

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

GLAUCE CHRISTINY GOULART SOUZA LIMA

**SABERES E FAZERES NO PERÍODO COLONIAL EM GOIÁS: A
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA AULA OFICINA**

Goiânia, 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Glauce Christiny Goulart Souza Lima

3. Título do trabalho

SABERES E FAZERES NO PERÍODO COLONIAL EM GOIÁS: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA AULA OFICINA.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Pereira Alencar Arrais, Professor do Magistério Superior**, em 04/03/2024, às 22:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glauce Christiny Goulart Souza Lima, Discente**, em 13/03/2024, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4419522** e o código CRC **56C6B96B**.

GLAUCE CHRISTINY GOULART SOUZA LIMA

**SABERES E FAZERES NO PERÍODO COLONIAL EM GOIÁS: A
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA AULA OFICINA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Professor Doutor Cristiano Pereira Alencar Arrais

Goiânia, 2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lima, Glauce Christiny Goulart Souza
SABERES E FAZERES NO PERÍODO COLONIAL EM GOIÁS: A
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DA AULA OFICINA
[manuscrito] / Glauce Christiny Goulart Souza Lima. - 2024.
cxvi, 116 f.: il.

Orientador: Prof. Cristiano Pereira de Alencar Arrais.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de
História, Goiânia, 2024.

Bibliografia.
Inclui lista de figuras.

1. Ensino de História. 2. Cultura Material. 3. Aula-oficina. I. Arrais,
Cristiano Pereira de Alencar, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **002/2024** da sessão de Defesa de **Dissertação** de **Glauce Christiny Goulart Souza Lima**, que confere o título de **Mestre(a) em Ensino de História**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro**, a partir da(s) **14h00**, na **Sala 29 da Faculdade de História/UFG**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada “**Saberes e fazeres no período colonial em Goiás: a construção do conhecimento a partir da aula oficina.**” Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Pereira Alencar Arrais (ProfHistória-UFG) – Presidente**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: 2) **Thais Alves Marinho (PUC-GO)** - Externo ao Programa; 3) **Raquel Machado Gonçalves Campos Salomon (ProfHistória-UFG)** - Interno ao Programa. E, como *Membros Suplentes* : 1) **Heloisa Selma Fernandes Capel (ProfHistória-UFG)** - Interno ao Programa; 2) **Elíezer Cardoso de Oliveira (UEG)** - Externo ao Programa. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Pereira Alencar Arrais (ProfHistória-UFG)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **dois dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e quatro**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Pereira Alencar Arrais, Professor do Magistério Superior**, em 04/02/2024, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Machado Goncalves Campos Salomon, Professora do Magistério Superior**, em 07/02/2024, às 07:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação**, em 09/02/2024, às 07:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador **4324486** e o código CRC **C40234F8**.

Referência: Processo nº 23070.002311/2024-61

SEI nº 4324486

Percebe-se que o sujeito, que é realmente o foco da aprendizagem quando se aprende história, somente aprende quando ele desenvolve, por meio da narrativa histórica um sentido para a experiência, de tal forma que ele possa orientar sua existência no fluxo do tempo. Então, claramente percebemos que o sujeito que aprende não é apenas receptivo, mas, sim e também, sempre construtor do seu conhecimento.

(Jörn Rüsen)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Deus pela vida!

Ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Goiás pela oportunidade.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História por todo o aprendizado: Breno Mendes, Clarissa Ulhôa, Cristiano Nicolini, Ivan Lima, Luiz Sérgio, Marlon Salomon, Heloísa Capel, Lívia Monteiro, Rafael Saddi e Sônia Magalhães.

Ao meu orientador, Cristiano de Alencar Arrais, pela preciosa orientação. Seu incentivo foi fundamental para a conclusão desse trabalho.

À professora Gislaine Valério de Lima pelas valiosas contribuições.

À coordenadora regional de educação, professora Mariluce Elias de Bastos Monteiro, pelo incentivo e colaboração.

À toda a equipe do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, em especial o gestor educacional, Capitão PM Eduardo Alves Pereira Filho, por todo o incentivo e ajuda ofertada.

À professora e amiga Elizângela Cézar Queiroz por me ouvir e acreditar em mim e, também, por contribuir significativamente com esse trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos, na pessoa da professora Fernanda Maria Siqueira Tavares, por fornecer o transporte até à cidade de Goiás.

À professora Cely Teixeira e ao Subtenente Wilson por me acompanharem na viagem à cidade de Goiás.

À dona Rozangela Martins Santos, artesã que nos acolheu e nos proporcionou tanto aprendizado.

Aos estudantes que participaram do desenvolvimento desse trabalho com compromisso e dedicação.

Aos meus amigos, Martiniano e Luciene, pelo cuidado e pela acolhida em sua casa durante às idas à Goiânia.

Ao meu amigo, Sávio Pires de Souza, que me acompanhou desde o início dessa jornada.

Aos meus pais que sempre me oportunizaram estudar.

RESUMO

A presente dissertação pretende analisar a importância da aula-oficina como processo de construção do conhecimento histórico sobre a produção ceramista no período colonial em Goiás. A partir do ano de 2000 foram realizadas escavações arqueológicas no centro histórico da cidade de Goiás onde foram encontrados objetos de cerâmica deixados pela sociedade colonial daquele lugar e que foram catalogados pelo Núcleo de Arqueologia da Universidade Estadual de Goiás, coordenado pela professora Gislaine Valério de Lima. A partir desse trabalho realizado, do cotejamento com dissertações, teses, artigos, livros, da produção historiográfica do PPGH-UFG e da metodologia da aula oficina de Isabel Barca, foi planejada e executada uma atividade de campo com estudantes do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, Unidade Américo Antunes, do município de São Luís de Montes Belos, com o objetivo de construir o conhecimento dos discentes sobre as práticas e saberes cotidianos relacionados à produção de objetos em cerâmica no mundo colonial.

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura material; Aula-oficina.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the importance of the workshop-class as a process of construction of historical knowledge about pottery production in the colonial period in Goiás. From the year 2000, archaeological excavations were carried out in the historic center of the city of Goiás, where ceramic objects left by the colonial society of that place were found, which were cataloged by the Archaeology Center of the State University of Goiás, coordinated by Professor Gislaine Valério de Lima. From this work carried out, from the comparison with dissertations, theses, articles, books, the historiographical production of the PPGH-UFG and the methodology of Isabel Barca's workshop class, a field activity was planned and executed with students of the second year of High School of the State College of the Military Police of Goiás, Américo Antunes Unit, in the municipality of São Luís de Montes Belos, with the objective of building students' knowledge about the daily practices and knowledge related to the production of ceramic objects in the colonial world.

Keywords: History Teaching; Material culture; Class-workshop.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Escavação arqueológica em via pública	57
Imagem 2: Escavação arqueológica em quintal	57
Imagem 3: Variações do padrão decorativo orgânico.	58
Imagem 4: Digitalização de fragmento cerâmico com decoração Incisa Penteado.....	58
Imagem 5: Material cerâmico reconstituído graficamente	60
Imagem 6: Mostra Repensando Vila Boa	61
Imagem 7: Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes	104
Imagem 8: Análise de peças em cerâmica reconstituídas a partir de fragmentos encontrados nas escavações arqueológicas na cidade de Goiás	105
Imagem 9: Peças produzidas pelos estudantes na oficina de artesanato.	106
Imagem 10: Avaliação da aprendizagem	107
Imagem 11: Exposição para a comunidade escolar das peças produzidas pelos estudantes.	108
Imagem 12: Mosaico da atividade realizada na oficina de artesanato.	109

SUMÁRIO

	Introdução	09
1	O ensino de história e o período colonial em Goiás	23
1.1	Uma breve cronologia do ensino de história no Brasil e em Goiás	23
1.2	A sociedade colonial goiana e a produção ceramista	49
2	A aula-oficina e o processo de construção do conhecimento	71
2.1	Aula-oficina: historiografia a partir do banco de dissertações do ProfHistória	71
2.2	Registro da elaboração e desenvolvimento da atividade	77
2.3	Registro das avaliações e dos produtos dos estudantes: análise do processo de conhecimento histórico	83
2.4	Parte propositiva: sequência didática na perspectiva da aula-oficina	99
	Considerações Finais	110
	Referências Bibliográficas	112

INTRODUÇÃO

A história de Goiás esteve constantemente associada à minha formação como professora e pesquisadora na área de história. Nos primeiros meses do ano de 2001 me mudei da cidade de São Luís de Montes Belos, Goiás, para a cidade de Goiás com o objetivo de cursar Licenciatura Plena em História. Foram quatro anos de muito aprendizado pessoal e profissional. Foi nesse período que me despertou o interesse em aprofundar meu conhecimento acerca da história de Goiás. Em 11 de março de 2005, concluí o curso de Licenciatura Plena em História, na Universidade Estadual de Goiás, unidade Cora Coralina. Durante o curso participei de seminários, fóruns, palestras, oficinas e apresentações de monografias. Estagiei no Lyceu de Goiás e no Colégio Estadual Professor Alcide Jubé. O tema do trabalho de conclusão de curso, monografia, foi “Arquitetura religiosa em Vila Boa de Goiás”, sob orientação da professora Maria Meire de Carvalho. Entre abril de 2005 a maio de 2006, cursei Pós-Graduação em História do Brasil e Região: Culturas e Patrimônio, na Universidade Estadual de Goiás, unidade Cora Coralina e ampliei os estudos e pesquisas realizadas durante a graduação realizando o trabalho de conclusão de curso com o mesmo título da monografia já realizada: “Arquitetura Religiosa em Vila Boa de Goiás”, sob orientação do professor Wilton de Araújo Medeiros.

O resultado de meu processo formativo contínuo me levou à aprovação, no ano de 2006, no concurso público realizado pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás e iniciei meu trabalho docente no ano de 2007 no Colégio Estadual Maria Carneiro Pinto, na cidade de Santa Bárbara de Goiás, ministrando aulas de História em todos os anos do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio. No ano de 2009 fui removida para a cidade de São Luís de Montes. Desde então, ministrei aulas de História na Escola Estadual Dom Pedro II, etapa Ensino Fundamental, e no Colégio Estadual São Sebastião, na Educação de Jovens e Adultos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. No período de outubro de 2013 a dezembro de 2014 fui supervisora do Programa Ensino Médio Inovador, contribuindo para a elaboração, execução e acompanhamento de planos de ação em nove colégios de diferentes municípios sob coordenação da Subsecretaria Regional de Educação de São Luís de Montes Belos. Agora, desde 2019, ministro aulas de História no Colégio Estadual da Polícia Militar do Estado de Goiás nas três séries do

Ensino Médio. E, a partir de janeiro de 2022, ministro aulas de História em duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental.

O Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, unidade Américo Antunes, localiza-se na região central da cidade de São Luís de Montes Belos. Esse colégio possui atualmente 11 turmas de Ensino Médio no turno matutino, com um total de 333 estudantes e 11 turmas de Ensino Fundamental no turno vespertino, com um total de 330 estudantes. Tem um espaço grande com laboratório de ciências e laboratório de informática, quadra de esportes e arquibancada.

Ao iniciar as aulas do Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade Federal de Goiás, pensei que teríamos certo tempo para pensarmos sobre nosso tema de pesquisa. Mas, logo na primeira aula, já fomos questionados sobre qual seria o nosso “problema”. Aquele tema que seria o ponto de partida para o início da construção da dissertação ao longo do curso.

Certamente, eu tinha um “problema” que me incomodava desde a graduação em História, cursada na Universidade Estadual de Goiás, na cidade de Goiás. Ao estudar História de Goiás e ao escrever minha monografia de graduação, nas pesquisas que fiz, sempre lia que a origem do nome Goiás era uma homenagem a tribo Goyá que se encontrava na antiga capital quando da chegada da Bandeira de Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera.

Entretanto, escavações arqueológicas feitas no centro histórico da cidade de Goiás, acompanhadas pela professora Doutora Gislaine Valério de Lima Tedesco, coincidentemente ao período em que morei na cidade para cursar a faculdade de História, não dava conta de vestígios deixados pela citada tribo. Segundo Tedesco (2012, p.20), “durante doze anos de escavações arqueológicas realizadas na cidade de Goiás, não foi encontrada nenhuma evidência material relacionada a grupos indígenas.”.

Ao mesmo tempo, um acontecimento anedótico me chamou atenção: no dia 10 de fevereiro de 2022 o governador do estado, Ronaldo Caiado, esteve na minha cidade, São Luís de Montes Belos e foi recepcionado no Colégio onde eu trabalho, o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, unidade Américo Antunes. Umas duas semanas antes, os estudantes foram obrigados a ensaiar diariamente o hino de Goiás. Eu questionava meus alunos se eles sabiam que a história contada na primeira parte do hino não passava de um mito. A maioria não sabia. Então, elaborei como objetivo no ProfHistória contar a

“verdadeira” história para eles. Porém, como estamos inseridos em um curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, tornar-se-ia difícil trabalhar com um não objeto em sala de aula com os estudantes do Ensino Médio.

Então, em conversa com meu orientador, o professor Doutor Cristiano de Alencar Arrais, decidi mudar meu tema de pesquisa. Como gosto muito de estudar história de Goiás, decidimos mudar o foco. A proposta seria trabalhar saberes e fazeres no período colonial em Goiás a partir das análises realizadas dos objetos encontrados nas escavações arqueológicas feitas na cidade de Goiás. O objetivo era construir o conhecimento sobre o Período Colonial em Goiás, a partir da produção de peças em cerâmica, juntamente com os estudantes do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás unidade Américo Antunes da cidade de São Luís de Montes Belos, através de uma sequência didática na perspectiva da aula oficina proposta pela portuguesa Isabel Barca para análise da história local por meio da cultura material.

Definido o tema, a cultura material goiana produzida pela sociedade colonial, a partir do mês de agosto de 2022 iniciou-se a elaboração do projeto de pesquisa como parte das atividades da disciplina Seminário de Pesquisa, ministrada pelas professoras doutoras Heloísa Selma Capel e Clarissa Adjuto Ulhôa. Aos poucos o projeto foi sendo elaborado também com a orientação do professor Doutor Cristiano Arrais. Ao final do mês de novembro o projeto de pesquisa foi enviado para apreciação das professoras e do orientador¹. Concluído o projeto, era o momento de iniciar a escrita desse trabalho.

