) e pelas relações entre povos e etnias (indígena, africana e europeia).

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

3.3 OBJETIVOS

- a) identificar a construção de diferentes narrativas sobre a origem da cidade de Vitória da Conquista.
- b) compreender as relações entre a preservação da memória e a construção da História.
- c) conhecer as diferentes versões sob um mesmo contexto histórico.
- d) elaborar novas versões sobre a formação da cidade de Vitória da Conquista.

3.4 CONCEITOS

Conceitos a serem discutidos em sala de aula:

- a) Memória.
- b) História.

3.5 METODOLOGIA

3.5.1. Recursos

- a) Textos impressos.

3.5.2 Estratégias de ensino

Ação 01: Estabelecer uma discussão entre memória e História. A propagação de narrativas dos agentes coloniais e seus descendentes propiciou a produção de uma história que silenciou e excluiu a memória da presença indígena no Planalto da Conquista. Os textos trazem diferentes versões sobre a formação da cidade.

Material de apoio:

História e Memória - Livro digitalizado.

Le Goff, Jacques, 1924 História e memória. tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)
<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>.

Ação 02: Distribuição dos textos para leitura (ver anexo). Os alunos devem observar as semelhanças e diferenças entre os textos.

Ação 03: Socialização das respostas dos alunos.

Material de apoio: “No tempo dos antigos índios”: memória e identidade indígena no Planalto da Conquista em fins do Século XX e princípios. do XXI.
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40190/1/2015_art_rfoliveira.pdf.

3.6 AVALIAÇÃO

Avaliar a percepção dos alunos da memória como elemento de construção da história.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre et at. **Ymboré, Pataxó, Kamakã**. A Presença Indígena no Planalto da Conquista. Museu Regional de Vitória da Conquista/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2000 (Série Memória Conquistense).

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Superintendência de Políticas para Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

SOUSA, Maria Aparecida de. **A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Índios paneiros do planalto da conquista: do massacre e o (quase) extermínio**. Salvador: Sagga, 2020.

ANEXO – MATERIAL DIDÁTICO

Texto 01: Trecho do livro Índios paneiros do planalto da conquista: do massacre e o (quase) extermínio (p.33-34), de Renata Oliveira, sobre versão da vitória de João Gonçalves imposta aos índios Mongoyó extraída do livro de Tranquilino Torres, o Município da Vitória.

Assim é narrada habitualmente a história do Sertão da Ressaca* onde se originou o Arraial da Conquista: era noite quando os sertanistas João Gonçalves da Costa e João da Silva Guimarães, acompanhados de seus 50 soldados, decidiram seguir os índios Mongoyó rumo ao oeste até alcançarem a Serra de Santa Inês*, onde encontraram vestígios do itinerário indígena. Portando archotes feitos de raízes resinosas, seguiram o trajeto até um lugar que haveria de se chamar “Batalha”, nome este que se deveu à luta que aí se travou entre índios e soldados. Às quatro horas da manhã, os sertanistas alcançaram os nativos e moveram-lhes guerra renhida. Não obstante, os seus companheiros, inferiores em número à “grande horda de de bárbaros” abrandaram e pensaram em ceder a vitória aos índios, pois “as armas de fogo não suportavam mais o carregá-las que não explodissem”.

Em meio à iminente derrota, João Gonçalves da Costa, “animando os seus companheiros, prometeu a Nossa Senhora das Vitórias elevar no lugar do triunfo, se vencesse, uma capela com aquela invocação”. Iluminados pela Santa, os homens lutaram corpo a corpo e, “manejando com denodo e vantagem o facão, conseguiram no fim de algumas horas, esplêndida vitória no lugar da própria aldeia”. Daí nasceu o Arraial da Conquista que, apesar de ter uma história tão edificante, “apenas a tradição a reproduz”.

Texto 02: Trecho do texto Índios: eles viveram aqui? O apagamento da memória indígena no planalto da Conquista - p.50-51, de Edinalva Padre, extraído do livro Ymboré, pataxó, kamakã. A Presença Indígena no Planalto da Conquista.

[...] fica claro que prevaleceu o discurso dos vencedores. Os índios sumiram da história do Planalto da Conquista; João Gonçalves é lembrado como heroico desbravador, e, mais do que isto, o civilizado lutando contra os “gentios bárbaros”, para fundar a nossa bela e redundante

Vitória da Conquista. Os próprios nomes que marcaram os embates são Batalha, Sucesso, etc. Esses nomes pretenderam simbolizar o início de um novo tempo; um tempo de prosperidade e consolidação do domínio territorial. Diante dessa inversão cabe perguntar: prosperidade para quem? Domínio de quem? [...]

Texto 03: Depoimento de Seu Adelino Oliveira colhido por Renata Ferreira de Oliveira em 2019 na comunidade de Ribeirão dos Paneleiros, zona rural de Vitória da Conquista. (capítulo 3, seção “Terra e memória” p.125)

Dessa guerra nasceu a Batalha, pois o grande batalhão foi na serra de Santa Inês. Os índios que sobreviveram ficaram nessa região que era imensa. Por isso a tarefa de João Gonçalves foi difícil. Depois da guerra, João Gonçalves teria ficado rico porque tomou as terras dos índios para ser o senhor. Ele se tornou possuidor da terra através de castigo porque naquele tempo não tinha eleição para ganhar ou perder. Por isso que ele achou que tinha que vencer dessa forma, por meio do sofrimento dos índios e da bravura dele. Por essa razão, lá ficou sendo Vitória da Conquista, o lugar dele e aqui Batalha, o lugar do índio que sobreviveu e escondeu na serra de Santa Inês.

Atividade: Leia os textos 01, 02, e 03 e responda no caderno as questões:

1. Qual é o assunto dos textos?
2. Os autores dos textos 1, 2 e 3 concordam ou discordam em relação à história da formação da cidade de Vitória da Conquista?
3. Qual texto apresenta a história oficial da cidade? Por quê?
4. Quais dos textos discordam da versão oficial da história de Vitória da Conquista. O que há de semelhante entre estes textos?
5. Que conclusões podemos chegar em relação à história da cidade?

4.3.4 Aulas oficina 4

4. IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES INDÍGENAS: A ARTE COM PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL

4.1 APRESENTAÇÃO

Os mecanismos empregados na transformação da argila em artefatos identificam a recriação e ressignificação, componentes da tradição de um grupo, preservada em cada objeto produzido, cujo significado vai além da definição de artesanato, mas revela em sua manifestação intrínseca, a composição de uma identidade [...].²⁴

Atividade proposta pode ser aplicada dentro dos conteúdos de História do Brasil, para turmas de 6º, 7º e 8º e 9º ano, a depender da abordagem que se pretende, adaptando-a ao

²⁴ Trecho do texto Renata Oliveira, extraído de seu trabalho monográfico. OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Resistência e identidade indígena na batalha: memória e trajetória de comunidades rurais no Planalto da Conquista.** 2009. Monografia (Graduação em História) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2009.

conteúdo trabalhado, dentro do contexto de povos originários antes ou durante o processo de expulsão, escravização e dizimação dos povos indígenas.

Esta aula oficina está organizada em 3 ações inter-relacionadas, a partir da discussão da presença indígena em Vitória da Conquista e suas manifestações artísticas e culturais. Prevista para ser desenvolvida em 4 aulas.

4.2 HABILIDADES - BNCC/REFERENCIAL CURRICULAR - CURRÍCULO BAHIA

Lista de habilidades possíveis, de acordo com o ano/série:

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF07HI02BA) Discutir a escravidão indígena e as leis indigenistas no Brasil Colonial, relacionando-as com a legislação vigente.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI03BA) Analisar a diversidade étnico-racial e étnico cultural no território em que reside, por meio de hábitos e costumes (alimentação, festas e festejos; moda) e pelas relações entre povos e etnias (indígena, africana e europeia).

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

4.3 OBJETIVOS

- a) identificar os conceitos de patrimônio material e imaterial.
- b) relacionar as imagens aos textos escritos.
- c) reconhecer a produção dos descendentes indígenas como manifestações que expressam as mudanças e permanências do fazer humano em espaços e tempos diferenciados.
- d) reconhecer as panelas de barro e as peças de Gilvandro como patrimônio da comunidade local;

4.4 CONCEITOS

Conceitos a serem discutidos em sala de aula:

- a) Identidade.
- b) Patrimônio Histórico material e imaterial.
- c) Tombamento.

4.5 METODOLOGIA

4.5.1. Recursos

- a) Data show, Textos impressos, imagens impressas.