¹ Esta pesquisa se apropria de um conjunto de conceitos e categorias oriundas de distintas – mas não contraditórias – correntes teóricas. Por um lado, nos aproximamos do construcionismo, conforme elaborado por Spink (2010). A autora adota a perspectiva de que o conhecimento é algo que as pessoas fazem juntas e resulta numa socialização do conhecimento que passa a ser construído por meio de nossas práticas sociais. Sendo o conhecimento uma construção social, ele constrói o sujeito e o objeto. A partir de reflexões sobre saberes instituídos, as pessoas vão dando significado aos objetos e construindo o conhecimento. Também utilizamos o conceito de cotidiano elaborado por Certeau (2003), a partir de modos de ação e operações realizadas pelo indivíduo no processo de interação social. O autor estuda, em um contexto de industrialização caracterizado pela passividade e pela disciplina, o “saber-fazer” como a apropriação de um conhecimento usado no cotidiano por pessoas que realizam um trabalho livre e criativo, produzindo uma cultura popular que vem ganhando espaço frente à cultura considerada dominante. O trabalho de Bittencourt (2004) auxiliou no sentido de associar o cotidiano à história local para que faça mais sentido para os estudantes. O cotidiano não deve ser apenas uma motivação para o estudo do passado, mas, sim deve ser utilizado como objeto de estudo pelas possibilidades que oferece de dar visibilidade às transformações possíveis realizadas por pessoas comuns em lugares comuns. A história local é indicada como fundamental para o ensino por possibilitar a compreensão em torno do estudante e por situar problemas significativos da história do presente. O conceito de cultura material abordado por Meneses (1983) é também importante. Para esse autor, cultura material é um segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo ser humano que intervém, modela e dá forma a elementos do meio físico, segundo padrões e normas culturais. Sendo assim, cultura material pode abranger artefatos, estruturas, modificações na paisagem, o próprio

Em sala de aula, a cada dia percebo um interesse maior por parte dos estudantes em relação à disciplina de História. Os avanços tecnológicos permitem que eles tenham acesso a várias informações e de diferentes formas cotidianamente. Embora, careçam de direcionamento, eles não querem mais ser sujeitos passivos dessas informações. Eles querem também fazer história. Antes de iniciar qualquer conteúdo proposto, faço questionamentos acerca dos conhecimentos que os discentes têm. Isso tem sido uma atividade bastante interessante, pois, eles querem contar suas histórias, mostrar seus pontos de vista e tem acontecido debates com boas participações. Eles também querem construir o conhecimento a partir das experiências de vida que têm. E, embora sejam estudantes do Ensino Médio com “poucos” anos de vida, eles surpreendem pela atenção que têm às notícias tanto locais quanto internacionais, pelos livros que levam para ler no colégio sem ter sido solicitada a leitura por nenhum professor, pelo interesse em jogos pedagógicos. Por isso, é preciso aproveitar esse interesse e incentivar sua participação no processo de construção do conhecimento histórico. Todos têm um passado, experiências a partir do local de onde vivem, possuem saberes e estão inseridos numa cultura. Sendo assim, os estudantes devem entender que, assim como cada um tem a sua história de vida, e que o seu passado contribuiu para a formação do ser humano que é hoje, nós, enquanto sociedade, também temos um passado que foi importante para nossa formação atual. E cada vestígio deixado por determinada sociedade em determinado período ajuda a construir e compreender sua história.

Partindo do princípio de que não seja possível produzir conhecimento histórico sem o embasamento teórico, faz-se necessário apresentar conceitos que sustentaram teoricamente essa pesquisa. Pesquisa que pretendeu construir o conhecimento com os estudantes do segundo ano do Ensino Médio sobre o Período Colonial em Goiás a partir da observação e análise de vestígios materiais que dizem respeito aos hábitos cotidianos da sociedade daquele período.

Spink (2010) em seu livro sobre a Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano apresenta a perspectiva construcionista destacando o texto *O Movimento Construcionista Social na Psicologia Moderna* do ano de 1985, de Kenneth Gergen. De acordo com a autora, Gergen afirma que “a investigação construcionista preocupa-se com

corpo e ainda seus arranjos espaciais. Os artefatos, considerados como uma parcela relevante da cultura material, fornecem informação quanto à sua própria materialidade e também quanto às formas e de organização da sociedade que os produziu e consumiu.

a explicitação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem e explicam o mundo em que vivem”. Primeiramente, abdicando “da visão representacionista de conhecimento que toma a mente como o espelho do mundo” e em segundo lugar, adotando a “perspectiva de que conhecimento é algo que as pessoas fazem juntas”. Ou seja, o conhecimento é socializado e passa a ser algo construído por meio das práticas sociais. A autora também destaca as contribuições de Thomas Ibáñez a partir de um texto introdutório ao Construcionismo publicado na revista *Associação Venezuelana de Psicologia Social*. Nele, o autor desconstrói a dicotomia sujeito-objeto afirmando que ambos são tomados como construções sociais. Seguindo o processo de desconstrução, o autor focaliza quatro pressupostos básicos da atividade científica em relação ao Construcionismo: os pressupostos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e sobre a natureza humana. No que diz respeito aos pressupostos ontológicos, não há objetos independentes das pessoas e nem as pessoas independentemente dos objetos que criam. Quanto aos pressupostos epistemológicos, o conhecimento não representa a realidade, pois, não é possível distinguir entre a inteligência humana sobre o mundo e o mundo como tal. No que se refere aos pressupostos sobre a natureza humana, “os objetos e critérios de verdade são produções sociais que se institucionalizam por meio de processos de habituação”. E, por fim, em relação aos pressupostos metodológicos, Ibáñez propõe “que o que tomamos como objetos naturais são objetivações decorrentes de nossas construções, de nossas práticas”.

Sobre o conceito de construcionismo, destacam-se as dissertações produzidas por Luana Zucoloto Matos Moreira, da Universidade Federal do Paraná: *A relação de estudantes do ensino fundamental com as fontes históricas na produção do conhecimento* e Juliana da Silva Conceição, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro: *Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História: Por uma prática didática protagonizada pelos alunos*.

Moreira (2018, p. 9) objetivou “compreender como as fontes históricas utilizadas em ambiente escolar mobilizam o conhecimento histórico estudantil quando referenciado no método de pesquisa da história científica”. A autora considera que o uso de fontes é parte intrínseca da maneira peculiar e específica da construção do conhecimento histórico, seja científico ou escolar. Por isso, em seu trabalho, pretendeu observar e compreender como os estudantes se relacionavam com as fontes na construção de perguntas, hipóteses e inferências para interpretar o conhecimento histórico e construí-lo com foco no processo

de aprendizagem dos estudantes, considerando os conhecimentos prévios que trazem consigo. A autora entende que, embora se referencie e se apoie na epistemologia e nos métodos da História científica, a construção do conhecimento escolar não dever ser uma simplificação ou reprodução do conhecimento histórico científico onde os estudantes propagam narrativas apresentadas pelo professorado ou pelos livros didáticos. Ao contrário, deseja que os estudantes sejam ativos na construção do conhecimento, produzindo narrativas históricas cheias de significado dentro das escolas.

Com abordagem teórica similar, Conceição (2018) criou um produto didático interativo como uma possibilidade de estimular o protagonismo juvenil. O site foi apresentado como ferramenta de atuação a atendimento às demandas propostas pela lei 10.639/2003, bem como o combate ao preconceito racial. O site funciona como um banco de fontes de representações das culturas afro-brasileiras no período compreendido entre os anos de 1889 a 1930, por se tratar de um período pós-abolição e perspectiva da construção de uma cultura nacional com o advento da República, com foco na cidade do Rio de Janeiro. As fontes reunidas no site podem ser utilizadas tanto por professores quanto pelos alunos que podem também contribuir para a sua construção, através de uma aba específica denominada “Suas contribuições”. Dessa forma, a autora pretendeu que os estudantes agissem de forma proativa tanto na construção do conhecimento histórico como também na investida contra o preconceito. Paralelo à escrita da dissertação e da construção do site, a autora relatou em seu trabalho uma experiência realizada com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, na qual, após abordar aspectos gerais da história do Rio de Janeiro entre os anos 1889 a 1930, realizou a Semana da cultura afro-brasileira na escola, buscando, através de uma experiência prática, estimular uma atitude protagonista nos jovens estudantes.

Certeau (2003) em *A invenção do cotidiano* diz que muitos trabalhos, em geral notáveis, se dedicam a estudar seja as representações seja o comportamento de uma sociedade a partir de objetos que deles fazem uso os grupos ou os indivíduos. A proposta se baseia em estudar práticas cotidianas como modos de ação e operações realizadas pelo indivíduo no processo de interação social. Isso não significa uma análise a partir do indivíduo e sim a partir das relações sociais e dos modos de operação ou esquemas de ação. O livro se divide em cinco partes, a saber: Uma cultura muito ordinária; Teorias da arte de fazer; Práticas de espaço; Usos da Língua; Maneiras de crer. Em conjunto elas dizem sobre um ser-individual-social, que se reapropria de elementos de uma cultura

preexistente, a fim de torná-la comum à sua própria vida ordinária. Entretanto é a primeira parte, mais precisamente o capítulo II, sobre culturas populares, que se relaciona com a proposta desse trabalho. Aqui, o autor analisa as maneiras de fazer no cotidiano de pessoas comuns, que não cessam de aparecer. Primeiramente, é preciso destacar que o ser humano é fruto da realidade social em que está inserido, e não o contrário. No entanto, ele age nesse meio criando a sua simbologia com o mundo. Através da racionalização ele vai interagindo com diferentes pessoas e lugares para se constituir. A denominada cultura popular se formula a partir de como as pessoas se apropriam e utilizam determinados objetos ou conhecimentos de acordo com as suas necessidades. Também de como resistem a sistemas impostos e de como se manifestam diante deles. Dessa forma enalteceu sentidos em práticas cotidianas que antes passariam despercebidas. Perceber as “artes do fazer” de práticas comuns são imprescindíveis para compreender a liberdade e a criatividade dos seres humanos.

No tocante ao conceito do cotidiano, foram significativas as dissertações elaboradas por Raul Costa de Carvalho, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História: Por uma prática didática protagonizada pelos alunos* e Carolina Viana Machado, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo título é *O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada*.

Carvalho (2016) objetivou introduzir para os professores de História algumas das principais discussões em diferentes áreas do conhecimento sobre a vida cotidiana, considerada como uma perspectiva possível e importante para ser utilizada na abordagem de diferentes conteúdos em sala de aula. O autor destaca que o conhecimento histórico, a filosofia e as ciências sociais têm se preocupado há algumas décadas com a questão da vida cotidiana. Acrescenta que os historiadores, com ênfase nos três movimentos intelectuais: a terceira geração da “Escola” dos Annales, os historiadores marxistas britânicos e a micro-história italiana e a partir da relevância da cotidianidade na pesquisa científica observada na variedade de trabalhos e perspectiva teórica sobre o tema, consideram uma dimensão privilegiada para se compreender as experiências concretas vividas por indivíduos que nem sempre são visíveis nos estudos centrados nos sistemas mais amplos de determinações e condicionamentos políticos, econômicos e culturais de cada época. Da terceira geração da Escola dos Annales, década de 1980, evidencia Michel de Certeau como produtor de reflexões de grande valor sobre a vida cotidiana. Entre os

historiadores marxistas britânicos, década de 1960, ressaltou Eric Hobsbawm e Edward Thompson como os principais nomes que se dedicaram à história do cotidiano. Da micro-história italiana, década de 1970, sublinha Giovanni Levi e Carlo Ginzburg, acentuando que as contribuições da micro-história estão relacionadas muito mais a questões metodológicas que teóricas, diferenciando essa tendência das anteriores. Salienta que no Brasil, em observação ao estudo de Petersen (1992), a questão da vida cotidiana esteve presente na historiografia a partir dos anos de 1980. Conforme o autor, no cotidiano se desenvolvem diferentes relações de poder, lutas sociais, tensões, conflitos e resistências que precisam ser analisadas na compreensão das sociedades passadas. Dessa forma, é preciso valorizar o cotidiano como perspectiva de análise das ações de pessoas comuns no desenrolar do processo histórico. Carvalho produziu um “Caderno do professor” dividido em três partes: na primeira apresenta um texto sobre “História e Cotidiano”, na segunda apresenta um texto sobre “História e Literatura” e na terceira apresenta um guia interpretativo e atividades relacionadas a quatro contos de Machado de Assis: *Pai contra mãe*, *Mariana*, *Virgínius: narrativa de um advogado* e *Uns braços*. As atividades relacionadas ao conto *Pai contra mãe* foram aplicadas em quatro turmas de oitavo ano em três escolas diferentes: duas da rede estadual, uma localizada na zona rural e uma da rede municipal. Em seu trabalho, o autor faz o relato, a análise e a avaliação das suas experiências com os estudantes.

Machado (2016) fez uma investigação sobre como a participação dos afrodescendentes na História do Brasil é tratada nas aulas de História. A partir de sua observação sobre como a atuação política e social desses afrodescendentes fora do período escravista ainda seja pouco abordada nos currículos, nos livros didáticos e nas aulas, a autora propôs como recorte temporal o período pós-abolição até os dias atuais. Conforme a autora, a forma com que alguns livros didáticos enfatizam o fator escravista como exclusivo exemplo de participação dos negros na história brasileira, contribui para o reforço de estereótipos e a construção de uma perspectiva negativa. Dessa forma, é importante destacar que os afrodescendentes vêm lutando por melhores condições de vida, igualdade de oportunidades e, essencialmente, pela diminuição do preconceito. Salienta que a educação, mais especificamente a escola, é fundamental como espaço de construção da identidade negra. Machado abordou o tema sobre o racismo no cotidiano escolar, a partir da observação de professores que foram entrevistados também sobre como tratavam as questões raciais nas aulas e como avaliavam a presença do negro no

livro didático. Todos os professores identificaram casos de racismo nas escolas onde trabalhavam. A autora finalizou seu trabalho apresentando algumas sugestões de atividades a serem trabalhadas sobre o tema proposto e ainda compartilhou suas experiências com a realização dessas atividades.

O trabalho de Bittencourt (2004) mobiliza três conceitos importantes para esta pesquisa: história cultural, cotidiano e história local. Em relação à primeira, no decorrer dos anos 80 do século XX, muitos autores aproximaram-se dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia e, como fruto dessa aproximação, consolidou-se uma *história cultural* procurando vincular a micro história com a macro história, passando a ser conhecida como *nova história cultural*. Pode-se relacionar a essa nova história cultural às histórias regionais, cujas pesquisas relacionadas a essa temática cresceram bastante a partir de 1970, em contrapartida às macros abordagens que não se detinham aos estudos mais particulares que melhor indicavam as diferenças da história recente do país. A história regional passou a ser valorizada devido à possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação do espaço nacional proporcionando um estudo do singular e das relações entre situações históricas diversas que constituem a nação, aprofundando o conhecimento sobre a história nacional. O estudo do cotidiano e a história local se tornou comum em propostas curriculares e em produções didáticas. Associar o cotidiano à história de vida dos alunos possibilita sua contextualização dentro de uma sociedade articulando a história individual à história coletiva. A história do cotidiano está intimamente ligada à história cultural e deve ser utilizada como objeto de estudo escolar para se observar as transformações que são realizadas por pessoas comuns. A história local é necessária ao processo de ensino porque proporciona a compreensão do que aconteceu e do que acontece em torno do estudante em diferentes espaços de convivência como a escola, a casa, a comunidade, o local de trabalho e o espaço de lazer. Sendo assim, a história local geralmente se liga à história do cotidiano fazendo com que a aprendizagem se torne mais significativa.

No que se refere ao conceito de história local, contribuíram as dissertações produzidas por Márcia Luzia Sartor Preve, da Universidade do Estado de Santa Catarina: *Tropeirismo em Orleans/SC: História, memória e patrimônio através de um material pedagógico para a educação básica* e Evanilson Pereira Maia, da Universidade Regional do Cariri: *Memórias de afronta: o clube negro social dos artífices, história, educação antirracista e ensino de história em Belém de São Francisco – PE*.

Preve (2020) propôs um material pedagógico denominado “Bruaca da História” em referência a bolsa de couro utilizada por tropeiros para o transporte de produtos. Partindo de uma temática local, o tropeirismo, e de sua significativa contribuição para a formação histórica e cultura do município de Orleans, estado de Santa Catarina, a autora estudou temas relacionados à História, Memória e Patrimônio. No tocante ao ensino de história local, a autora destaca em seu trabalho possibilidades de histórias comuns, diferentes narrativas sobre um passado distante ou recente e, sobretudo, de compreender que estamos o tempo todo fazendo história, independente do lugar. Salienta que o ensino de história local precisa ouvir os ecos de grupos sociais excluídos do processo de construção da história. Considera que é a partir do local que o estudante se forma e se torna membro da sociedade civil, com direito à acesso aos bens culturais. A autora defende que o que se pretende não é a substituição da história nacional e mundial, mas, sim, a inclusão de histórias de pequenos lugares e histórias de pequenos eventos do cotidiano para que os estudantes possam valorizar, respeitar e se sentirem integrados. O território da cidade de Orleans foi dote de casamento dado à Princesa Isabel e ao Conde D’Eu e foi povoada por imigrantes europeus. Preve argumenta que não pretende negar essa história aos estudantes, mas, incluir a história dos tropeiros, utilizando atividades com fontes históricas sobre o tema proposto, a partir de sua observação de desconhecimento desses estudantes sobre esse aspecto cultural local. Para tanto, a autora utilizou-se dos seguintes referenciais: Vilma de Lourdes Barbosa (2006), José Evangelista Fagundes (2006), Elison Antonio Paim e Vanessa Picolli (2007).

Maia (2021) buscou identificar elementos de resistência do povo negro nas relações étnico-raciais em Belém de São Francisco, no estado de Pernambuco com foco no Clube Social dos Artífices, a trajetória dos associados e seus frequentadores, no período compreendido entre 1950 a 2000. Propôs o fortalecimento da história local e da diversidade cultural no ensino de História e a reflexão acerca do contexto da educação nas relações étnico-raciais no contexto escolar. O autor defende que o Clube dos Artífic es tinha e ainda tem um significado de resistência muito forte na comunidade local, mormente para os negros da cidade que não possuíam as mesmas oportunidades de frequentar os espaços elitizados dos brancos. Destaca que, além de um espaço utilizado para festa de casamento, aniversários, término de curso, comemorações de datas festivas, como carnaval e páscoa, era um refúgio de negros que não tinham outra alternativa de convivência social. A partir disso, enfatizou que o estudo da história local e do cotidiano

traz conhecimentos que possibilitam novas perspectivas na educação escolar, propiciando aos estudantes pensar historicamente. Ademais, permite a eles identificar passado e presente em diversos espaços de convivência e, também, permite que os professores partam das histórias individuais e dos grupos para contextos mais amplos para que, dessa forma, a aprendizagem possa ser significativa. O autor chama a atenção para o estudo da história local em ambiente acadêmico para que as narrativas e fatos considerados como abstratos possam fazer sentido aos estudantes. Acrescenta que o estudo da história local traz um conhecimento mais imediato do passado ao estar contextualizado na vida dos estudantes, sendo fundamental para a formação cultural dos mesmos.

Meneses (1983) em seu artigo sobre a cultura material no estudo das sociedades antigas, entende cultura material como o segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem que intervém, modela e dá forma a elementos do meio físico, segundo propósito e normas culturais. Sendo assim, ele não age de forma aleatória, casual ou ainda individual, uma vez que se alinha conforme padrões. A cultura material é suporte material, físico e imediatamente concreto da produção e reprodução da vida social. Os artefatos tanto fornecem informação quanto à sua própria materialidade quanto em grau sempre considerável, informação de natureza relacional, uma vez que sua carga de significação se refere sempre, em última instância, às formas de organização da sociedade que os produziu e consumiu. Eles têm que ser considerados como *produtos* e *vetores* de relações sociais. *Produtos* porque são o resultado de formas específicas e historicamente determináveis de organização dos homens em sociedade. *Vetores* porque canalizam e dão condições para que se produzam e se efetivem, em certas direções, as relações sociais. Diante disso, a Arqueologia pode ser recebida no convívio das demais ciências sociais e ser considerada como História da cultura material, pois estuda os sistemas socioculturais, sua estrutura, seu funcionamento e seu comportamento ao longo do tempo, sua mudança.

Já Agostini (1998), em seu artigo sobre a cultura material de escravos do século XIX no Rio de Janeiro, analisa os vestígios materiais diretamente associados a eles, embora, sendo muito poucos dentro das amostras arqueológicas. A análise desses vestígios objetiva contribuir para a produção da história desses escravos, principalmente no que diz respeito aos seus hábitos cotidianos e à materialização e circulação de símbolos que expressavam resistência ao regime a que eram submetidos. Dentro das amostras acessadas, a cultura material relacionada aos escravos está contextualizada em meio à tralha doméstica do branco, à exceção dos quilombos, que oferecem contextos

específicos. Cachimbos cerâmicos e as contas foram constantes nos sítios arqueológicos históricos que tiveram o escravo dentro da sua rede de relações sociais. Foi identificado o uso dos cachimbos cerâmicos nos meios urbanos e rurais. Tanto os contextos arqueológicos quanto os relatos de viajantes que vieram ao Brasil no século XIX informam que os ambientes domésticos e também os públicos foram cenários de encontros entre escravos, sendo em ambos constatado o uso desses objetos.

Também Tedesco (2012) em sua tese de doutorado sob o título de *A cerâmica que vela e revela: projetos identitários de negros ceramistas em Vila Boa de Goiás séculos XVIII e XIX*, mostra os resultados de suas pesquisas ao longo de doze anos acompanhando as intervenções no subsolo e realizando escavações arqueológicas durante as obras de adequação da cidade de Goiás para obtenção do Título de Patrimônio Histórico e Artístico da Humanidade. Desde o início dos trabalhos realizados, a atenção da equipe de arqueologia esteve voltada para os fragmentos de utensílios cerâmicos de produção local que poderiam estar relacionados a grupos indígenas que habitaram a região, uma vez que relatos de cronistas e viajantes, da comunidade vilaboense e a relação que essa estabelece entre a transmissão do saber fazer cerâmica seria uma herança cultural deixada pelos índios Goiaeses. Entretanto, os fragmentos de cerâmica encontrados possuem elementos, principalmente os decorativos, que os associavam a alguns grupos de africanos que foram escravizados na Província de Goiás. As decorações se assemelhavam a escarificações que os negros de vários grupos africanos possuíam em partes do corpo e representariam algo que foi reinventado diante da crise do pertencimento impelido pelo deslocamento involuntário.

A presente dissertação foi desenvolvida referenciando-se metodologicamente em Barca (2004), através de seu texto sobre aula-oficina: do projeto à avaliação, que faz críticas aos modelos de aulas que não consideram os conhecimentos e as experiências prévias dos alunos no processo de sua formação. Ao mesmo tempo, propõe o modelo de aula-oficina que considera esses aspectos fundamentais para esse processo. No modelo que ela denomina de ‘aula-conferência’ proposto pelo paradigma tradicional, o professor é o detentor do verdadeiro conhecimento que é transmitido aos alunos que ‘não sabem nada’ e a avaliação é com testes escritos. No modelo de aula denominada de ‘aula-colóquio’, de inspiração behaviorista, embora o saber possa ser problematizado e compartilhado, o professor é o planejador dos recursos e gestor do diálogo. A avaliação é com testes escritos e com diálogos informais. Já no modelo proposto por Barca, o

professor reconhece que o aluno é efetivamente um dos agentes do seu próprio conhecimento. As atividades são realizadas pelos alunos e são diversificadas e intelectualmente desafiadoras e os produtos daí resultantes são integrados no processo de avaliação. A autora ainda propõe como projetar uma aula sobre o ensino de História orientado para a instrumentalização essencial a partir de uma “interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado”.

Considerando o ser humano tanto em sua individualidade quanto em sociedade é a partir do local onde vive que a história vai sendo construída, no cotidiano. As relações sociais vão construindo a cultura dessa sociedade. Aspectos dessa cultura vão se tornando vestígios de sua existência ao longo do tempo, o que permite que no presente possamos conhecer um pouco da sua história. Durante o desenvolvimento desse trabalho foi construído o conhecimento histórico juntamente com os estudantes a partir das fontes históricas sobre a sociedade goiana do período colonial. Sociedade essa que se formou com a mineração, uma vez que, não existem vestígios arqueológicos da presença de indígenas no centro histórico da cidade de Goiás antes desse período. O bandeirantismo paulista fez com que diferentes grupos sociais migrassem para o território goiano em busca de indígenas, terras, mas, sobretudo, ouro. As relações que foram sendo criadas entre esses diferentes grupos, tornaram-se manifestações culturais que caracterizaram a sociedade do período colonial. Dentre essas manifestações, destaca-se a produção de cerâmica que era utilizada no cotidiano das pessoas para diferentes usos. Essas cerâmicas eram produzidas pelos africanos que foram escravizados, de acordo com os vestígios arqueológicos encontrados de peças com motivos africanos. O “saber-fazer” essas peças, reproduzi-las, usando argila, numa oficina de artesanato na cidade de Goiás, a partir do estudo das fontes históricas sobre o período e utilizando a metodologia da aula-oficina de Isabel Barca, contribuiu para a construção do conhecimento histórico junto aos estudantes.

Essa dissertação foi dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo, intitulado ***O ensino de História e o Período Colonial em Goiás*** diz sobre o ensino de História no Brasil e em Goiás e faz a contextualização histórica do período colonial em Goiás. Para isso, o capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira seção, há uma breve cronologia sobre o ensino de História no Brasil e em Goiás, desde as primeiras décadas do século XIX até os dias atuais como componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na segunda

seção é feita uma breve contextualização do período estudado, o período colonial em Goiás, destacando o processo de formação da cidade de Goiás e a contribuição do “saber-fazer” cerâmico como herança cultural material africana.

O segundo capítulo, intitulado *A aula-oficina e o processo de construção do conhecimento* diz sobre as contribuições dos trabalhos já realizados e que compõem o banco de dissertações do ProfHistória Nacional e traz, também, a avaliação das atividades desenvolvidas, com base nos registros da elaboração e desenvolvimento das atividades realizadas, os registros das avaliações e dos produtos dos estudantes participantes e a parte propositiva. Para isso, o capítulo foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, foram analisadas quatro dissertações pesquisadas no banco de dissertações do ProfHistória Nacional a partir da palavra-chave “aula-oficina”, que contribuíra significativamente para a elaboração desse trabalho. A segunda seção apresenta os registros da elaboração e desenvolvimento das atividades que foram planejadas e executadas. A terceira seção apresenta os registros das avaliações e dos produtos feitos pelos estudantes que participaram do trabalho. A quarta seção apresenta a parte propositiva, a saber, uma sequência didática na perspectiva da aula-oficina realizada com estudantes do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, unidade Américo Antunes.

CAPÍTULO 1: O ENSINO DE HISTÓRIA E O PERÍODO COLONIAL EM GOIÁS

Esse capítulo é dedicado a falar sobre o ensino de História no Brasil e em Goiás e o período colonial em Goiás. Para isso, o capítulo foi dividido em duas seções.

Na primeira seção, foi feita uma breve cronologia sobre o ensino de História no Brasil e em Goiás, desde as primeiras décadas do século XIX até os dias atuais como componente curricular da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na segunda seção, foi realizada uma breve contextualização do período estudado, o período colonial em Goiás, destacando o processo de formação da cidade de Goiás e a contribuição do saber-fazer cerâmico como herança cultural material africana.

1.1 – UMA BREVE CRONOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E EM GOIÁS

Apesar de ainda existirem “adolescentes que detestam a História” ou que não saibam tantos nomes e datas como antigamente, dificilmente encontraremos quem desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico. (Nadai, 1992/1993, p.160).

A História, como disciplina escolar autônoma, surgiu no século XIX entrelaçada aos movimentos de laicização da sociedade francesa e de constituição das nações modernas. Citando François Furet, a autora Elza Nadai diz que a constituição dessas nações foi marcada por “duas imagens gêmeas”: “a genealogia da nação e o ‘estado da mudança’, daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação aquilo que permanece estável” (Nadai, 1992/1993, p. 144). Esse pensamento liberal francês e o processo de Independência do Brasil em 1822 influenciaram o ensino de História no Brasil. Mistura e Caimi (2020) defendem que a forma de produzir a história estava vinculada a uma herança do Iluminismo europeu, especialmente o francês e o português, tendo o primeiro, colonizado a vida intelectual brasileira.

Durante as décadas de 20 e 30 do século XIX irromperam diversos projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos escolares, versavam sobre o ensino de História. Estavam incluídos a ‘História Sagrada’, a ‘História Universal’ e a ‘História Pátria’. As discussões sobre o que deveria ser ensinado nas escolas e também de que forma isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que estavam acontecendo no Brasil envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja.

Nesse período, foi adotada a primeira lei sobre Instrução Pública em Goiás, a Carta Lei de 15 de outubro de 1827, que definiu os conteúdos fundamentais “para se ler, escrever e contar, além dos princípios da moral e da doutrina cristã” (Bretas, 1991 apud Ribeiro, 2011). Segundo a autora, não há, na citada lei, referência ao ensino de História. Entretanto, o artigo 6 determinava que toda a atividade em sala de aula deveria dar prioridade à leitura da Constituição do Império e a História do Brasil.

Em 1843, o Presidente Francisco Azevedo mandou imprimir a Constituição do Império para ser usada como material didático em Goiás. Porém, por falta de recursos materiais, isso não se concretizou. Em Goiás, somente com a reforma educacional de 1846 houve a indicação da Constituição do Império e da História do Brasil na instrução primária. Em 1886 foram incorporadas a Corografia e a História do Brasil nas escolas secundárias, embora, segundo Ribeiro (2011, p. 45) não se tenha encontrados “registros de que se teriam sido dadas aulas específicas sobre esses conteúdos, ou se tivesse produzido e distribuído algum material didático a eles pertinente”. Quando havia materiais usados em sala de aula, eram poucos.

A partir desse período, durante a regência de Araújo Lima, estruturou-se no município do Rio de Janeiro, no ano de 1837, o Colégio Pedro II que, após a proclamação da República passou a ser denominado Ginásio Nacional. Tanto durante o Império quanto no período republicano, esse colégio funcionou como estabelecimento-padrão de ensino secundário influenciando o ensino em todo o país (Nadai, 1992/1993).