4.5.2 Estratégias de ensino

Ação 01: Distribuir textos sobre patrimônio histórico e cultural, patrimônio material e imaterial. Leitura colaborativa do texto buscando conceituar patrimônio material e imaterial.

Materiais de apoio:

Lemos, C.A.C. O que é patrimônio histórico. São Paulo: Brasiliense, 1982.
https://www.academia.edu/31896429/LEMOS_A_C_Carlos_O_que_%C3%A9_Patrim%C3%B4nio_Hist%C3%B3rico_1981_Editora_Brasiliense.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional. <http://portal.iphan.gov.br/>

OTTO, Cláudia. Memória e patrimônio no ensino da história local para os anos iniciais da educação básica. https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/201901/1548945027_c277f3477a3a1f3d673dc4741c5fa9db.pdf.

Ação 02: Distribuir aos grupos de alunos imagens com as figuras de painéis de barro e as esculturas produzidas por Gilvandro Oliveira. Solicitar aos alunos que analisem as imagens, com descrição dos elementos que aparecem e o “diálogo” que estabelecem com os textos presentes nas fotos.

Ação 03: Pedir aos alunos que respondam à pergunta: “Que relações podemos estabelecer entre patrimônio e as peças fabricadas nas comunidades Aldeia Sol Nascente e Batalha de Vitória da Conquista? Mesmo não sendo tombadas, elas podem ser consideradas patrimônio?” Socialização das respostas dos alunos.

4.6 AVALIAÇÃO

A professora/professor fará observações quanto ao envolvimento dos alunos na atividade, além de solicitar que cada um expresse verbalmente suas impressões sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Superintendência de Políticas para Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Índios paneiros do planalto da conquista: do massacre e o (quase) extermínio**. Salvador: Saggá, 2020.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Resistência e Identidade Indígena na Batalha: memória e trajetória de comunidades rurais no Planalto da Conquista**. Vitória da Conquista, 2009. monografia (graduação em História). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

ANEXO – MATERIAL DIDÁTICO

O que é patrimônio histórico cultural?

Quando um elemento cultural é considerado patrimônio histórico cultural por algum órgão ou entidade especializado no assunto, dizemos que ele foi “tombado”* como patrimônio. Podem ser bens considerados patrimônio histórico cultural: obras de artes plásticas (pinturas, esculturas, ilustrações, tapeçarias e artefatos artísticos históricos em geral); construções e conjuntos arquitetônicos (cidades, casas, palácios, casarões, jardins, monumentos); festas e festividades; músicas; elementos culinários, entre outros representantes das diversas culturas ainda existentes ou que já existiram no mundo. O que determina se um bem cultural é ou não patrimônio histórico cultural são a sua relevância histórica para a formação identitária da cultura de um povo e a importância da preservação desse bem para a consequente manutenção cultural daquele povo.

Por estarmos diariamente em contato com aqueles bens culturais, nós desenvolvemos certo apreço pela sua preservação devido ao fato de que esse convívio é fator decisivo para a formação das nossas identidades.

***Tombamento:** O tombamento é o instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio cultural mais conhecido, e pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal. Em âmbito federal, o tombamento foi instituído pelo Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, o primeiro instrumento legal de proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro e o primeiro das Américas, e cujos preceitos fundamentais se mantêm atuais e em uso até os nossos dias.

Responsabilidade e fiscalização - Qualquer pessoa física ou jurídica poderá solicitar o tombamento de qualquer bem ao Iphan, bastando, para tanto, encaminhar correspondência à Superintendência do Iphan em seu Estado, à Presidência do Iphan, ou ao Ministério da Cultura. Para ser tombado, o bem passa por um processo administrativo que analisa sua importância em âmbito nacional e, posteriormente, o bem é inscrito em um ou mais Livros do Tombo. Os bens tombados estão sujeitos à fiscalização realizada pelo Instituto para verificar suas condições de conservação, e qualquer intervenção nesses bens deve ser previamente autorizada.

Sob a tutela do Iphan, os bens tombados se subdividem em bens móveis e imóveis, entre os quais estão conjuntos urbanos, edificações, coleções e acervos, equipamentos urbanos e de infraestrutura, paisagens, ruínas, jardins e parques históricos, terreiros e sítios arqueológicos. O objetivo do tombamento de um bem cultural é impedir sua destruição ou mutilação, mantendo-o preservado para as gerações futuras.

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>

Importância do patrimônio histórico cultural

Para pensar na importância do patrimônio histórico cultural e de sua preservação, basta fazer um exercício de imaginação: imagine que você tenha nascido em um local completamente isolado, sem desenvolvimento linguístico, sem alteração do ser humano na paisagem e sem interação com outros seres humanos.

Nesse exercício imaginário, você não seria apresentado a uma cultura. Você não aprenderia a falar, pois não existem outros falantes ali, você provavelmente não alteraria o meio, pois ele não foi alterado antes de você e não haveria como aprender técnicas que permitem essa mudança. Você não teria cultura.

É difícil imaginar isso, pois nós nascemos e crescemos em ambientes culturais. Do mesmo modo, vamos adquirindo e incorporando elementos participantes da cultura em que estamos inseridos para nosso modo de viver, internalizando-os a ponto de tratá-los como quase naturais. Se um bebê brasileiro é levado para o Japão ainda pequeno e criado lá, nos moldes e costumes de lá, ele vai internalizar em si a cultura japonesa. Se um paulistano é levado quando pequeno para uma aldeia indígena e criado como as crianças indígenas, ele desenvolverá uma cultura condizente com a cultura indígena dessa aldeia, e não com a de seu local de nascimento.

Isso atesta que a cultura molda as nossas personalidades, colocando-nos uma identidade cultural. Do mesmo modo, o brasileiro que foi criado no Japão ou o paulistano que foi criado na tribo indígena, se tiverem noção de sua origem, podem desenvolver algum sentimento de pertencimento à sua cultura original, pois há uma identidade de cada cultura que possibilita o sentimento de valorização.

A valorização do patrimônio histórico cultural é a valorização da identidade que molda as pessoas. Por isso, preservar as paisagens, as obras de arte, as festas populares, a culinária ou qualquer outro elemento cultural de um povo, é manter a identidade desse povo.

- **Tipos de patrimônio cultural**

Patrimônio histórico material

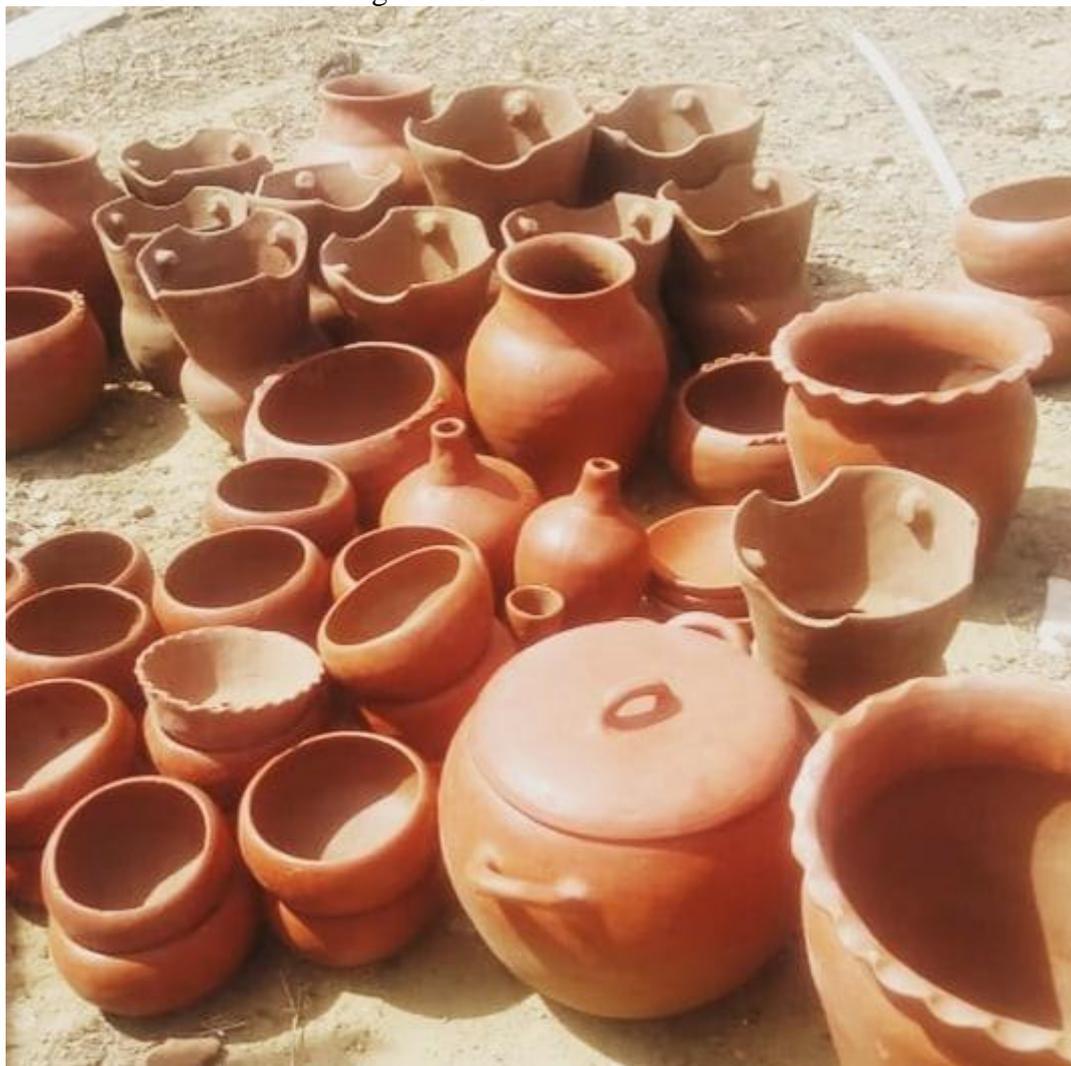
É o conjunto de bens materiais, físicos, que possuem importância histórica para a formação cultural da sociedade. Podemos destacar como bens materiais obras de arte, como pinturas e monumentos, cidades, prédios e conjuntos arquitetônicos, parques naturais, sítios arqueológicos, enfim, tudo aquilo que existe materialmente e possui algum valor histórico e cultural que o dignifica de ser preservado e lembrado.

Patrimônio histórico imaterial

Esse conceito é mais abrangente, pois não requer a existência material e imediata de um bem para reconhecê-lo como patrimônio. Podem ser considerados patrimônios históricos culturais imateriais o idioma e os dialetos, a culinária, as festas populares, os rituais religiosos, os conjuntos de ditos populares, entre outros elementos.

<https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/patrimonio-historico-cultural.htm>

Imagem 1- Utensílios de barro



fonte: @paneiras_mongoio. Acesso em 20/10/2022.

“[...] Agora, prá mim um documento vivo da nossa ancestralidade, é a panela de barro, ela é uma cultura viva, é respeitar os antepassados que pisaram naquela terra. Ver meu povo fazendo panela, eu vejo um ritual indígena, do artefato, da mulher, do homem ir pegar lenha, de queimar.”

(depoimento de Gilvandro Oliveira colhido por Renata Oliveira em 2009. Extraído da monografia de Renata Oliveira. OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Resistência e Identidade Indígena na Batalha: memória e trajetória de comunidades rurais no Planalto da Conquista**. Vitória da Conquista, 2009. monografia (graduação em História). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. p.145)

Panelas fabricadas no Território indígena da Batalha, Ribeirão dos Paneleiros, zonal rural de Vitória da Conquista.

Imagem 2 - “Poesia das mãos!!!”



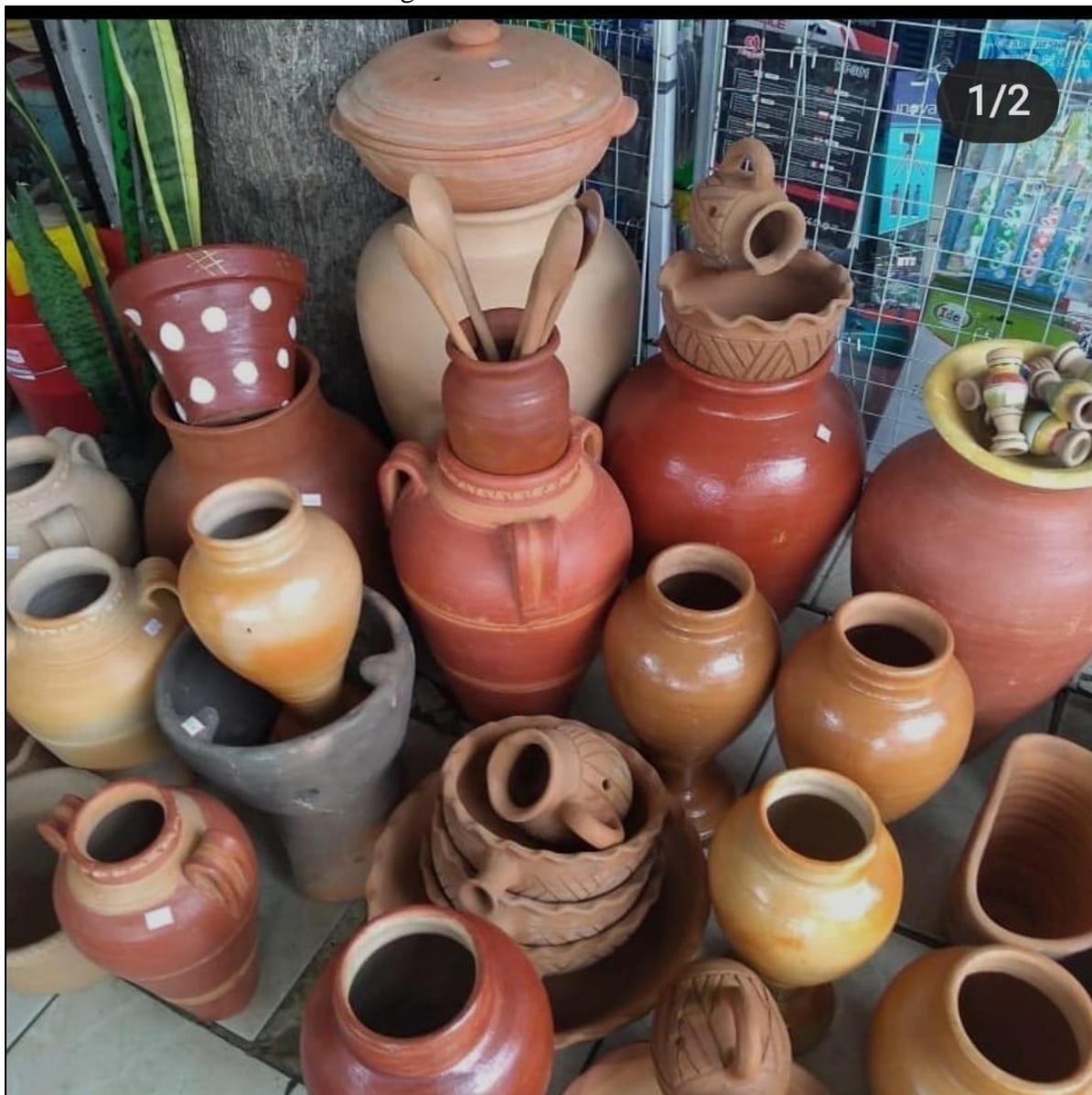
Fonte: Facebook Gilvandro Oliveira. Acesso em 20/10/2022.

[...] Eu acho que os espíritos de meus antepassados querem que eu retrate esses traços, que é para pessoas jovens, pesquisadores, historiadores, sentirem essa obra e serem tocados prá terem mais responsabilidade com a História. Eu me emociono muito ao falar de minha história e ao mostrar minhas obras. Porque essa ancestralidade, pertencer à história dessa cidade. Não só daqui, mas do Brasil...Eram os primeiros habitantes, e ter esse sangue pulsando nas minhas veias, isso é muito importante prá mim.²⁵

Gilvandro Gonçalves de Oliveira é artista plástico, indígena paneleiro da comunidade de Batalha em Vitória da Conquista- Bahia. Licenciado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB.

²⁵ (depoimento de Gilvandro Oliveira colhido por Renata Oliveira em 2009. Extraído da monografia de Renata Oliveira. OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Resistência e Identidade Indígena na Batalha: memória e trajetória de comunidades rurais no Planalto da Conquista**. Vitória da Conquista, 2009. monografia (graduação em História). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.p.145).

Imagem 3 - Utensílios de cerâmica



fonte: @camacanmongoyo. Acesso em 20/10/2022.