Ribeiro (2011) afirma que o marco oficial da composição da história como disciplina escolar no Brasil é a criação do Colégio Pedro II. Em 1838 foi regulamentada a disciplina História nesse colégio, que foi a primeira escola secundária estabelecida no país.

O colégio formaria os filhos da nobreza da corte, que assumiriam a burocracia imperial, e estudariam história através dos programas, métodos e materiais

produzidos ou autorizados pelos membros do IHGB, que não raramente seria também seus professores. Além disso, seria a referência para todas as outras escolas secundárias que se instalaram pelo Brasil afora, inclusive o Liceu de Goiás, criado em 1846. Seus programas eram modelos a serem seguidos ao longo de todo o século XIX e início do século XX, e os exames preparatórios sob sua autorização eram os únicos que davam acesso aos cursos superiores (Ribeiro, 2011, p.21).

O Liceu de Goiás foi fundado em meio à fundação de outros liceus pelo país, a partir da criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. O contexto de constituição dos liceus no Brasil foi a aprovação do Ato Adicional de 1834, quando o governo imperial repassou a responsabilidade sobre a instrução pública primária e secundária às províncias. Durante todo o período imperial, o Liceu teve como finalidade formar e preparar os alunos para os exames exigidos para a conclusão do secundário, sob controle e autorização do Colégio Pedro II, bem como para os cursos superiores nos centros do País e até mesmo fora dele (Ribeiro, 2011).

A história, a princípio, estudada no Brasil foi a história da Europa Ocidental, pronunciada como a verdadeira História da Civilização. A História Pátria ocupou um papel extremamente secundário, como um apêndice daquela, sem um corpo autônomo. Postergada aos anos finais dos ginásios, não tinha estrutura própria e contava com um número ínfimo de aulas. Constituía-se de um “repositório de biografia de homens ilustres, de datas e de batalhas” (Nadai, 1992/1993, p. 146).

Raymundo José da Cunha Mattos e Januário da Cunha Barboza propuseram, através de carta datada de 16 de agosto de 1838, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que além da finalidade de “coligir e methodisar os documentos históricos e geográficos interessantes á história do Brazil”, pretendia também consumir um projeto de nação para o Brasil. (Sandes e Arrais, 2013). No contexto de consolidação do Estado Nacional, buscava-se definir uma identidade nacional a partir do recrutamento de intelectuais, sob influência iluminista, que desempenhavam funções no aparelho do Estado. A tarefa era delinear um perfil para a “Nação Brasileira” para lhe garantir uma identidade própria consoante aos novos princípios organizadores da vida social do século XIX. No entanto, uma sociedade marcada pelo trabalho escravo e a existência de populações indígenas dificultavam a consolidação desse projeto nacional (Guimarães, 1988).

A fisionomia delineada para a Nação brasileira e que a historiografia do IHGB tratou de substanciar, objetivou a compor uma homogeneização da visão de Brasil no

interior das elites do país. Então, a nova Nação brasileira se identificou como continuadora de um certo labor civilizador iniciado pela colonização portuguesa. Enquanto Nação, Estado e Coroa configuravam uma unidade no interior da discussão historiográfica relativa ao problema nacional brasileiro, os grandes inimigos externos seriam as repúblicas latino-americanas. O IHGB tinha um duplo projeto: escrever uma gênese da Nação brasileira, inserindo-a numa tradição de civilização e progresso, ideais de influência iluminista; e caracterizar a Nação como uma civilização branca e europeia num contexto social muito diferente daquele que se tem como modelo.

Em 1847, o alemão, viajante e biólogo, Phillipe von Martius foi premiado pelo texto “Como se deve escrever a história do Brasil” que havia publicado na *Revista do IHGB* em 1844. No artigo, ele definiu as linhas mestras do projeto historiográfico capaz de garantir uma identidade à Nação em processo de construção. Segundo o autor, essa identidade estaria assegurada se o historiador fosse apto a realizar a ideia da amálgma das três raças, lançando os alicerces para a composição do nosso mito da democracia racial. O texto de von Martius valorizou estudos relativos aos indígenas, com a perspectiva de integrar à história nacional os conhecimentos por eles difundidos. Em relação ao elemento branco, sublinhou seu caráter civilizador, destacando a importância dos bandeirantes e das ordens religiosas. Já o negro, que teve pouca atenção, foi visto como impedimento ao processo de civilização. “Entre o indígena, o escravo e o colonizador firmar-se-ia um sistema de controle das diferenças, garantia de governabilidade para o Estado Monárquico” (Sandes e Arrais, 2013, p. 849).

A partir de 15 de dezembro de 1849, data da inauguração das novas instalações do IHGB no Paço da Cidade, Pedro II, que até então limitava-se às reuniões anuais comemorativas de fundação da entidade, passou a ter uma presença mais assídua e participante. Dessa forma, contribuindo para a elaboração da imagem de um “monarca esclarecido amigo das letras” (Guimarães, 1988, p.10). Novos estatutos foram promulgados em 1851 representando o processo de alargamento, consolidação e profissionalização do IHGB e englobando na instituição estudos de natureza etnográfica, arqueológica e relacionados às línguas dos indígenas brasileiros.

O Instituto se engajou na concessão de prêmios e organização e apoio a expedições científicas pretendendo à coleta de abundante material e à elaboração de um saber sobre a História do Brasil, para proverem bases seguras de um projeto de escrita da história do país, compreendida em seus aspectos mais amplos. Ademais, os fatos de

natureza política, que essa história pretendeu registrar e memorizar, era uma imagem da Nação brasileira em todos os contornos.

No decurso da segunda metade do século XIX, diversas reformas curriculares foram empreendidas, modificando-se a distribuição dos conteúdos de História, a saber, História Sagrada, História Antiga, História da Idade Média, História Moderna e Contemporânea, História do Brasil, pelas séries ou agrupando conteúdos que antes eram ministrados de forma separada (Bittencourt, 1992/1993).

Até a década de 80 do século XIX, a História do Brasil “limitara-se a criar um tipo de nacionalismo onde aliavam-se Estado-Nação e excluía-se o povo” (Bittencourt, 1992/1993, p. 213). Entretanto, com os avanços no processo da abolição da escravidão no país, reiniciou-se o discurso sobre democracia. Nessa conjuntura, a História enquanto disciplina escolar tinha como incumbência aliar-se ao ensino do civismo, ou seja, da formação moral do cidadão, em substituição parcial da moral religiosa cristã. Sendo assim, a moral religiosa deveria ou ser ofuscada ou estar submetida à moral cívica. Nesse momento, irrompe a obrigatoriedade do ensino da História nacional nos diversos currículos escolares, em especial no ensino elementar.

Nesse contexto, era considerado cidadão brasileiro apenas quem dominava a leitura e a escrita. No entanto, a questão do nacionalismo dividia os intelectuais. Havia intelectuais racistas que criticavam o reconhecimento do povo em geral como cidadãos formadores da pátria. E outros, como Sílvio Romero e João Ribeiro, que “defendiam e concebiam o nacionalismo como busca de uma identidade, como meio de reconhecimento da especificidade da população e da cultura brasileira” (Bittencourt, 1992/1993, p. 215).

Em 1846 foi instituída a disciplina de História do Brasil, como parte da formação secundária em Goiás, a ser ensinada no Liceu de Goiás. De acordo com Ribeiro (2011), a História produzida como disciplina escolar “se inseriu no processo de elaboração e consolidação do Estado Nacional, como parte integrante de um projeto de produção e afirmação da nacionalidade brasileira, implementado a partir do império” (Ribeiro, 2011, p. 11 e 12). Desde a fundação do Liceu até o fim do período imperial, os professores das cadeiras de História e Geografia pertenciam, basicamente, a três categorias, a saber, bacharéis em Direito, religiosos ou bem próximos deles, e ex-alunos do colégio.

No despertar do período republicano, o ensino de História da Civilização ou a do Brasil estava difundido tanto nas escolas secundárias quanto nas escolas primárias. Os

conflitos internos que havia nesse período não impediram que os dois grupos ‘nacionalistas’ fossem unânimes em relação a institucionalização da História profana na escola. Entretanto, o ensino da História Sagrada europeizante teve continuidade na vida escolar (Bittencourt, 1992/1993).

Segundo Ribeiro (2011), nesse momento, novamente, o IHGB foi fundamental para a escrita da história. Com o fim do Império, o Instituto foi transferido, em 1913, para o edifício identificado como *Silogeu*, um espaço reservado a todas as instituições do mundo das letras e que estava localizado no passeio público do Distrito Federal. No período denominado de Primeira República, o Instituto organizou e realizou as comemorações do Centenário da Independência. Os preparativos já ocupavam o centro das atenções da instituição desde 1892, quando foi introduzida a noção de centenário através dos eventos alusivos à Independência dos Estados Unidos (1776), à Revolução Francesa (1789) e à passagem do século (1900).

Os preparativos para as comemorações do Centenário da Independência incluíram a elaboração de um *Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico Brasileiro* que acabou se transformando em um livro dividido em capítulos temáticos, organizados a partir das áreas de conhecimento apresentadas no título. Tal fato se deu devido a baixa contribuição dos municípios e dos estados que deveriam responder aos questionários elaborados pelo IHGB, base da elaboração da obra. Mesmo assim, o livro foi publicado como parte das comemorações e inserindo-se “naquela onda de culto à nacionalidade, que pretendia desvendar o Brasil aos brasileiros pelo caminho das letras” (Paschoal Guimarães, 2006, p. 95 apud Ribeiro, 2011, p. 215).

No contexto de elaboração do *Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico Brasileiro* situa-se a contribuição do estado de Goiás com a escrita da *Súmula da História de Goiás* de autoria de Antônio Americano do Brasil². A obra foi escrita nos anos 1920 e, em 1931, na conjuntura da ampliação das escolas de formação de professores em Goiás, sob o novo Regulamento da Escola Normal que acendeu as cadeiras de História de Goiás

² Antônio Americano do Brasil se formou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1917. Além de sua atuação como médico, foi secretário do Interior e Justiça no governo do desembargador João Alves de Castro (1917-1921), deputado federal por Goiás (1921-1923), professor, advogado, jornalista, poeta, historiador e escritor. Tornou-se patrono da Academia Goiana de Letras, o Instituto Histórico e Geográfico de Goiás e da Academia Goianiense de Letras. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BRASIL,%20Antonio%20Americano%20do.pdf>

e Geografia de Goiás, a *Súmula* foi admitida como livro de leitura para fins didáticos para a formação de professores a partir de 1932, ano de sua publicação.

O Decreto n. 658, de 28 de janeiro de 1931, novo Regulamento do Ensino Normal, estabelecia o curso normal, com duração de quatro anos, para a formação de professores primários e o curso complementar, com duração de dois anos, anexo ao curso normal designado à preparação de alunos advindos dos grupos escolares para ingresso no curso normal. Nesses cursos, o ensino de história estava organizado da seguinte forma:

o curso complementar teria no segundo ano seis aulas de História do Brasil e o curso normal teria três aulas semanais de História do Brasil no terceiro ano, precedidas de duas aulas semanais de História das Civilizações no segundo ano. A novidade era a introdução de duas aulas semanais de História de Goiás, no segundo ano, o que também aconteceria com a Geografia de Goiás (Ribeiro, 2011, p. 285).

De acordo com Ribeiro (2011), a primeira referência ao ensino de História de Goiás foi arrazoadada por Genesco Bretas, no contexto da Lei n. 13, de 23 de julho de 1835, como parte dos conteúdos das escolas de primeiras letras. No entanto, devido à falta de professores preparados para esse fim e também à falta de materiais didáticos bem como de convencimento político de sua importância ao longo do Império, a proposta de ensino não foi executada. Durante o período imperial, não houve aula de História de Goiás na província.

Em 1931 a situação era outra. Os vitoriosos da Revolução de 1930 em Goiás pretendiam resgatar a história da região, o interior, que deveria ser ensinada aos futuros professores da nação que vivia um processo revolucionário. Sendo assim, havia uma necessidade política regional em curso, para além das orientações da República. Ademais, reivindicava-se uma história científica, documentada, pois, “o descaso com a história teria sido oriundo de tempos arcaicos e vencidos. Recontar a história também seria reconstruir o estado e a nação” (Ribeiro, 2011, p. 286). A história e o seu ensino estariam diretamente ligados às formações moral e cívica do estudante a partir dos que eram considerados como grandes personagens e os grandes feitos.

O período compreendido entre os anos de 1889 a 1930 ainda é identificado pela denominação de “República Velha” em livros didáticos e outros materiais de pesquisa na internet. “Para os intelectuais e dirigentes do país sob governo Vargas, tratava-se de demarcar outubro de 1930 como ruptura modernizante do País em relação ao atraso e paralisia anteriores, firmando-se como revolução”. Nesse contexto, no estado de Goiás,

“à produção historiográfica nacional da República Velha correspondeu a produção local do ‘Goiás Velho’ – novo apelido da antiga capital, ensinado na escola para crianças,” antes mesmo que se materializasse a “transferência da capital do estado da colônia l Cidade de Goiás para o nova, moderna plana e planejada Goiânia” (Ribeiro, 2011, p. 209).

No dia 26 de fevereiro de 1934 foi adotado o livro *Goiás, Coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates do Nascimento, através do Decreto n. 4. 349. Diferentemente da *Súmula da História de Goiás*, a obra da autora foi elaborada intencionalmente para fins didáticos. “Apresenta 44 textos distribuídos em 215 páginas, sem indicação de atividades e com poucas ilustrações, e consta na folha de rosto tratar-se de leitura para as classes de 3º e 4º anos dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz” (Monteiro 1983 apud Ribeiro, 2011, p. 307 e 308). O livro expôs um estado idealizado que deveria ser admirado e amado e que estaria em processo de construção. Ofélia foi, ao longo de pelo menos duas décadas, “umas das principais referências para a formação de professores e exemplo de docência para crianças em Goiás” (Ribeiro, 2011, p. 305). Não se dedicou ao estudo da história como objeto de investigação, todavia, cumpriu o roteiro político instituído para a educação e colaborou de forma efetiva para o fortalecimento da hegemonia das oligarquias vencedoras de 1930.

A partir desse momento, será apresentada a história do ensino de História em Goiás sob a perspectiva acadêmica, ou seja, a partir da criação e desenvolvimento dos cursos de História na Universidade Católica de Goiás e na Universidade Federal de Goiás. Isso se deve ao fato de não haver produção historiográfica específica sobre a história do ensino de História na Educação Básica no estado após esse período³.

Desde o início do século XX vários autores de livros para os ensinos primários e secundários acreditavam na eficácia do ensino de História na formação de um cidadão

³ Específico para o ensino de História encontramos o caderno 6: Reorientação Curricular do 1º ao 7º. Currículo em Debate – Goiás. Sequências Didáticas – Convite à ação do ano de 2009. O caderno foi escrito em parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e as Universidades Federal, Católica e Estadual de Goiás, o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), a Fundação Itaú Social e professores da rede pública estadual. Contém sequências didáticas para o ensino de conteúdos do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental, apresentando sugestões metodológicas compostas de atividades diversificadas. As Sequências Didáticas foram elaboradas por professores e professoras da rede Estadual de Educação. “São atividades sequenciadas, com a intenção de oferecer desafios de diferentes complexidades para que os alunos possam, gradativamente, apropriarem-se de conhecimentos, atitudes e valores considerados fundamentais. (...) As sequências didáticas seguem a seguinte estrutura: apresentação da proposta de trabalho; levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos; ampliação do conhecimento em questão; sistematização e avaliação” (p.15).

adaptado à ordem social e política vigente. Citando Rocha Pombo, como um dos mais célebres dentre esses autores, Fonseca (2003) mostra que ele afirmava que seria necessário desenvolver nos jovens o ‘gosto pela história’ como condição para a criação de um ‘espírito de povo’. Entretanto, foram as reformas do sistema de ensino durante as décadas de 30 e 40 que promoveram a centralização das políticas educacionais colocando o ensino de História como foco das propostas de formação da unidade nacional, e, assim, consolidando-a como disciplina escolar.

Schmidt (2012) afirma que a proclamação da República evidencia a importância da História, com ênfase na História do Brasil, para a formação de um cidadão que representasse a ideia de nação, baseadas na identidade comum de diferentes grupos étnicos e também de distintas classes sociais que constituíam a nacionalidade brasileira (Nadai, 1993 apud Schmidt, 2012). A Revolução de 1930 consolida esse movimento no contexto de defesa da relevância da educação para a formação do cidadão e o desenvolvimento do país. Nesse momento, dentre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros, havia a necessidade da difusão da escola, especialmente a escola pública, formação profissional dos professores e renovação pedagógica. A autora observa que,

gradualmente e a partir de um diálogo com outras ciências, como a psicologia e a sociologia, foi ocorrendo a chamada pedagogização da História. Essa pedagogização caracterizou-se, principalmente, pela incorporação de aspectos relacionados aos métodos e técnicas de ensino e aos estudos referentes à personalidade e psicologia do educando, importados da Psicologia e da Didática Geral, indicando a existência de um novo tipo de conhecimento ou de uma didática específica, cujos conteúdos destinavam-se ao ensino e aprendizagem da história (Schmidt, 2012, p. 79).

Nesse período, se concretizam a institucionalização de alguns projetos de reformas educacionais, a exemplo da reforma Francisco Campos, de 1931, que pode ser considerada um “fator de coesão nacional”, sendo a História a disciplina formadora dos estudantes para o exercício da cidadania. Essas reformas educacionais aconteceram no contexto do pós-revolução de 30 que colocou fim ao regime federativo engendrado pela Constituição de 1891. Naquele momento, o poder político passou a ser centralizado pelo governo federal (Abud, 1993 apud Schmidt, 2012). Para a autora

As instruções metodológicas como a grande novidade da Reforma Francisco Campos já havia sido enfatizado por Holanda (1957). A presença destas instruções é um fato demonstrativo da consolidação da História como disciplina escolar obrigatória para todas as escolas. Nelas, a ênfase na renovação metodológica como o caminho para a construção de um ensino necessário ao cidadão mais crítico, também pode ser articulada ao contexto

educacional da época, pois é revelador do momento de expansão das idéias da Escola Nova no Brasil (Nagle, 1976 apud Schmidt, 2012).

No ano de 1942 foi criada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como reforma Gustavo Capanema. Um dos princípios precípuos dessa nova lei era a proposta de autonomia didática para o professor, na qual se destacava a divisão de cada disciplina a partir dos programas e unidades didáticas. A centralidade nos conteúdos específicos da História foi incorporada pela portaria n. 1.045, de 1951, da reforma da Escola Secundária Brasileira. Em suma, a portaria privilegiava a importância do estudo da história do passado para a compreensão do presente com vistas a desenvolver um ensino intuitivo e crítico. Em 1946 o Ministério da Educação e Cultura (MEC), criado em 1930, criou a Diretoria do Ensino Secundário que tinha entre seus objetivos: melhorar o ensino nessa fase, com o incremento de melhores condições materiais; orientar e fiscalizar a aplicação das leis e a adequação prática da escola aos interesses e necessidades da crescente clientela urbana. Outros órgãos da administração pública foram criados, posteriormente, a partir do aumento da demanda de trabalho (Schmidt, 2012).

No ano de 1949 foram autorizados cinco cursos na Faculdade de Filosofia de Goiás, através do Decreto n. 26.144 de 2 de janeiro. Dentre os cursos autorizados estavam História e Geografia que tinham a duração de três anos, assim como os demais. No primeiro ano eram ministradas as seguintes disciplinas: Geografia, Física, Geografia Humana, Antropologia, História da Antiguidade e da Idade Moderna. No segundo ano eram ministradas as disciplinas: Geografia Física, Geografia Humana, História Moderna e do Brasil e Etnografia. No terceiro ano eram ministradas as disciplinas: Geografia do Brasil, História Contemporânea, História do Brasil, História da América e Etnografia do Brasil. Concluídos os três anos do bacharelado, o estudante cursaria as disciplinas pedagógicas no curso de Didática, com duração de um ano. As disciplinas ministradas eram: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Dessa forma, além do grau de bacharel, receberia o diploma de licenciatura. A partir do ano de 1956 o curso de Geografia e História se dividiu em dois cursos distintos, sendo a demanda maior pelo curso de História. Os cursos da Faculdade de Filosofia tinham como objetivo a formação de professores, devido a insuficiência desses profissionais no Estado de Goiás (Borges, 2006).

A década de 1950 foi um período de fortes embates relacionados à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Havia uma disputa entre intelectuais e profissionais da Educação em torno da criação dos Estudos Sociais que viriam a substituir as disciplinas de História e Geografia nos currículos do nível secundário (Fonseca, 2003). Segundo Schmidt (2012), foram concebidos, em 1953, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Campanha de Aperfeiçoamento e difusão do Ensino Secundário (Cades), cujas ações principais eram a publicação de periódicos e manuais destinados à formação complementar dos professores. Em relação ao ensino de História, havia publicações concernentes ao emprego de unidades didáticas, uso do museu, uso de documentos históricos em sala de aula, e, até mesmo, a proposta de se criar um ensino de História Bossa Nova. Entretanto, uma nova mudança se aproximava, com a perspectiva dos Estudos Sociais.

Os anos sessenta foram marcados pelo aparecimento em vários Estados do país “de escolas que testavam currículos, métodos de ensino, conteúdos e práticas pedagógicas; inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como co-responsável pelo seu processo educativo” (Nadai, 1992/1993, p. 156). Em relação à História, enfatizava-se o seu caráter problematizador e interpretativo, ou seja, o “pensar historicamente”, havendo um entendimento de que era necessário superar o seu isolamento. Nesse contexto, pela primeira vez, ensinou-se História ensinando-se também o seu método.

Após o início do regime militar em 1964, o ensino de História deveria exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência. Isso aconteceria sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Assim, aprofundou-se a concepção de história tradicional “combinada com medidas de restrições à formação e à atuação dos professores e com uma redefinição dos objetivos da educação” (Fonseca, 2003, p. 56). A partir desse momento surge a disciplina de Estudos Sociais, originada da fusão entre a História e a Geografia, cuja finalidade básica, segundo as determinações do Conselho Federal de Educação, seria preparar o aluno para suas futuras responsabilidades como cidadão a fim de cumprir seus deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação. Sendo assim, as pessoas não seriam construtoras da história, tampouco ativos, reflexivos e críticos no processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, os métodos pedagógicos e a relação existente entre o professor e o aluno seria, via de regra, marcados pelo autoritarismo, pela concentração do poder e do livro didático e pela atitude passiva

e receptiva do aluno. Sendo assim, o professor transmitia o conhecimento e determinava tarefas. Uma das principais estratégias indicadas para a realização de atividades era a de que os alunos copiassem textos de outros livros indicados pelo professor.

Conforme Mistura e Caimi (2020), a história considerada tradicional e já dominante, “serve bem ao regime, que a reforça em termos pedagógicos, estabelecendo as narrativas mortas, os mitos conceituais, as periodizações clássicas, a cronologia linear e progressiva, o estudo dos grandes homens”. O ensino deveria ser autoritário e o professor representava a autoridade do conhecimento. Essa autoridade era concedida politicamente segundo os interesses do regime. Para as autoras, no período compreendido entre o Regime Militar e a Redemocratização, “o ensino de História foi moralizado e higienizado, como forma de controlar seus possíveis impulsos de interpretação, análise ou resistência à conjuntura” (Mistura e Caimi, 2020, p.100).

No ano de 1960 foi criada a Universidade Federal de Goiás. Em 1962, foi criado o Centro de Estudos Brasileiros que, a princípio, ofertou um curso de extensão cultural, no período noturno, denominado de “Estudos Goianos”, com duração de dois semestres. Esse curso tinha como objetivo implementar o ensino e a pesquisa da realidade goiana. As disciplinas ministradas, referentes ao ano de 1964, eram: Antropologia Cultural de Goiás, Economia de Goiás, Geografia de Goiás, História de Goiás e Literatura Goiana. Nesse mesmo ano, o CEB foi fechado pelo regime militar.

Também em 1962, no mês de março, teve início o curso de Graduação em Estudos Brasileiros, com duração de quatro anos e com quatro disciplinas ministradas a cada semestre.

A primeira grade curricular do Curso de Estudos Brasileiros possuía as seguintes disciplinas, no primeiro semestre: História do Brasil, Geografia do Brasil, Língua Portuguesa e Noções Gerais de Estatística. No segundo semestre de 1962 ministrou-se: Língua Portuguesa, Instituições Jurídicas Brasileiras, História da Arte no Brasil e Introdução à Cultura Brasileira. No segundo ano do curso constavam as seguintes cadeiras: Antropologia Cultural Brasileira, Literatura do Brasil, Economia do Brasil e Sociologia Brasileira. Para os semestres seguintes estavam previstas: História Política Contemporânea, Política Externa do Brasil, História da Educação Brasileira, Noções de Didática Geral, Linguística Brasileira, Teoria Geral de Pesquisa. Ao final do curso o aluno receberia o diploma de Graduação em Estudos Brasileiros (TELES, 1963, p. 17–18 apud Borges, 2006, p.157).

Ainda no ano de 1962, no mês de novembro, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Goiás. Os alunos que cursariam o terceiro ano no antigo CEB, que havia sido fechado pelo regime militar, inauguraram o curso de

História e Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no ano letivo de 1965. Para esses alunos foram oferecidas, no decorrer do 3º e 4º anos, disciplinas do currículo regular do curso de História e Geografia, como meio de completar a grade curricular tradicional do curso de História. O curso dividia-se em bacharelado e licenciatura, com direcionamento para formação de professores. No ano 1966 os primeiros doze alunos do curso de História da Faculdade de Filosofia da UFG concluíram a graduação. Entretanto, a Reforma Universitária do ano de 1968 encerrou a trajetória da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG.

Entre os anos de 1968 a 1973 a Universidade de Goiás passou a se chamar Universidade Católica de Goiás. O curso de História passou a compor o Departamento de História e Ciências Sociais (HCS). Já entre os anos de 1975 a 1983 houve a substituição do currículo de História pelo currículo de Estudos Sociais. Ao final do terceiro ano, o estudante estava habilitado em Licenciatura Curta de Estudos Sociais e poderia atuar no denominado 1º grau, à época, lecionando as disciplinas de Estudos Sociais, História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSPB), Educação Moral e Cívica. “Após a Licenciatura Curta, o egresso poderia complementar as disciplinas, cursando mais um ano e meio e receber, ao final, o diploma em Licenciatura Plena de Geografia ou História” (Borges, 2006, p. 112). Durante esse período, o currículo de História foi esvaziado, representando a descaracterização do curso e a desprofissionalização dos profissionais. Já os Estudos Sociais caracterizava-se pela falta de identidade, currículo extenso, porém, esvaziado de conteúdo.

Segundo Van Acker e Bercito (2015, p. 8), foi apenas a partir da década de 1970 que o ensino de história deixou de ser concebido como “o ensino do que ocorreu no passado e passou a centrar-se em como podemos adquirir conhecimento sobre o passado, mudança que envolve conhecer a trama da história e entrar em contato com questões que envolvem a produção do conhecimento histórico”. Até o final da década de 70, conforme Mistura e Caimi (2020, p. 93) “o historiador não deveria perder-se em reflexões didáticas; tampouco cabia ao pedagogo enveredar-se pelas especificidades da História como disciplina”. Considerado pelas autoras como uma herança da escola metódica (positivismo), os historiadores deveriam preparar o conhecimento para que esse ficasse à disposição dos professores de História.

Durante o processo de redemocratização no país, novas frentes de pesquisa criticavam as dicotomias entre o conhecimento histórico acadêmico e o escolar e também

formulavam novas propostas metodológicas envolvendo diferentes fontes e linguagens. Dessa forma, buscou-se aproximar a escola da universidade, “o que implicou o enfrentamento da imposição assimétrica entre a História dita ‘conhecimento’, produzida nos meios científicos, e a versão de ‘história’ que existia efetivamente nas escolas, a *história escolar*” (Mistura e Caimi, 2020, p. 103). Recorrendo a Zamboni (2000/2001), as autoras afirmam que o relato de experiências em sala de aula é a característica elementar dos trabalhos produzidos nesse período.

Após o ano de 1971 se observa a efetivação da nova estrutura da Universidade Federal de Goiás. Com o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFG, teve origem “a Faculdade de Educação, unidade profissional responsável pela licenciatura, inclusive a de Pedagogia, que formaria o técnico em educação. Os demais cursos distribuíram-se em Institutos básicos, responsáveis por formar bacharéis” (Borges, 2006, p. 191).

Assim, o curso de História passou a ser ministrado no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Conforme Salles (2005), no que diz respeito ao currículo desse curso, houve poucas alterações, como, por exemplo, o enfoque em algumas disciplinas: Teoria da História, Historiografia e Introdução ao Trabalho Científico. Ainda a inserção da disciplina Introdução aos Estudos Históricos. As demais permaneceram: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, História da América, História do Brasil e de Goiás (Borges, 2006, p. 192).

A partir de dezembro de 1975 o curso de História passou a integrar o Departamento de Ciências Humanas. O curso era semestral, podendo ser integralizado em 6 semestres, no mínimo, ou em 14 semestres, no máximo. Esse sistema vigorou até o ano de 1984. No ano de 1978 foi criado o Centro de Memória da Universidade Federal de Goiás.