O artesanato indígena está presente na essência e no cotidiano do povo brasileiro. Nós indígenas, muitas vezes sobrevivemos e sustentamos nossas famílias através do artesanato que confeccionamos, e diante da necessidade de atualização, aperfeiçoamos nossos trabalhos, para levar até você, produtos que possam ser utilizados em seu cotidiano, dando praticidade e charme ao seu estabelecimento ou casa, como produtos que podem ser usados diariamente ou como itens de decoração, como nossa cestaria, cerâmica e utensílios de madeira.²⁶

Panelas fabricadas na Aldeia Reserva Sol Nascente, zona urbana de Vitória da Conquista que se autodenomina Camacan-Mongoyo.

²⁶ (@camacanmongoyo, publicado em 13 de outubro de 2020 – acesso em 8/2/2021.

Imagem 4 - Índio



Fonte: @gilvandrooliveira7822, acesso: 20/10/2022.

Eu olho prá mim, olho pro meu pai, olho prá características do meu irmão, de minha mãe, olho prá pessoas que já morreu, se tem foto, e naturalmente vem a fisionomia dos nativo, da ancestralidade, mais ou menos assim que vem as características das minhas peças.²⁷

Gilvandro Gonçalves de Oliveira é artista plástico, indígena paneleiro da comunidade de Batalha em Vitória da Conquista- Bahia. Licenciado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB.

²⁷ Depoimento de Gilvandro Oliveira colhido por Renata Oliveira em 2009. Extraído da monografia de Renata Oliveira. OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Resistência e Identidade Indígena na Batalha: memória e trajetória de comunidades rurais no Planalto da Conquista**. Vitória da Conquista, 2009. monografia (graduação em História). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. p.144.

Imagem 5 - panelas de barro



Fonte: @panelas_mongoio. Acesso em 20/10/2022.

[...] Mas apesar [...] prá mim, trabalhar com o barro, é uma tradição, né? Que a gente vem desde os avô, bisavô, minha mãe. E aí eu sei que é uma tradição que a gente tem uma origem. É uma origem assim, porque a gente sabe que é uma descendência, fazer que nem a música: como filho de índio. Aí veio assim essa tradição e veio parar até mim. Aí eu to fazendo, não sei até quando [...] mas eu sei que é uma tradição, é uma origem que ficou da nossa família dos antepassados. Então significa prá mim essa história.[...].²⁸

Panelas fabricadas no Território indígena da Batalha, Ribeirão dos Paneleiros, zonal rural de Vitória da Conquista.

²⁸ Depoimento de Maria Elza colhido por Renata Oliveira em 2009. Extraído da monografia de Renata Oliveira. OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Resistência e Identidade Indígena na Batalha: memória e trajetória de comunidades rurais no Planalto da Conquista**. Vitória da Conquista, 2009. monografia (graduação em História). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. p.144.

Imagem 6 -Sagrado feminino



Fonte: @gilvandrooliveira7822. Acesso em 20/10/2022

Eu olho pra mim, olho pro meu pai, olho pras características do meu irmão, de minha mãe, olho pras pessoas que já morreu, se tem foto, e naturalmente vem a fisionomia dos nativo, da ancestralidade, mais ou menos assim que vem as características das minhas peças.²⁹

Gilvandro Gonçalves de Oliveira é artista plástico, indígena paneleiro da comunidade de Batalha em Vitória da Conquista- Bahia. Licenciado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB.

²⁹ Depoimento de Gilvandro Oliveira colhido por Renata Oliveira em 2009. Extraído da monografia de Renata Oliveira. OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Resistência e Identidade Indígena na Batalha: memória e trajetória de comunidades rurais no Planalto da Conquista**. Vitória da Conquista, 2009. monografia (graduação em História). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. p.144.

4.3.5 Aulas oficina 5

5. MULHERES NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA: QUEM NÃO É VISTA NÃO É LEMBRADA!

5.1. APRESENTAÇÃO

“Eu levanto a minha voz, não para que eu possa gritar, mas para que aqueles sem voz possam ser ouvidos...”

(Malala Yousafzai)

Esta aula oficina está organizada em 5 ações inter-relacionadas, a partir da discussão sobre o lugar da mulher na História. A atividade proposta pode ser aplicada dentro dos conteúdos de História do Brasil, para turmas de 9º Ano. Prevista para ser desenvolvida em 4 aulas.

5.2. HABILIDADES - BNCC/REFERENCIAL CURRICULAR - CURRÍCULO BAHIA

Lista de habilidades possíveis, de acordo com o ano/série:

(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

5.3 OBJETIVOS

- a) conhecer a história de mulheres conquistenses.
- b) estabelecer relações no tempo - espaço da história sobre as mulheres conquistenses.
- b) refletir sobre a visibilidade do sujeito histórico Mulheres na História veiculada sobre Vitória da Conquista.

5.4 CONCEITOS

Conceitos a serem discutidos em sala de aula:

- a) visibilidade feminina.
- b) desigualdade de gênero.

5.5 METODOLOGIA

5.5.1. Recursos:

Texto impresso, celular com acesso à internet, papel madeira, recortes de imagens, tesoura, régua, caneta.

5.5.2 Estratégias de ensino

Ação 01: Leitura colaborativa do texto: Essas e tantas outras, como texto disparador sobre a temática “A Mulher na História”. Trazer, através do texto, a discussão sobre o protagonismo da mulher na sociedade, a partir de sua atuação em diferentes tempos históricos e relacionar com a invisibilidade da mulher na História. Essa invisibilidade decorre da desigualdade de gênero.

A ESSAS E TANTAS OUTRAS...

Essas que se embrenharam mata adentro e se negaram aos colonizadores e as que colaboraram com eles, Essas que embarcaram ainda crianças e as que ultrapassaram os limites da chegada, Essas que levaram chibatadas e marcas de ferro quente e as que se revoltaram e fundaram quilombos, Essas que vieram embaladas por sonhos e as que atravessaram nos porões da escuridão, Essas que geraram filhas e filhos e as que nunca pariram, Essas que acenderam todos as espécies de velas e as que arderam nas fogueiras, Essas que lutaram com armas e as que combateram sem elas, Essas que cantaram, dançaram, pintaram e bordaram E as que só criaram empecilhos, Essas que escreveram e traduziram seus sentimentos e as que nem mesmo assinavam o nome, Essas que clamaram por conhecimento e escolas e as que derrubaram os muros com os dedos, Essas que trabalharam nos escritórios e fábricas e as que empunharam as enxadas nos campos, Essas que ocuparam ruas e praças e as que ficaram em casa, Essas que quiseram se tornar cidadãs e as que imaginaram todas votando, Essas que assumiram os lugares até então proibidos e as que elegeram as outras, Essas que cuidaram e trataram dos diferentes males e as que adoeceram por eles, Essas que alimentaram e aplacaram os vários tipos de fome

e aquelas que arrumaram a mesa, Essas que atenderam, datilografaram e secretariaram e aquelas que lavaram e passaram sem conseguir atenção, Essas que se doutoraram e ensinaram e as que aprenderam com a vida, Essas que nadaram, correram e pularam e as que sustentaram a partida, Essas que não se comportaram bem e amaram de todas as maneiras e as que fizeram sem pedir licença, Essas que desafinaram o coro do destino e as que com isso abriram as alas e as asas, Essas que ficaram de fora e aquelas que ainda virão, Essas e tantas outras que existiram dentro da gente E as que viveram por nós.

(Fernanda Pompeu / Érico Vital Brazil /Schuma Schumacher, Publicado no **Dicionário Mulheres do Brasil**, Editora Zahar .http://www.mulher500.org.br/wp-content/uploads/2017/06/1_A-Essas-e-tantas-outras.pdf).

Ação 02: Propor aos alunos (em grupos) que façam uma pesquisa nas páginas do Instagram. Abaixo, a referência de duas mulheres conquistenses. O objetivo é selecionar uma mulher e fazer um resumo de sua história. Depois, os alunos deverão montar um painel com imagens e histórias das mulheres selecionadas pelo grupo.

Material de apoio: Memória e história do Movimento de Mulheres de Vitória da Conquista: surgimento e influências. <https://doi.org/10.22481/ccsa.v18i32.9495>.



Vitória da Conquista Histórica - @vitoriadaconquistahistorica



Exposição virtual Mulheres Conquistenses: Protagonistas da História - @museuregionaluesb

Ação 03: Exposição dos painéis pela turma com mediação da professora/professor sobre a história das mulheres conquistenses selecionadas pelos alunos. Após a exposição os alunos deverão responder as seguintes questões: Que relações podemos estabelecer entre o texto e as mulheres de Vitória da Conquista? O que se pretende reconhecer a atuação das mulheres conquistenses na história de Vitória da Conquista.