A partir dos anos de 1980 houve reflexões sobre as especificidades e delimitações sobre a presença da história do ensino de História. As pesquisas sobre o tema “assinalavam a relevância do tema como subsídio para os debates em torno das reformulações curriculares das áreas das ciências Humanas” (Nadai, 1988a, p. 88 apud Bittencourt, 2011). Havia um esforço para a reintrodução da História e da Geografia como disciplinas autônomas em substituição aos Estudos Sociais que haviam sido introduzidos pela Lei 5.692/1971. A partir disso, estava também em disputa qual História deveria ser reintroduzida nos currículos escolares para um novo público, composto por alunos oriundos das classes trabalhadoras nas escolas, então denominadas de 1º grau.

Entre os anos de 1982 a 1983 foi introduzido um “Currículo do Curso de História”, com 9 períodos e 54 disciplinas na Universidade Católica de Goiás. No nono período foi incluída a disciplina História de Goiás. Em 1986 foi implantada a grade curricular criando o bacharelado e a licenciatura em História. Foram acrescentadas as disciplinas História de Goiás I e II, demonstrando uma crescente preocupação referente ao estudo e conhecimento da história regional. Na década de 80 vivenciou-se, a nível nacional, a crise das licenciaturas, caracterizadas por três eixos principais: “a crise gerada devido à desvalorização do magistério, a crise acadêmica do modelo de formação dicotômico entre licenciatura e bacharelado e a crise do preparo de formador de formadores” (Iria Brzezinski, 2006 apud Borges, 2006, p. 120). No ano de 1988 iniciou-se a pós-graduação (*lato sensu*).

No ano de 1984 na Universidade Federal de Goiás, houve a fixação de um novo currículo de graduação, que ofertava duas habilitações: licenciatura e bacharelado, de forma separada. Todavia o artigo 6º da Resolução do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP) nº 219, de 3 de fevereiro, previa que poderiam ser cursadas simultaneamente. “A licenciatura tinha por objetivo formar professores para as escolas de 1º e 2º graus, enquanto que o bacharelado, formar pesquisadores na área de História. O regime era seriado, com duração de 4 anos”. (Borges, 2006, p. 201). A partir do ano de 1986 foi criado o Departamento de História que coordenava os cursos de graduação e pós-graduação (especialização e mestrado) em História e oferecia disciplinas para os cursos de Ciências Sociais, Comunicação Social e Filosofia. Já em 1987 a nova reformulação curricular garantiu ao curso de História a duração de cinco anos, sendo o regime ainda seriado e habilitava o aluno à licenciatura e ao bacharelado separadamente.

No final da década de 1980 e início dos anos 1990 as movimentações recentes na escrita da história na Europa chegaram ao Brasil, oportunizando um relacionamento mais denso com a produção historiográfica e uma revisitação do currículo. Havia um cuidado para que os conteúdos e materiais históricos do ensino acompanhassem as tendências contemporâneas da escrita da história. Tratava-se da problematização e do questionamento de uma história *positivista e de modelos* diante uma perspectiva *marxista e de modelos*, “em que as diferenças históricas nas relações sociais do Brasil foram admitidas e a abertura se deu por meio das noções globais do marxismo, a luta de classes e o sistema de produção” (Mistura e Caimi, 2020, p. 100 e 101).

Consoante as autoras, nesse período

acontecem as primeiras edições dos eventos científicos mais importantes dessa comunidade de pesquisadores, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História; a Associação Nacional de História (ANPUH) passa a admitir como sócios professores de outros níveis de ensino, que não apenas do ensino superior; e o principal periódico da mesma Associação, a Revista Brasileira de História, passa a ter um espaço destinado a publicações sobre o Ensino de História (Mistura e Caimi, 2020, p. 102).

No ano de 1929 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), cujo objetivo era legislar sobre a política do livro didático. Constituiu-se uma relação mais direta entre o governo e os manuais escolares. Desde esse momento até a década de 80, a história do livro didático no país foi praticamente condensada “à promulgação de diversos decretos-lei e iniciativas governamentais que criaram comissões e acordos para regulamentar uma política aceitável para a produção e distribuição de livros” (Witzel, op. cit., p.14 apud Mantovani, 2009, p.34). Comumente, as decisões partiam do órgão centralizado e composto, via de regra, por técnicos e assessores do governo que eram pouco familiarizados com a problemática da educação e, portanto, incapazes de gerenciar a complicada questão do livro didático. (Freitag; Motta e Costa, op. cit., p. 31 e 32 apud Mantovani, 2009). Então, em 19 de agosto de 1985 foi promulgado o Decreto n. 91.542 que criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trazendo mudanças como: a escolha do livro didático pelo professor; a reutilização do livro com maior durabilidade, substituindo o livro descartável; a ampliação da oferta aos alunos de primeira e segunda séries das escolas públicas e comunitárias e o fim da participação dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência aos Estudantes (FAE). O PNLD passou a ter como objetivo principal adquirir e distribuir livros didáticos para todos os estudantes das escolas públicas do Ensino Fundamental, de forma universal e gratuita. Na década de 90, o Ministério da Educação atuou mais ativamente na discussão sobre a qualidade do livro didático, sendo o ano de 1993 um marco em relação à política voltada para os materiais didáticos.

Schmidt (2012) afirma que no período compreendido entre meados dos anos 80 e o final da década de 90, de forma geral, houve um confronto de propostas que visava a novos referenciais para o ensino de História. A autora destaca que, de um lado, estavam diferentes projetos reformistas que acatavam perspectivas teóricas e metodológicas mais relativos à história dos movimentos sociais e do trabalho. Já do outro lado, estavam projetos inovadores que recomendavam adoções de novas concepções metodológicas

com a introdução da história temática mais vinculada a alguns autores da Escola dos Annales, preconizada, entre outros, pelos parâmetros curriculares nacionais.

Na segunda metade da década de 1990 aconteceram redefinições das políticas públicas educacionais que incluíam a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do ano de 1996 que

(...) fundamentava uma estrutura legislativa com base na *pluralidade cultural* da sociedade brasileira, proporcionando, dentre outras transformações, um redimensionamento dos fundamentos do *conhecimento curricular*. A História mantinha-se e estava assegurada pelos currículos oficiais, mas eram, com maior ênfase, questionadas ausências de grupos sociais e de gênero nos conteúdos históricos escolares.

(...)

As abordagens sobre a história do ensino de História, relacionadas à produção historiográfica, permaneceram centrando-se nos estudos sobre os problemas relativos à História do Brasil, seus mitos e heróis. (Bittencourt, 2011, p.92).

Fonseca (2003) afirma:

Da formação do súdito fiel à monarquia, à do cidadão consciente e participativo, o ensino de História tem caminhado em consonância com as questões de seu tempo, mesmo que em alguns momentos – particularmente os de regimes políticos autoritários – o direcionamento e o cerceamento sejam maiores e mais prejudiciais à reflexão histórica (Fonseca, 1993, p. 88).

Em 1990, na Universidade Federal de Goiás, o currículo do curso de História passou a oferecer licenciatura e bacharelado simultaneamente. O curso permaneceu seriado e com duração de 5 anos. Habilitava o aluno tanto para lecionar nas escolas de 1º e 2º graus, como também para ser pesquisador em História. A partir desse currículo, a monografia de final de curso passou a ser obrigatória para todos os alunos. Já em dezembro de 1995, o currículo do curso de História foi alterado novamente. O curso continuou seriado, mas com a diminuição de um ano. A licenciatura e o bacharelado prosseguiram sendo cursados simultaneamente.

A Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia surgiu a partir do desmembramento do ICHL. Tal desmembramento deu-se pela Portaria nº 3.435, de 4 de dezembro de 1996, devido à nova estruturação acadêmica e administrativa da UFG. O antigo ICHL deu origem a três unidades: Faculdade de Letras, Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia e Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, na qual está inserido o curso de História, Ciências Sociais e Filosofia. A FCHF foi implantada em fevereiro de 1997 e “tem por função o atendimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA FCHF, 2001 apud Borges, 2006, p. 214 e 215).

A partir do segundo semestre de 1990 aconteceram encontros que culminaram numa nova política de formação de professores na Universidade Católica de Goiás. Foi

apresentada em 1993 e materializada no “Projeto de Formação de Professores da UCG”. Os princípios norteadores do projeto eram a qualidade, a interdisciplinaridade, a verticalidade e a simplicidade. “A estrutura curricular visava a preparação do professor, bacharel e especialista e, especialmente, a superação da dicotomia entre bacharel/licenciado, conteúdo específico conteúdo pedagógico, teoria/prática e graduação/pós-graduação” (Borges, 2006, p. 121). Com o objetivo de direcionar e assegurar a unidade do curso, foi criado o eixo temático. O eixo temático da primeira turma (1994/2) intitulou-se Ciência, Tecnologia, Educação e Cidadania. A partir desse período, houve um progressivo aumento do número de estudantes nos cursos de licenciatura da UCG. Além da reforma curricular implementada pelo Projeto de Formação de Professores de 1994, o aumento da demanda se deu pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que exigia a licenciatura para os profissionais em sala de aula. Devido às críticas recebidas pelos estudantes, aconteceu a composição do “Projeto de Revitalização da Área de História” e no ano de 2000 teve início uma nova grade curricular.

Nos anos de 1997 e 1998 foi encaminhada, pelo Ministério da Educação aos educadores brasileiros, a proposta dos Parâmetros Curriculares de História que continha em sua estrutura os Eixos Temáticos sugeridos para o ensino de História de primeiro ao quarto ciclos, do ensino fundamental. O documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais partia de hipótese de que os fracassos escolares seriam os indicadores da necessidade de se tomar como referência uma nova concepção de ensino e aprendizagem que propiciasse maior interação dos alunos com a realidade (Schmidt, 2012 apud Brasil, 1998a.). Ainda consoante a autora,

o documento enfatiza a forma pela qual jovens e crianças podem ter acesso ao conhecimento histórico, tais como convívio social e familiar, festejos de caráter local, regional, nacional e mundial e pelos meios de comunicação, como a televisão. Parte, ainda, do pressuposto de que os jovens sempre participam, a seu modo, do trabalho de memória que recria e interpreta o tempo e a História e agregam às suas vivências, informações, explicações e valores oferecidos na sala de aula (Schmidt, 2012, p. 87).

O documento também estabelece a distinção entre o saber que os estudantes adquirem de modo informal e o denominado saber escolar.

Fonseca (2010) destaca que os saberes históricos selecionados e sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e que foram implantados a partir de 1997, indicam uma organização curricular por eixos temáticos, desdobrados em subtemas.

Para os quatro anos iniciais do Ensino fundamental, foi proposto o estudo de dois eixos temáticos: I) História local e do cotidiano, subdividida em dois subitens: ‘localidade’ e ‘comunidades indígenas’; II) História das organizações populacionais, subdividida em ‘deslocamentos populacionais’, ‘organizações e lutas de grupos sociais e étnicos’, e ‘organização histórica e temporal’. Para os anos finais do Ensino fundamental, os PCNs propõem outros dois eixos temáticos: I) ‘História das relações sociais, da cultura e do trabalho’, subdividida em ‘as relações sociais, a natureza e a terra’, e ‘as relações de trabalho’; II) ‘História das representações e das relações de poder’, desdobrada também em dois subitens: ‘nações, povos, lutas, guerras e revoluções’; ‘cidadania e cultura no mundo contemporâneo’. Além disso, o documento curricular estabelece como temas transversais Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, demandas sociais emergentes (Fonseca, 2010, p. 3).

Conforme a autora, a organização dos currículos de História por temas e problemas é resultado do intenso debate em diálogo com experiências européias ocorrido nos anos 1980. A proposição de um tema amplo para os dois últimos anos da primeira fase do ensino fundamental e também para os anos iniciais da segunda fase do ensino fundamental “possibilitou a professores e alunos problematizar e compreender temas/dimensões da História do Brasil” (Fonseca, 2010, p. 3). Em relação à segunda fase do ensino fundamental, os Estudos Sociais foram substituídos pelas disciplinas História e Geografia que tiveram livros específicos adotados para cada uma delas.

Com a Constituição Federal de 1988, “vários projetos de políticas públicas foram disseminados, alguns específicos na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas” (Fonseca, 2010, p.4). No ano de 2003, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos conteúdos das disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa do ensino básico. Já no ano de 2008, a Lei Federal nº 11.645 alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu 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”.

Entre os anos de 2000 e 2001 na Universidade Federal de Goiás, houve a redefinição da área de concentração e linhas de pesquisa do Mestrado em História. Dessa renovação do curso abriram-se as portas para a implantação do Doutorado em História no ano de 2004. No ano de 2005 aconteceu uma nova reformulação curricular e o curso de graduação em História passou a oferecer licenciatura e bacharelado separadamente, com duração de quatro anos.

No ano de 2003 o curso de História da Universidade Católica de Goiás sofreu novas alterações no intuito de promover ensino e pesquisa em História para a manutenção do curso no nível A, conforme a avaliação do MEC no ano de 2002. Foram incluídas novas disciplinas relacionadas às novas tendências historiográficas, sobretudo, relacionadas à História Cultural como: Mito e Teatro como Prática Educacional, Produção de Textos Didáticos em História Regional e História, Patrimônio e Cultura. Dessa proposta de revitalização do curso de História, irromperam a grade curricular 2004/1 e o Plano Político Pedagógico (PPP) de 2004, que eclodiu com a Especialização do oitavo período. Também, buscando a superação da dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas da área de formação específica, foi retirada da nova grade curricular o termo bacharelado, mantendo apenas a licenciatura em História. No ano de 2006 foi aprovado o Mestrado em História.

A partir do ano de 2014 começou a ser desenvolvida pelo Ministério da Educação, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para toda a Educação Básica. Esse documento foi apresentado ao público em setembro de 2015 causando um imenso debate sobre a real necessidade de um currículo nacional. No tocante à disciplina de História, essa primeira versão da BNCC propiciou um intenso debate sobre quais conhecimentos deveriam ser selecionados e publicados no currículo. Nesse primeiro momento, foram produzidos alguns rompimentos com a denominada História tradicional trazendo a proposta de um currículo crítico ao eurocentrismo. Entretanto, devido aos intensos debates, o MEC dissolveu a equipe composta por doze profissionais envolvidos na elaboração da primeira versão, substituindo-os por membros de uma única instituição superior. A segunda versão foi apresentada ao público em maio de 2016 com uma seleção de conteúdos mais abrangentes, expondo o desenvolvimento de história do Brasil a partir de um viés eurocêntrico. A terceira versão foi apresentada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano contendo poucas alterações em relação à segunda versão. Essa última versão fez uso do conceito de competências, que integravam os movimentos reformistas de 1990 e internalizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio. A BNCC para o Ensino Médio foi concluída em 2018. (Ralejo; Mello; Amorim, 2021).

As autoras verificaram que

as prescrições curriculares presentes do componente de História para o Ensino Fundamental, apresentados na versão homologada da BNCC como unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, pouco se diferenciam dos conteúdos curriculares presentes nos livros didáticos até então, configurando movimentos de permanência na política curricular (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 9).

Dentre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, as autoras destacam a importância dos professores. É através deles que o documento também irá ser interpretado e materializado em sala de aula. Dessa forma, os professores possuem uma relação de poder nesse processo ao produzirem sentidos sobre os conteúdos a serem ensinados.

Oliveira e Caimi (2021) analisaram a BNCC observando, principalmente, os anos finais do ensino fundamental. As autoras afirmaram que a terceira versão do documento possui estreita relação “com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, justaposta, do passado para o presente, quadripartite/tripartite, eurocêntrica” (Oliveira e Caimi, 2021, p. 7). Acrescentam que ainda predomina o desejo por estudar toda a história, desde os primórdios até a atualidade, sem recorte ou seleção de conteúdos, assim, não permitindo outras possibilidades temáticas e interpretativas. Em relação à diversidade cultural, a despeito do cumprimento da legislação concernente à educação para as relações étnico-raciais, destacando as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o documento anuncia o lugar de apêndice que os povos indígenas, africanos e afrodescendentes ocupam ao longo da história ocidental. No tocante a questão de gênero, ela não se encontra presente na proposta curricular de História. No que se refere à temática da mulher, aparecem apenas duas menções, sendo uma no sexto ano, “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”, e outra no nono ano “Anarquismo e protagonismo feminino”.

No que diz respeito à estruturação da BNCC, as autoras apontam que “propõe-se uma correlação direta entre os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas, por meio de códigos” (Oliveira e Caimi, 2021, p.9). Elas afirmam que essa proposição tem como objetivo corroborar o currículo editado (livro didático) e o currículo avaliado (testes padronizados, Enem etc.). Para cada objeto de conhecimento, tem-se uma habilidade, sendo que no 6º ano constam 19 habilidades, no 7º ano 17, no 8º ano 27 e no 9º ano são 36. Observando as operações cognitivas que essas 99 habilidades requerem dos estudantes, elas concluíram que predominam aquelas de menor complexidade, como identificar, descrever, caracterizar, que totalizam 57 dentre os 99 requerimentos.

Oliveira e Caimi (2021) também analisaram o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático – o Edital de Convocação do PNLD 2018, Anos Finais do Ensino Fundamental e o Guia de Livros Didáticos PNLD 2020: História, com o objetivo de perceberem como o currículo prescrito na BNCC é operado no contexto do PNLD. Segundo as autoras, no Edital do PNLD 2020 encontra-se cerca de 30 referências à BNCC demonstrando a expectativa de total alinhamento entre os documentos, uma vez que ficou estabelecido que somente seria aceito o livro didático que estivesse de acordo com as competências e habilidades definidas na Base. No Guia de Livros Didáticos do PNLD 2020 – História, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, as autoras localizaram 136 referências ao documento da BNCC. O documento enfatizou que somente seriam admitidas as obras que contemplassem todos os objetos de conhecimento e que contribuíssem adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e específicas constantes na BNCC. As autoras concluíram que esta “íntima relação estabelecida entre o currículo prescrito e o currículo editado é a preparação de um terreno fértil para o currículo avaliado, especialmente no contexto da avaliação em larga escala” (Oliveira e Caimi, 2021, p.11). Ademais, as coleções didáticas se mantiveram dentro dos parâmetros da tradição historiográfica e da cultura manualística que as vêm apresentando há décadas, como currículo editado.

Silva (2018) aponta que a publicação da Medida Provisória 746/16 tratou da “reforma do ensino médio”.

Nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 as justificativas de urgência e do que estava sendo proposto foram apresentadas por integrantes do governo a partir das seguintes ordens de argumentos: “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (Ferreti e Silva, 2017 apud Silva, 2018, p.3).

A autora defende que a publicação da citada Medida Provisória tinha o propósito de produzir mudanças tanto na organização curricular, quanto no financiamento público. Entre duas de suas proposições, a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia e a possibilidade de que pessoas sem formação apropriada pudessem assumir a docência, foram intensamente abordadas pela mídia. A MP introduziu uma separação

no currículo dividindo-o em dois momentos: um, destinado à formação básica comum, e outro, subdivido em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional) dos quais cada estudante faz apenas um. Os conhecimentos em Artes e Educação Física, que foram assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012), foram esquecidos significando perdas à formação dos estudantes. Ademais, foi induzido o uso de recursos públicos para que o setor privado ofertasse o itinerário de formação técnica e profissional.

A Medida Provisória 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17 em meio às 11 audiências públicas assinaladas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades. Algumas alterações em relação à MP foram destacadas: a carga horária antes composta por 1.200 horas ficou definida em “até” 1.800 horas; a carga horária mínima para o ensino médio ficou estabelecida em 3.000 horas, com cinco horas diárias; à composição das áreas que integram o currículo do Ensino Médio foi acrescida a expressão “e suas tecnologias”; a presença de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física se tornou obrigatória na forma de “estudos práticos”; a União deverá estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do Ensino Médio, compondo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular; os itinerários formativos serão ofertados de acordo com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem garantir, assim, a escolha e protagonismo dos estudantes. Ademais, foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância para oferecer cursos que serão integralizados na carga horária total do Ensino Médio (Silva, 2018).

A autora afirma que a BNCC é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva, tem um sentido limitador por ser excessivamente descritivo e, além disso, está subordinado às avaliações do Estado, que exerce uma formação sob seu controle. A autora acrescenta que as listagens de objetivos ou de competências têm como consequência o aumento das desigualdades já existentes no país, uma vez que desconsidera a liberdade e a autonomia das escolas, dos professores e dos estudantes. Ela defende que o currículo organizado com base em disciplinas isoladas precisa ser superado. Mas, isso deve acontecer de forma participativa e significativa para os sujeitos que formam a comunidade escolar.

Lopes (2019, p. 61) afirma “não ser necessário nem possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas. O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas.”. A autora também afirma que as propostas curriculares e os textos normativos assinados pelo MEC ou por Secretarias de Educação nos estados e nos municípios têm mostrado as lutas por flexibilização curricular ao longo dos últimos vinte anos, no que concerne à interdisciplinaridade e contextualização, competências, temas transversais, currículo por ciclos. Entretanto, mesmo quando essas propostas recuperam antigas tradições curriculares integradas de viés instrumental, assumem uma ambivalência que leva tanto ao questionamento das disciplinas escolares quanto à reafirmação das disciplinas. No Ensino Médio, as disciplinas são consideradas descontextualizadas e podem proporcionar uma visão fragmentada de mundo, tendo como consequência uma formação superficial e extensa dos jovens. Ademais, são consideradas obstáculos a uma diversificação dos sistemas de ensino, devido a carga horária que ocupam na grade escolar. Sendo assim, na BNCC as disciplinas são subsumidas à organização por áreas de conhecimento e aos itinerários formativos.

A autora defende que a proposta de integração curricular apresentada pela BNCC do Ensino Médio “tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas *a priori*” (Lopes, 2019, p.63). Questiona o ajuste dos itinerários formativos ao projeto de vida dos estudantes, bem como a antecipação desse projeto de vida, desconsiderando as demandas e expectativas do presente. Acrescenta que a ideia de itinerários formativos não é novidade na história do currículo, compreendendo discursos que tentam propor a individualização do percurso formativo no bojo de uma pedagogia diferenciada, capaz de combater o fracasso escolar (Perrenoud, 1998 apud Lopes, 2019). Os itinerários formativos são associados às futuras atividades profissionais e educativas dos estudantes após a formação em nível médio, sem levar em consideração as dificuldades para que as atividades sejam realizadas em diferentes instituições ou mesmo as dificuldades de uma mesma escola em ofertar diferentes opções de itinerários formativos. Sendo assim, o protagonismo juvenil submete-se às possibilidades de escolas e redes e os itinerários formativos são orientados considerando os interesses dos alunos em relação ao mercado de trabalho. A autora conclui que para que a BNCC tenha algum sucesso, é preciso

reconhecer que os professores são também produtores de política e o fazem por meio das comunidades disciplinares.

A História, nesse novo cenário da Educação no Brasil, não é mais considerada disciplina e sim, componente curricular dentro de uma grande área de conhecimento denominada de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que compreende, além da História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. De acordo com a BNCC, “as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa” (p.469).

Recorrendo ao Parecer CNE/CP nº 11/2009, a BNCC diz que

Essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BNCC, p. 469).

Aconteceram mudanças também em relação ao livro didático que agora não é mais usado por disciplinas e sim por áreas de conhecimento. Num mesmo livro estão presentes História, Geografia, Filosofia e Sociologia cabendo ao professor identificá-las. O livro didático ainda é a principal fonte de pesquisa em sala de aula. É através dele que professores e alunos dialogam sobre os conteúdos propostos. Sendo assim, os professores estão tendo que trabalhar de forma interdisciplinar para contemplar os conteúdos dentro do reduzido número de aulas dessa tão importante área de conhecimento que é a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Em relação aos currículos, a BNCC diz que tanto os sistemas de ensino quanto as escolas construirão seus currículos e suas propostas pedagógicas a partir da observação das características de suas regiões, das culturas locais, das necessidades de formação e também das demandas e aspirações dos estudantes. Sendo assim, os itinerários formativos, que são previstos em lei, deverão ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular, para que o estudante possa ter opções de escolha.

Nesses muitos anos de docência tenho percebido que tem se tornado a cada ano mais desafiador o trabalho em sala de aula. O acesso à informação tem se tornado um processo cada vez mais acelerado e, muitas vezes, os alunos não sabem bem como lidar com tanta informação disponível. Retomando o pensamento de Fonseca (1993) “o ensino de História tem caminhado em consonância com as questões de seu tempo”. E o tempo é

o do acesso rápido. Recebemos notícias locais, regionais, nacionais e internacionais a todo momento. Pelos mais diferentes meios de comunicação. A internet e o celular vêm se popularizando a cada dia mais. São ferramentas importantes para divulgação de notícias, conteúdos e também para o trabalho em sala de aula. Entretanto, os estudantes precisam de direcionamento em relação aos cuidados que eles devem ter quando utilizam essas ferramentas. Para isso, o professor tem um papel muito importante no sentido de orientar os estudantes. Mistura e Caimi (2020) defendem que o conhecimento histórico dirigido em sala de aula pode constituir duas principais versões de acabamento, de acordo com o modo como for sensibilizado: “pode libertar o olhar do estudante diante do mundo ou pode mantê-lo no mesmo lugar, legitimando os poderes constituídos e conservando o estado das coisas” (Mistura e Caimi, 2020, p. 113).

Koselleck, citando Lessing, no contexto das transformações sociais do século XVIII, dizia que “o cidadão emancipado da submissão absolutista e da tutela da Igreja” ‘não consegue apenas esperar pelo futuro. Ele quer acelerar esse futuro, deseja ser ele próprio capaz de acelerá-lo, (...) pois que proveito teria se aquilo que ele considera ser o melhor não se tornar o melhor ainda em seu tempo de vida?’ (in Koselleck, 2006, p. 36 e 37). Esse pensamento do século XVIII tem uma relação muito próxima com o presente. Os estudantes são ansiosos pelo futuro. E, assim, vão se distanciando cada vez mais do interesse pelo passado, entendido apenas como aquilo que aconteceu.

O sentido dessa dissertação é o de contribuir tanto com professores, quanto com os estudantes, para que eles possam também construir o conhecimento, fazendo com que ele se torne significativo no seu processo de aprendizagem, de forma dinâmica e participativa. Os discentes devem compreender a importância do seu protagonismo, bem como compreender a importância do “saber-fazer” de uma sociedade que se constituiu num tempo distante deles, ao mesmo tempo em que *se faz presente*. O “saber-fazer” contribui para um aprendizado mais significativo para os alunos no sentido de vivenciar práticas de uma sociedade que produziu vida e cultura. E que certos aspectos dessa cultura se perderam ou permaneceram com o passar do tempo. Sendo assim, as aulas-oficinas ajudam a re-construir não apenas um período da história (o mundo colonial), mas também o presente, por meio da problematização sobre os saberes que estão em nossa vida cotidiana.

Na metodologia da aula-oficina de Barca (2004), o estudante é um dos agentes do seu próprio conhecimento. O conhecimento construído se deu a partir do estudo do

cotidiano da sociedade colonial goiana a partir dos vestígios deixados por ela e encontrados nas escavações arqueológicas no centro histórico da cidade de Goiás a partir do ano de 2000, mais precisamente artefatos cerâmicos, e que foram catalogados pelo Núcleo de Arqueologia (NARQ) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), bem como de materiais que foram produzidos a partir desse trabalho de escavação, como artigos de diferentes autores e a tese de doutorado escrita pela coordenadora do NARQ e professora da UEG, Gislaine Valério de Lima.

No ensino da História de Goiás, os professores ainda encontram dificuldades no acesso a materiais didáticos que contribuam para seu trabalho em sala de aula, principalmente no Ensino Médio. “Quanto mais carente é um determinado assunto de informações nos materiais didáticos, mais interessante é a proposta de produzir sobre o mesmo.” (Lia; Costa; Monteiro; 2013, p. 44). Um dos objetivos dessa dissertação é contribuir com a produção de material sobre a história do período colonial de Goiás, a partir da produção cultural da sociedade do período, para que outros professores possam, posteriormente, utilizar esse material em suas aulas.

1.2 A SOCIEDADE COLONIAL GOIANA E A PRODUÇÃO CERAMISTA

Aos olhos de um leitor do século XXI, o mundo colonial goiano pode causar, ao mesmo tempo, estranheza e familiaridade. Estranheza, em virtude do estilo de vida rude e bárbaro dos primeiros bandeirantes, da guerra visceral contra os indígenas, da violência inerente à escravidão africana, da sociedade hierarquizada a partir da linhagem e da raça. Familiaridade, porque existe uma ligação entre aquele século e o atual, que pode ser observada, por exemplo, nos nomes de rios, córregos e morros, nas construções arquitetônicas, nos rituais religiosos, na miscigenação da sociedade goiana. Por essas e outras razões, há um certo fascínio pelo mundo colonial, derivado do reconhecimento de que constitui um rico mosaico, construído a partir de distintos processos de ocupação, deslocamentos e intervenção no meio (Arrais, Oliveira, Lemes, 2019, p. 9).

Durante o século XVIII a ocupação de Goiás foi impulsionada por bandeirantes que buscavam, sobretudo, ouro. “A sociedade colonial goiana era permeada de clivagem profundas: emboada e paulista, português e brasileiro, senhor e escravo, indígena e europeu, homem e mulher, preto e branco” (Arrais, Oliveira, Lemes, 2019, p. 10). Cada grupo social que compunha a sociedade colonial de Goiás deixou seus registros de diferentes formas para que, com o tempo, eles pudessem ajudar a contar suas histórias.

Despertar o interesse dos estudantes pelo mundo colonial goiano para que eles pudessem de fato reconhecer a importância das relações e ações dos sujeitos do passado era, inicialmente, o desafio.

Voltar-se para o período colonial em Goiás e apreender aspectos da cultura desse período sem cair em anacronismo, não é uma tarefa fácil. Principalmente, em se tratando do trabalho com estudantes do Ensino Médio, adolescentes conectados com o mundo das novas tecnologias. Envolver os estudantes numa atividade de analisar e recriar objetos criados pelos antepassados, demandou um bom planejamento a fim de garantir o engajamento dos mesmos.