5.6 AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e levará em consideração o envolvimento com a atividade, a capacidade de trabalho em grupo e a capacidade de apresentação das ideias durante o processo de socialização das atividades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

NOGUEIRA, Martha **DIÓ DO ACARAJÉ**

Maria Brito. **Mulher Negra e empoderamento: Trajetória e memórias de Dona Dió do Acarajé na cidade de Vitória da Conquista** – Bahia. (Dissertação de Mestrado) UESB.2016.

ONU MULHERES BRASIL. <https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/documentos-de-referencia/>

4.3.6 Aulas oficina 6

6. EMPODERAMENTO DE MULHERES NEGRAS EM VITÓRIA DA CONQUISTA:

6.1 APRESENTAÇÃO

A voz de minha bisavó ecoou criança nos porões do navio.
 ecoou lamentos de uma infância perdida.
 A voz de minha avó ecoou obediência aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe ecoou baixinho revolta no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas roupas sujas dos brancos pelo caminho empoeirado rumo à
 favela.
 A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome.
 A voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância

o eco da vida-liberdade.³⁰

Esta aula oficina está organizada em 4 ações inter-relacionadas, a partir da discussão sobre o empoderamento de mulheres negras em Vitória da Conquista. A atividade proposta pode ser aplicada dentro dos conteúdos de História do Brasil para turmas de 9º ano. Prevista para ser desenvolvida em 2 aulas.

6.2 HABILIDADES - BNCC/REFERENCIAL CURRICULAR - CURRÍCULO BAHIA

Lista de habilidades possíveis, de acordo com o ano/série:

(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

6.3 OBJETIVOS

- a) Estabelecer relações no tempo - espaço da história sobre as mulheres conquistenses.
- b) Refletir sobre a visibilidade do sujeito histórico Mulheres na história veiculada sobre Vitória da Conquista
- c) Identificar o protagonismo de mulheres negras no Brasil.
- d) Discutir a inclusão social de mulheres negras através do empoderamento.

6.4 CONCEITOS

Conceitos a serem discutidos em sala de aula:

- a) Empoderamento feminino.

³⁰ Vozes-Mulheres, Conceição Evaristo.

b) Mulher negra

6.5 METODOLOGIA

6.5.1 Recursos

Data show, recortes de imagens, caneta, lápis.

6.5.2 Estratégias de ensino

Ação 01: Distribuir fotografias de Dona Dió do Acarajé e pedir para os alunos para fazer uma descrição detalhada da imagem orientado pelas seguintes perguntas:

1. Escreva uma legenda para a foto.
2. Quem é a figura central da foto? Descreva-a.
3. Qual o assunto da foto?
4. Em que local a foto foi tirada?

Ação 02: Socialização da descrição das fotografias, com mediação da professora/professor. Discutir sobre quem foi Dió do acarajé e o que ela representa para a comunidade negra conquistense e para a História da cidade.

Ação 03: Pedir aos alunos que assistam ao vídeo “Dona Dió do Acarajé: Uma trajetória de empoderamento”. Discutir a condição da mulher negra no Brasil e a emancipação e busca pela autonomia através do empoderamento.

Assistir ao vídeo: Dona Dió do Acarajé: Uma trajetória de empoderamento.
<https://www.facebook.com/prolervc/videos/4127988587255738>

- **Material de apoio:**

NOGUEIRA, Martha Maria Brito. **Mulher Negra e empoderamento: Trajetória e memórias de Dona Dió do Acarajé na cidade de Vitória da Conquista – Bahia.** (Dissertação de Mestrado) UESB.2016.

ONU MULHERES BRASIL. <https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/documentos-de-referencia/>

- **RESPONDA ÀS SEGUINTE PERGUNTAS:**

1. Qual diálogo é possível estabelecer entre a sua descrição da foto e o vídeo sobre a vida de dona Dió?

2. O que apareceu no vídeo sobre a história de Dió que você não viu na foto?
3. O que é empoderamento feminino?

6.6 AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e levará em consideração o envolvimento com a atividade, a capacidade de trabalho em grupo e a capacidade de apresentação das ideias durante o processo de socialização das atividades.

REFERÊNCIAS³¹

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

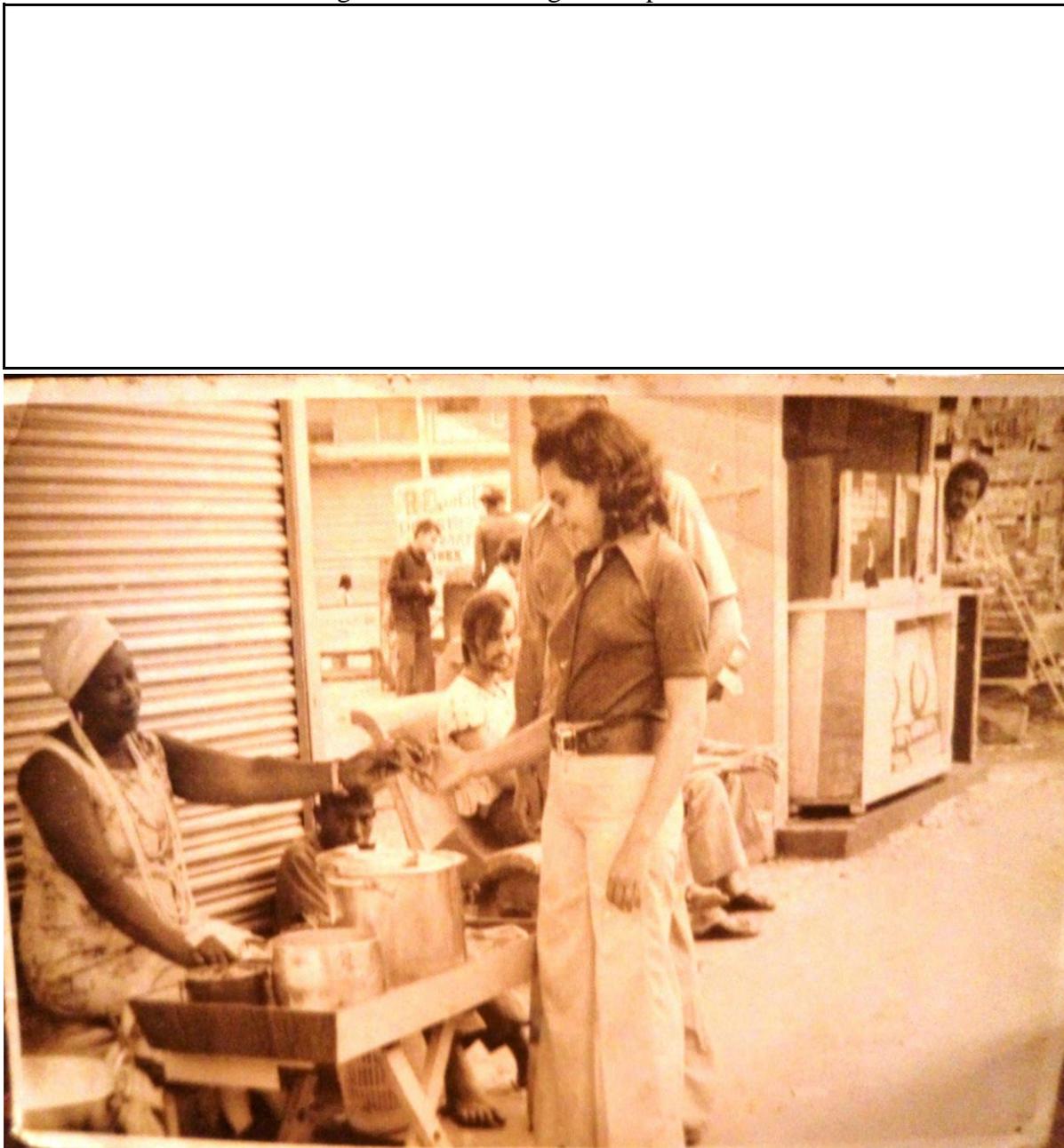
NOGUEIRA, Martha Maria Brito. **Mulher Negra e empoderamento: Trajetória e memórias de Dona Dió do Acarajé na cidade de Vitória da Conquista – Bahia**. (Dissertação de Mestrado) UESB.2016.

ONU MULHERES BRASIL. <https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/documentos-de-referencia/>

³¹ A bibliografia de referência utilizada para a construção das aulas está disponível no *site* www.conquistoria.com.br/, na aba Publicações.

ANEXO – MATERIAL DIDÁTICO

Imagem 7: Mulher Negra e empoderamento



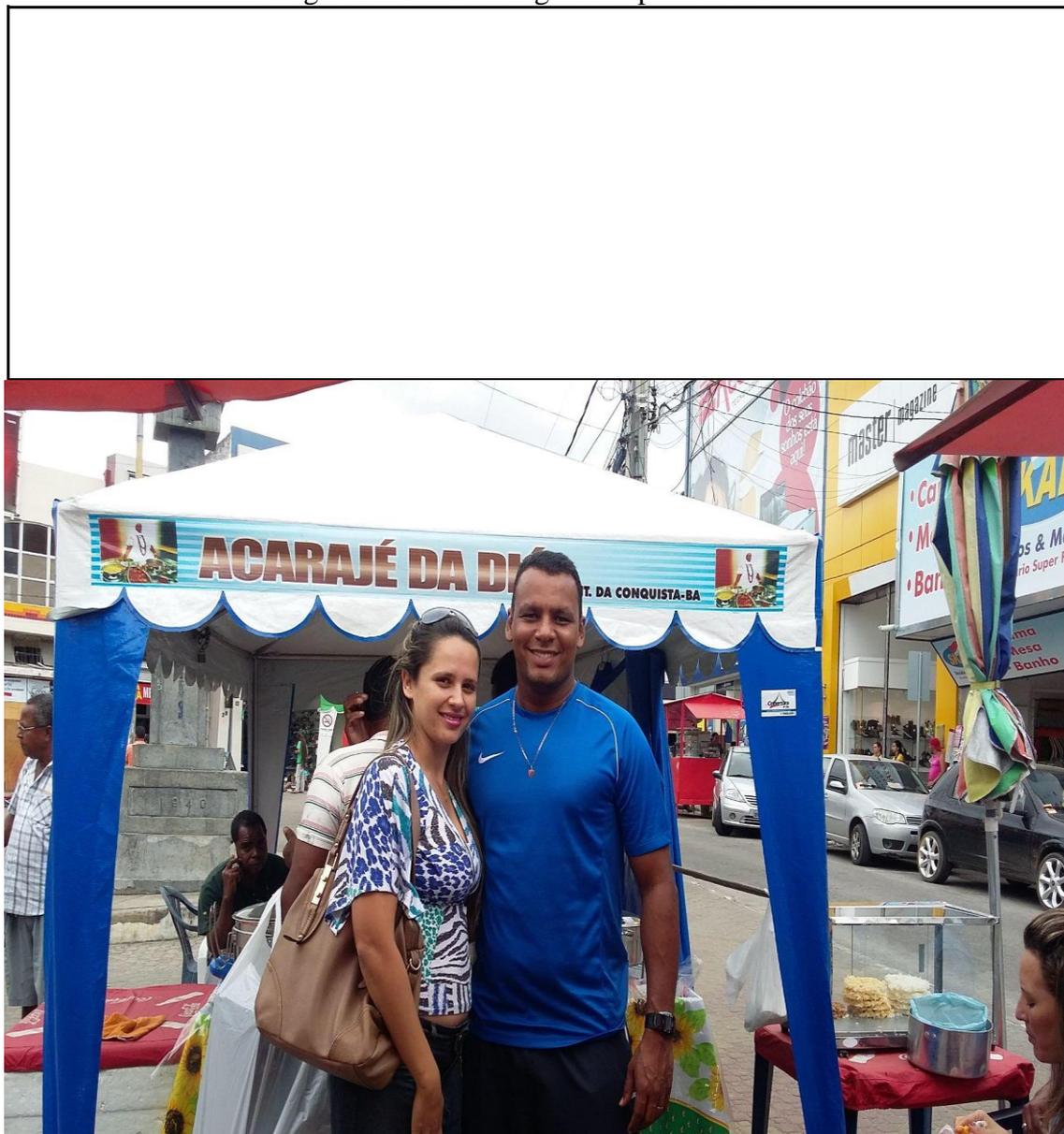
Fonte: acervo familiar. Data e fotógrafo não identificados apud NOGUEIRA, Martha Maria Brito.

Imagem 8 - Mulher Negra e empoderamento2



Fonte: Acervo fotográfico Blog do Anderson.

Imagem 9 - Mulher Negra e empoderamento 3



Fonte: NOGUEIRA, 2015, p.110.

Imagem 10 - Mulher Negra e empoderamento 4



Fonte: acervo do APMVC. Fotógrafo e data não identificados. *Apud* NOGUEIRA, 2016, p.167.

Imagem 11 – Mulher e empoderamento 5



Fonte: acervo do APMVC. Fotógrafo e data não identificados. *Apud* NOGUEIRA, 2016, p.167.

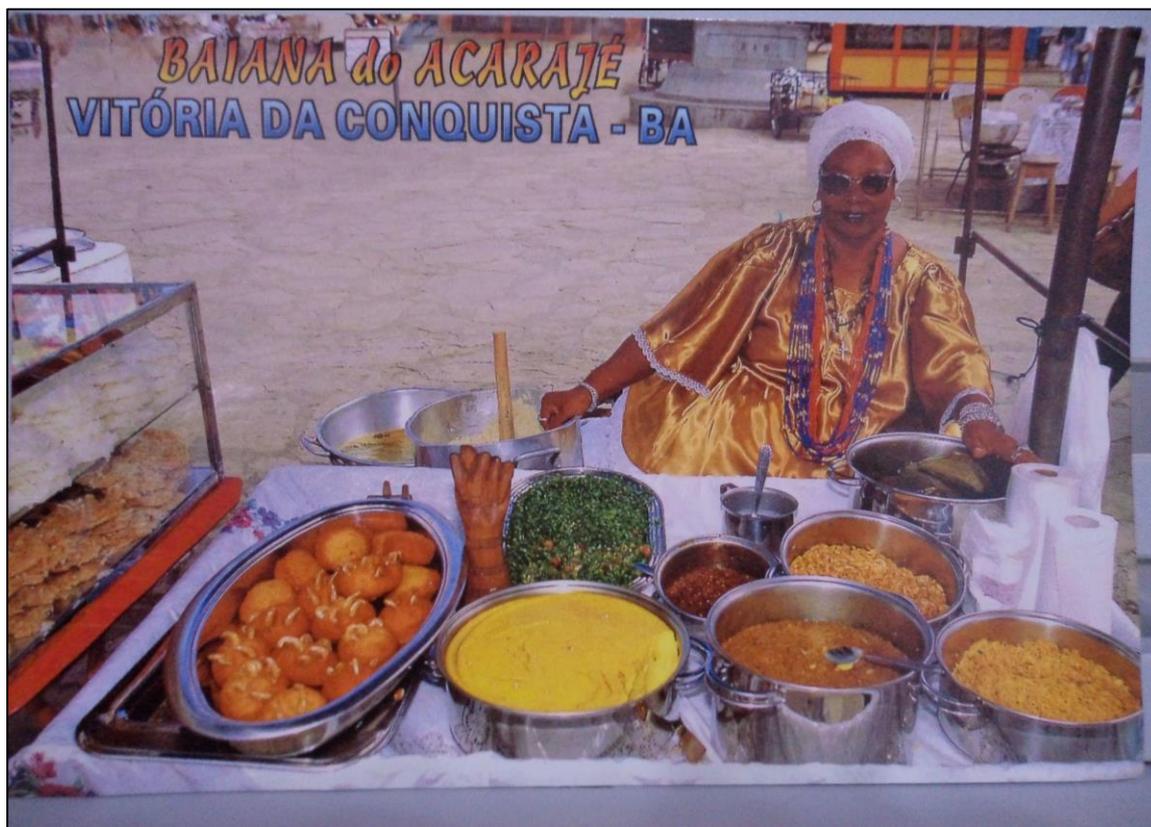
Imagem 12 – Audiência pública na Câmara de Vereadores



Fonte: Acervo fotográfico online Câmara de Vereadores de Vitória da Conquista, 2001.

Ação 04:**Atividade de texto – individual**

Imagem 13 – Mulher negra e empoderamento 6



Fonte: Acervo fotográfico familiar. *Apud* NOGUEIRA, 2016, p.167.

Ofício das Baianas de Acarajé

Este bem cultural de natureza imaterial, inscrito no Livro dos Saberes em 2005, é uma prática tradicional de produção e venda, em tabuleiro, das chamadas comidas de baiana, feitas com azeite de dendê e ligadas ao culto dos orixás, amplamente disseminadas na cidade de Salvador, Bahia. Dentre as comidas de baiana destaca-se o acarajé, bolinho de feijão fradinho preparado de maneira artesanal, na qual o feijão é moído em um pilão de pedra (pedra de acarajé), temperado e posteriormente frito no azeite de dendê fervente. Sua receita tem origens no Golfo do Benim, na África Ocidental, tendo sido trazida para o Brasil com a vinda de escravos dessa região.

O processo de instrução de ambos os bens culturais foi conduzido pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), no âmbito do Projeto Celebrações e Saberes da Cultura Popular, proporcionado pelo PNPI. Este foi um projeto piloto desenvolvido pelo CNFCP para experimentar os instrumentos então criados para a salvaguarda do patrimônio imaterial; a saber: INRC e registro. No âmbito deste projeto foram desenvolvidos 14 inventários, conduzidos três registros. Tanto a instrução para o registro do ofício de baiana de acarajé como o dos saberes associados à viola de cocho foram integrados com projetos do CNFCP de apoio à produção de artesanato tradicional.

A atividade de produção e comércio é predominantemente feminina, e encontra-se nos espaços públicos de Salvador, principalmente praças, ruas, feiras da cidade e orla marítima, como também nas festas de largo e outras celebrações que marcam a cultura da cidade. A indumentária das baianas, característica dos ritos do candomblé, constitui também um forte elemento de identificação desse ofício, sendo composta por turbantes, panos e colares de conta que simbolizam a intenção religiosa das baianas.

Os aspectos referentes ao Ofício das Baianas de Acarajé e sua ritualização compreendem: o modo de fazer as comidas de baianas, com distinções referentes à oferta religiosa ou à venda informal em logradouros soteropolitanos; os elementos associados à venda como a indumentária própria da baiana, a preparação do tabuleiro e dos locais onde se instalam; os significados atribuídos pelas baianas ao seu ofício e os sentidos atribuídos pela sociedade local e nacional a esse elemento simbólico constituinte da identidade baiana.

(Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/58>).

Tipos de patrimônio cultural

Patrimônio histórico material

É o conjunto de bens materiais, físicos, que possuem importância histórica para a formação cultural da sociedade. Podemos destacar como bens materiais obras de arte, como pinturas e monumentos, cidades, prédios e conjuntos arquitetônicos, parques naturais, sítios arqueológicos, enfim, tudo aquilo que existe materialmente e possui algum valor histórico e cultural que o dignifica de ser preservado e lembrado.

Patrimônio histórico imaterial

Esse conceito é mais abrangente, pois não requer a existência material e imediata de um bem para reconhecê-lo como patrimônio. Podem ser considerados patrimônios históricos culturais imateriais o idioma e os dialetos, a culinária, as festas populares, os rituais religiosos, os conjuntos de ditos populares, entre outros elementos.

(Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/patrimonio-historico-cultural.htm>).

Após a leitura dos textos, responda:

1. Que elementos contribuiriam para que o acarajé fosse classificado como patrimônio?
2. O ofício das baianas do acarajé é um patrimônio material ou imaterial? Que outras comidas podem ser consideradas patrimônio?
3. Dê exemplos de patrimônio material e imaterial baianos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Para que estudar História, professora?”. O ponto de partida para realização desta pesquisa teve como eixo os questionamentos e inquietações advindas no cotidiano da sala de aula, do “chão da escola”. Mais que isso, essa pergunta me motivou a buscar o que todo professor almeja: uma aprendizagem significativa, que produza sentido entre o que se ensina e o que se aprende. Esse anseio levou-me a buscar alternativas de aprendizagens com conteúdos sobre temática de história local, com intuito de aproximar a História do contexto no qual o aluno está inserido. As temáticas de história local e o contato com novas fontes traz informações diferentes daquelas encontradas no livro didático, mas que se complementam, pois permitem estabelecer relações com o regional, o nacional e o global. A abordagem de conteúdos com temáticas locais privilegia um recorte espacial e temporal que delimitam especificidades de experiências individuais e coletivas de um lugar, de uma cidade, de um bairro. Isso não significa, no entanto, que não se possa estabelecer nexos com outros tempos e outros espaços.

A leitura atenta dos currículos prescritos na legislação oficial, pertinentes ao Ensino Fundamental, bem como a análise de documentos escolares, demonstra que as tentativas de se trabalhar a disciplina História de forma integrada não tem se concretizado. Apesar das reformas curriculares no que se diz respeito à disciplina de História prescreverem formas de ensinar baseadas nas novas concepções de História advindas das influências da Nova História, ainda vivemos no ambiente escolar um ensino fragmentado e, muitas vezes, desconectado da realidade social. A valorização da história do lugar, do local, tem espaço no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, voltado para noções básicas de orientação temporal e espacial; no entanto, o mesmo não ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental. O Referencial Curricular Municipal também não traz propostas de trabalho em História local. Percebe-se que a temática fica circunscrita a ações isoladas, seja por iniciativa da escola em decorrência do aniversário da cidade, ou iniciativa do professor de forma não sistematizada.

A análise das respostas do questionário aplicado aos professores de História do Ensino Fundamental mostrou que existe o trabalho com determinada temática da História local, desenvolvido por alguns deles durante o ano letivo, mesmo com ausências de propostas no currículo municipal que atendam a essa demanda. Isso evidencia certa disparidade entre o currículo prescrito e o currículo vivido.

O diálogo com novas perspectivas de ensino aprendizagem, à luz da Educação Histórica, forneceu o suporte teórico-metodológico necessário que permitiu aliar teoria e prática, contribuindo significativamente para a concretização da proposta de aula oficina incluída nesta

dissertação. Nesse sentido, o contato com as pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH), da Universidade Federal do Paraná, através de diversos pesquisadores, como Maria Auxiliadora Schmidt, mais as contribuições da pesquisadora Isabel Barca, dentre outros, trouxeram o amadurecimento necessário para a produção das aulas oficinas. A Didática da História, de Jörn Rüsen, trouxe importantes contribuições teórico conceituais que se aliaram com a Educação Histórica, ao pensar as dimensões da aprendizagem histórica, tendo por base a consciência histórica.

Muitos estudos desenvolvidos no Brasil na área da Educação Histórica têm valorizado os estudos em História local como importante na formação da consciência histórica sob a perspectiva de reconhecimento da identidade, a partir de um aprendizado que permita aos sujeitos marcos de referência relacionados à realidade social que os circundam.

A produção de aulas oficinas sobre temáticas locais para a educação básica foram elaboradas a partir da produção acadêmica sobre a história da cidade de Vitória da Conquista. As temáticas escolhidas, inicialmente sobre indígenas, negros e mulheres, deu-se pela percepção da invisibilidade no currículo.

O levantamento da bibliografia sobre a cidade suscitou um leque de possibilidades de temáticas para o trabalho em sala de aula, que podem ser incorporadas aos conteúdos de História do Brasil como, por exemplo, Coronelismo, Segunda Guerra Mundial, Ditadura militar, Partidos políticos, processos econômicos, Independência da Bahia, Primeira República, Mandonismo, Prostituição, dentre outros, demonstrando a importância de aproximação dessas obras com o contexto escolar.

Consideramos o trabalho por hora desenvolvido como pontapé inicial para a inserção de novos temas ao currículo das escolas básicas de Vitória da Conquista. A estruturação de um material didático interessante de trabalho com temáticas da História local, pronto e acessível aos professores, abre possibilidades de um ensino mais plural, que traga novos elementos e suscite novas questões que possam colaborar com a aprendizagem histórica.

O conhecimento histórico não pode ficar indiferente ao conjunto de transformações que sugerem modificações didáticas e epistemológicas fundamentais na abordagem do saber histórico em sala de aula. Portanto, construir um saber histórico voltado para a vida e para os problemas contemporâneos significa permitir ao aluno explorar as múltiplas temporalidades que unem o passado, o presente e o futuro. Assim, temáticas de História local se apresentam como um campo de estudo que favorece novas formas de ensino/aprendizagem ao pensar a complexidade dos processos históricos e suas conexões.

E a nossa contribuição, para além do campo teórico-metodológico de forma textual, presente nesta dissertação, nos capítulos escritos, encontra-se também no produto educacional elaborado como atividade complementar da pesquisa, exigência prevista no âmbito de um programa profissional de ensino, o *site*: www.conquistoria.com.br. Ele será mantido ativo na rede, com atualizações periódicas dos *menus*/abas, com a inclusão de novas aulas oficina, entrevistas, fontes históricas, publicações e notícias.

Imagem 14 – Capa do site www.conquistoria.com.br



Fonte: Montagem da autora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Edinalva Padre et at. **Ymboré, Pataxó, Kamakã**. A Presença Indígena no Planaltoda Conquista. Museu Regional de Vitória da Conquista/ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2000 (Série Memória Conquistense). Anais do VI Colóquio do Museu Pedagógico, 2006.
- BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2018. 468 p.
- BAHIA. **Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista**. Anos Finais do Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação/Icep, Bahia, 2020.
- BARCA, I. **Ideias chave para a educação histórica**: uma busca de (inter)identidades - doi: 10.5216/hr.v17i1.21683. História Revista, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/hr.v17i1.21683. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>. Acesso: 27 de novembro de 2022.
- BARCA, Isabel. A Educação Histórica numa sociedade aberta. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p.5-9, jan/jun. 2007.
- BARCA, Isabel. Aula **Oficina**: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: Uma nova área de investigação? **Revista da Faculdade de Letras. História**. Porto, III Série, vol. 2, p.013-021.
- BARCA, Isabel. Isabel Barca fala sobre o ensino de História. **Revista Nova Escola**, v. 260, 2013.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), p. 239-261, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARROS, José D'Assunção. História local e História Regional: a historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios**, v. 18, p. 22-53, 2022.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **História nas atuais propostas curriculares**. In: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. p.99-132.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília. Mec/Brasil, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, 9 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://Constituição(planalto.gov.br)). Acesso em: novembro de .2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 02/98 do Conselho Nacional da Educação. Brasília: Câmara de Educação Superior, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, DF.

DIAS, Eliana Pólvera. **Cozinheiras, Fiandeiras, Gomadeiras: A Escrava na Imperial Vila da Vitória (Século XIX)**. In: VI Colóquio do Museu Pedagógico, 2006, Vitória da Conquista.

DONNER, Sandra Cristina. História local: discutindo conceitos e pensando na prática- o estado das produções no Brasil. In: XI Encontro Estadual de História- História, memória e patrimônio, 2012, Rio Grande. **Anais do XI Encontro Estadual de História- História, Memória e Patrimônio**. Porto Alegre, 2012. v. 1. p. 645-654.

FERREIRA, Fabio; KMIETIK, Daniele S. **Educação Histórica: uma tradição construída**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Urban, Ana Cláudia (Org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A Editores, 2018. (Coleção Educação Histórica; 1), p. 23-40.

FONSECA, Selva; SILVA, Marco A. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Margarida. **Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar**. In: CAVALCANTE, E.et. AII (orgs). **História: demandas e desafios do tempo presente**. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luís: EDUFMA, 2018.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p. 57, jun, 2011.

GILDATE, Lara Ximenes. **Diálogos entre a história local e o ensino fundamental – 2º segmento: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ.** 2018. DISSERTAÇÃO (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2018.

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo.** Portugal: Educa, 1997a.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n.1, p. 5-27, 1988.

LEITE, Mayara Alves. **Diálogos entre a história local e o Ensino Fundamental – 2º Segmento: Propostas De Inserção Curricular Em Casimiro De Abreu/RJ.** 2018. DISSERTAÇÃO (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.

LIMA, Vivian Ingridy de C. ; NASCIMENTO, Washington Santos. . Nações, fronteiras e relações étnicas na comunidade indígena-quilombola do Baixão (Vitória da Conquista, BA). **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 54, p. 21-36, 2018.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **História local e memória: limites e validade.** Campinas:Librum Editora, 2013.

MIGUEL, A. Sertão da Ressaca: Território do Conflito. Memória Conquistense - **Revista do Museu Regional**, 2000.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **História Regional e Local: fragmentação e recomposição da História na crise da modernidade.** Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana; Salvador: Arcádia, 2002.

NICOLIELO, Bruna. Isabel Barca fala sobre o ensino de História. **Nova Escola**, São Paulo. 2013. Versão online. < <https://novaescola.org.br/conteudo/930/isabel-barca-fala-sobre-o-ensino-de-historia>>. Acesso: 29/11/2022.

NOGUEIRA, Martha Maria Brito. **Mulher Negra e empoderamento: Trajetória e memórias de Dona Dió do Acarajé na cidade de Vitória da Conquista – Bahia.** (Dissertação de Mestrado) UESB.2016.

NOVAIS, Idelma Aparecida Ferreira. **Produção e comércio na Imperial Vila da Vitória (Bahia, 1840-1888).** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar. **Base Nacional Curricular Comum: Caminhos percorridos, desafios a enfrentar.** In: CAVALCANTI, Erinaldo et al. História: Demandas e desafios do tempo presente – Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. São Luis: Editora da UFMA, 2018. p.49-63.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Índios paneiros do planalto da conquista: do massacre ao (quase) extermínio**. Salvador: Sagga, 2020.

RIBEIRO, Renilson R. **O saber (histórico) em parâmetros: o ensino de história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX**. MNEME Revista de Humanidades, V. 05. N. 10, abr./jun. de 2004.

RUSEN, Jorh. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W&A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História local e Ensino de História**. In: CAINELLI, M.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Editoria Scipione, 2004. p. 111-124.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Urban, Ana Cláudia. **Por que Educação Histórica?**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Urban, Ana Cláudia (Org.). **O que é Educação Histórica**. Curitiba: W.A Editores, 2018. (Coleção Educação Histórica; 1), p. 9-21.

SOUSA, Maria Aparecida de. **A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2001.

TANAJURA, Mozart Tanajura. **História de Conquista: crônicas de uma cidade**, 1992.
TORRES, Tranquilino. **O município de Conquista**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 1996.

VIANA, Aníbal Lopes. **Revista História de Conquista**. Vitória da Conquista: —O Jornal de Conquista, 1982, 2.v.

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA (Brasil). Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista. **Projeto Trançando Africanidades: vivências afro-brasileiras na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista - Ba: Setor Pedagógico. 1ed, 2017.

APÊNDICE A**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL****MARIA RITA DE CÁSSIA BENJAMIN DE OLIVEIRA****TEMÁTICAS DE HISTÓRIA LOCAL: DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ÀS SALAS
DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)****Questionário para fins de pesquisa acadêmica - Mestrado Profissional em Ensino de
História - ProfHistória/UESB 2020**

O presente questionário tem por objetivo colher dados para embasar a pesquisa de mestrado. As informações fornecidas por professores/historiadores da Educação Básica que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental tem por objetivo entender a manifestação do currículo prescrito e do vivido, a partir da prática docente. Ao responder ao questionário, os professores e professoras estarão autorizando a publicação dos dados que serão manipulados, com base nas orientações do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Os nomes e demais informações pessoais serão mantidos em sigilo.

1. Nome Completo
2. E-mail
3. Contato/celular
4. Graduação (nome do curso, instituição e ano de conclusão).
5. Pós-graduação - maior titulação - (nome do curso, instituição e ano de conclusão).
6. Quando você organiza os conteúdos para a disciplina de História, em quais momentos você faz uso de temáticas que abordam o cenário histórico de Vitória da Conquista? Justifique sua resposta.
 - a) Não faço uso de temáticas históricas locais.
 - b) Em datas comemorativas.
 - c) Em temas específicos da história do Brasil.
 - d) De forma interdisciplinar durante o ano letivo.
7. A escola tem projetos que valorizam temas da sociedade e da cultura conquistense?

Sim

Não

8. O material didático da escola propicia a abordagem de algum tema da história local?

Sim

Não

9. Se você trabalha com temáticas históricas locais, eventualmente em suas aulas, que materiais você utiliza?

a) Livro didático.

b) Material paradidático.

c) Vídeos.

d) Jornais/noticiários.

e) Outros. (qual/quais?)

10. História local é uma temática das atividades complementares na escola em que você trabalha?

Sim

Não

11. Com relação ao seu conhecimento sobre a história de Vitória da Conquista, você considera:

a) Suficiente

b) Insuficiente

c) Preciso ampliar meu repertório.

12. Você utiliza documentos reguladores (BNCC, DCRB, Currículo do município) para montar seu plano de aula?

Sim

Não

13. Que estratégias podem ser criadas para o desenvolvimento de uma proposta de ensino em que o tema local esteja presente?

a) A construção do material didático.

b) Parceria Escola/ Universidade.

c) Cursos de formação.

d) AC com essas temáticas.

14. Você teria algum comentário a fazer, assunto a abordar, algo a acrescentar?