Froeyman (2016) em seu texto “Sobre Ética” destaca, a partir de Kant, Fichte e Hegel a importância do conceito de reconhecimento. Ele se pergunta: como reconhecer eticamente o outro do passado como elemento formador do eu no presente? Como as relações e as ações dos nossos antepassados contribuíram para a sociedade em que vivemos hoje? Como analisar os registros deixados pela sociedade goiana do período colonial? Como construir o conhecimento com os estudantes? Essas foram algumas das questões norteadoras desse trabalho. Segundo o autor, “os seres humanos só se tornam conscientes de si mesmos, do seu livre arbítrio e das suas possibilidades ao serem confrontados com o outro”.

Este questionamento evoca a importância do conceito de consciência histórica, defendida por Jörn Rüsen. Caianiello relaciona à consciência histórica a uma “representação do tempo histórico marcada pela descontinuidade e pela irreversibilidade”.

Consciência de um corte do qual deriva a sanção de uma distância entre o passado e o presente, de tal modo que, para apreender o sentido contido nos monumentos, nos acontecimentos, no modo de viver e de pensar dos homens e mulheres do passado, não basta recorrer às categorias que se utiliza para compreender os contemporâneos. Portanto, a consciência histórica tem a ver com a estranheza do passado (Caianiello, 2016).

A estranheza aqui em relação ao passado refere-se ao fato de os estudantes olharem para trás e analisar o período estudado não como algo que já está pronto, mas, se conscientizarem da sua importância no processo de construção do conhecimento. Entender que esse passado é passivo de novas “leituras” à medida que novas pesquisas são feitas com o objetivo de reinterpretar e reescrever a história sob uma nova ótica. Nesse caso, dar significado ao que se apresenta a eles como objeto de estudo.

Rüsen (2015, p. 219) afirma que “a orientação cultural da vida humana prática, mediante a experiência interpretada do passado, é uma atividade criativa dos seres humanos”. Durante a realização desse trabalho, buscou-se que os estudantes analisasse m um aspecto da cultura goiana a partir da experiência prática do passado. Quando esses estudantes tiveram a oportunidade de estarem na primeira capital goiana e observarem como era feito a produção de objetos cerâmicos, eles puderam, não somente visualizar, mas, sobretudo, experimentar através de sua própria atividade como ser humano, que adquiriu conhecimentos prévios e que pôde colocá-los em prática utilizando sua criatividade. Dessa forma, eles puderam contribuir para a compreensão e construção de um conhecimento a partir de uma atividade cultural praticada no presente, mas, que possui suas origens em um passado distante deles.

Para melhor compreender essa origem ancestral, contamos com a valiosa colaboração da artesã, dona Rozangela, que conduziu, na oficina de artesanato, o trabalho com os estudantes. Recorrendo às lembranças que tinha desde sua infância com a produção ceramista, ela pôde contribuir significativamente para a compreensão e a construção do conhecimento sobre a tradição oleira herdada dos africanos. Conforme Rüsen (2015, p. 223) “toda memória possui uma dimensão social, toda memória pessoal é condicionada pela memória social”. A história de Goiás ainda carece de pesquisa, reflexão e escrita não somente a partir da academia, mas, também, a partir de projetos de memória que possam fazer sentido aos estudantes no tempo presente.

O contexto de inserção de Goiás no ciclo da mineração tem como precedente uma conjuntura de crise econômica portuguesa que se estendeu do século XV até meados do século XVII. Os dados econômicos são o principal indicativo de que a expansão portuguesa na Índia perdeu espaço para holandeses e italianos na segunda metade do século XVI. Embora com dimensões bem menores do que no passado, o comércio ainda permanecia. Em 1639, os portugueses foram expulsos do Japão. A despeito desses acontecimentos, tanto os mercados quanto o litoral africanos continuaram sob o domínio de Portugal durante todo o período da União Ibérica (Paula, 2017).

A crise econômica pela qual passava Portugal contribuiu para o processo de ocupação do continente americano. Inicialmente, o litoral brasileiro foi sendo ocupado. E, a partir de incursões às regiões interioranas que permitiram o conhecimento da natureza, de grupos indígenas, da geografia e da geologia existentes, bem como da produção de gêneros com boa aceitação nos mercados externos, iniciou-se o povoamento

daquelas regiões. Sendo assim, o conhecimento sobre o sertão está “longe de ser fruto do imprevisto ou da sorte” (Paula, 2017, p.110).

Segundo o autor, os paulistas adquiriam saberes a partir da vivência, observação e adaptação ao território e, por isso, a eles foram confiadas as incursões ao interior do país em busca do ouro em troca de mercês, privilégios, *status*, reconhecimento entre outros benefícios. Quando noticiados os primeiros veios auríferos na região das Minas, sob o ponto de vista da governação, havia alguns desafios a serem superados como garantir a autoria do descoberto, estabelecer rotas para as áreas a serem exploradas, aperfeiçoar a captação de impostos, prover a administração das minas, garantir a justiça, a segurança e a arrematação dos ofícios.

A descoberta de ouro em Minas Gerais, Mato Grosso e em Goiás provocou significativa transformação na Colônia portuguesa entre o final do século XVII e as décadas iniciais do século XVIII. Os elementos mais visíveis dessa transformação foram o deslocamento para aquelas regiões de um número considerável de pessoas de várias partes da Colônia e também da Metrópole, o “incremento do circuito do tráfico negreiro, alteração do centro econômico, crescimento do comércio, princípios de governação, ampliação de áreas de abastecimento e as mestiçagens biológicas e culturais.” (PAULA, 2017, p. 103).

(...) Consta por tradição antiga que Manoel Corrêa foi o primeiro, que ambicioso d’este lucro chegou até o logar dos famigerados Araés d’esta capitania, a que depois o gentio Goya, habitante no logar da maior riqueza, fez dar o nome, que ainda conserva de Goyaz [...]

Entre os aventureiros d’esta espécie se distinguiu Bartholomeu Bueno da Silva, natural da villa de Parnahyba, que os seus conterrâneos contam entre os seus heróis. Este home naturalmente afouto, astucioso e avezado a trabalhos d’esta natureza, a quem o gentio deu o nome de Anhangüera (...) (Silva e Souza, apud Teles, in Tamaso, 2007, p. 69).

A alcunha *Anhanguera*, palavra de procedência guarani, deriva de uma estória que é contada até os dias atuais, inclusive na primeira estrofe do Hino de Goiás. Bartolomeu Bueno da Silva teria colocado fogo numa bateia contendo álcool, ameaçando fazer o mesmo com o Rio Vermelho, caso os “índios” Goyazes não lhes mostrassem o caminho para o ouro.

Várias são as versões do mito do Anhanguera: longas, resumidas, literárias e coloniais. A narrativa mítica do Anhanguera é acionada em circunstâncias variadas, como em rituais políticos e/ou religiosos, em conversas informais, em guias turísticos, em material e livros escolares, etc. (Tamaso, 2007, p. 69).

De acordo com a autora, a figura do mito fundador é ambígua. Em uma interpretação, o Anhanguera é o descobridor, desbravador e fundador do Estado de Goiás. Em outra, ele é o homem que enganou, ludibriou, espoliou a região e exterminou os “índios” *Goiázes*. Seu filho, de mesmo nome, que o havia acompanhado na primeira expedição à Goiás, retornou aos caminhos trilhados pelo pai quarenta anos depois. Bartolomeu Bueno da Silva Filho recebeu os títulos de descobridor do ouro, fundador dos arraiais, superintendente das minas, Capitão-mor, Guarda-mor e, no entanto, morreu pobre no antigo arraial da Barra, denominado atualmente de Buenolândia, em sua homenagem.

Arrais (2022, p. 30) afirma que “esse mito de origem se tornou uma armadilha política que condicionou a sociedade goiana a uma rede de hierarquias que ainda hoje submete nossa compreensão do passado e, por conseguinte, do presente”. Ou seja, produziu uma dependência de origem ao subordinar a explanação do nosso processo de autonomia e riqueza a partir de um viés conservador, ignorando que a sociedade goiana era especialmente constituída, em sua maioria, por negros, indígenas e por uma minoria branca.

Em julho de 1726 a bandeira comandada por Bartolomeu Bueno da Silva Filho se fixou às margens do Rio Vermelho, dando início à ocupação espacial definitiva do território goiano e à fundação de seus primeiros arraiais. “Foi, portanto, o ouro e o ajuntamento humano que sua exploração provoca que deu origem à Capitania de Goiás” (Coelho, 1997, p. 78). Nos três primeiros anos de ocupação do território goiano foram estabelecidos, além do arraial de Sant’Ana, que deu origem à cidade de Goiás, os arraiais da Barra, Ferreiro, Ouro Fino, Santa Rita, Anta e Santa Cruz.

Consoante a Paula (2017), as redes que iriam abastecer a crescente população das minas começaram a ser construídas tão logo o ouro foi encontrado. Dos centros urbanos foram para lá mercadores, lojistas, ambulantes, comboieiros, homens de caminhos, tratantes, entre outros. As necessidades que não podiam ser atendidas pela produção local, eram satisfeitas através do comércio com as grandes casas de negócios das províncias de Salvador, Rio de Janeiro, Pernambuco e também de Lisboa e outras praças ao redor do mundo. Em Goiás, o abastecimento da população, no início da atividade de mineração, era bastante precário e os preços das mercadorias eram exorbitantes, devido aos altos preços dos mantimentos, o imposto das passagens e o parco abastecimento.

A atividade mercantil envolvia um bom número de pessoas, mas, não estava disponível para todos. “Possuir uma loja em que se vendiam produtos importados, tecidos finos, ferragens, louças e vidros, bacalhau etc., não era assim tão comum nas mais importantes vilas Setecentistas” (Paula, 2017, p. 144). Mesmo as lojas medianas, pequenas e também as vendas não estavam ao alcance de todos. Todas elas dependiam da autorização das Câmaras para funcionarem. É difícil destacar o papel do comércio miúdo, de tabuleiro que era exercido, principalmente, por escravos, ex-escravos, bem como por seus descendentes, devido aos muitos problemas relacionados à conservação e conhecimentos dos arquivos. No início da exploração aurífera em Goiás, os produtos comercializados eram aqueles de primeira necessidade, como, mantimentos, ferramentas e escravizados. Em Goiás do *Setecentos*, tanto os moradores de Vila Boa, quanto os moradores de outros arraiais, podiam adquirir mercadorias nas lojas, vendas e tabernas, ou ainda fazer suas encomendas diretamente aos negociantes que buscavam nas praças maiores.

No final do século XVIII e início do século XIX, Paula (2017) recorre à uma relação feita por Salles (1992) a partir do “Mapa do rendimento das Entradas havidas nos diversos registros – 1794 à 1803”, mostrando que bens importados como fazendas, boticas, pólvora e chumbo, ferro e aço, ferraduras, chapéus, escravos, trigo, bebidas, sal etc. continuavam entrando na Capitania de Goiás nesse período.

É significativo que as muitas carregações de produtos como carne (seca e verde), peixes, sal, vinho, bacalhau, azeite, farinha, escravos, tecidos, ferramentas, utensílios, moveis, barras de ferro, pólvora, chumbo, vidros e louças que entraram na Capitania de Goiás pelas mãos de mineradores, sesmeiros, viandantes, condutores, mercadores, comboieiros, homens de negócios e tratantes, contam um pouco da formação dessa região e do comércio desenvolvido ao longo do século XVIII e início do XIX (PAULA, 2017, p. 225).

A despeito dessa variedade de mercadorias que eram comercializadas, não há registro escrito de produção e comercialização de peças em cerâmica. No entanto, as escavações arqueológicas apontam que os utensílios cerâmicos foram amplamente utilizados por moradores de diferentes áreas do núcleo urbano da antiga Vila Boa de Goiás e também em áreas fora do centro histórico. No Catálogo produzido sobre a cerâmica de Vila Boa de Goiás dos séculos XVIII e XIX, Lima e Carvalho (2004) afirmam que esse material constitui o acervo quantitativamente predominante, dentre os vários testemunhos arqueológicos resgatados nas escavações, com de cerca de 30.000 fragmentos. Acrescentam que, para além dessa quantidade expressiva, a cerâmica

também representa o vestígio com maior potencial informativo sobre a sociedade do período colonial, pois, trata-se de artefatos que foram produzidos localmente para atender às necessidades da população, “sejam estas de caráter utilitário ou ideológico” (Lima e Carvalho, 2004, p. 39).

As escavações arqueológicas na cidade de Goiás aconteceram num contexto de intervenções que a cidade recebeu para inscrição na Lista do Patrimônio Mundial. Dessas intervenções, destacam-se as obras de implantação do sistema de transporte de esgoto, que objetivou promover a despoluição do rio Vermelho que cruza a antiga Vila dividindo-a ao meio, e as obras de redes subterrâneas de energia elétrica e de telefonia, que promoveram a retirada da fiação aérea que encobria as fachadas dos edifícios coloniais tombados. Estas obras, ao revolver o subsolo da cidade, trouxeram à tona os depósitos arqueológicos dos séculos XVIII e XIX, preservados sobre o calçamento de pedras.

Fragmentos de utensílios em cerâmica, louças importadas da Europa, vidros de remédios e de perfumes, e vários outros tipos de objetos surgiam em meio ao sedimento. A coleta desse material promoveu a constituição de um acervo de aproximadamente 130.000 fragmentos de objetos, dois esqueletos coletados em torno da Igreja Matriz (antigo cemitério) e a fundação do Núcleo de Arqueologia da Universidade Estadual de Goiás (Carvalho e Tedesco, 2018, p. 138).

Tedesco (2015) relata que a obra de implantação da rede de esgoto foi iniciada no ano de 1999, no Bairro Jardim Vila Boa, localizado na periferia da cidade. Mas, nessa área não foi realizado o acompanhamento arqueológico devido ao fato de a equipe para tal fim ter sido contratada somente no ano seguinte. “O entendimento à época era que somente o centro histórico necessitava de pesquisa arqueológica preventiva” (Tedesco, 2015, p. 30).

A partir da presença da equipe de arqueologia acompanhando as atividades do empreendedor, tanto no centro histórico como em outras áreas, foram identificados vestígios arqueológicos também nesses últimos locais que passaram a ser pesquisados. Sendo assim, o núcleo urbano de Vila Boa de Goiás se estendia, provavelmente, “para além dos limites estabelecidos atualmente, não tendo sido preservados apenas os testemunhos arquitetônicos que possibilitaria uma visibilidade imediata destas ocupações” (Tedesco, 2015, p. 35). Foram escavados trechos em vinte bairros da cidade de Goiás, sendo alguns distantes do centro histórico e outros em áreas circunvizinhas. Desses locais foram localizadas evidências arqueológicas em oito bairros.

O centro histórico da cidade de Goiás é constituído por diversos bairros que surgiram ao longo do período colonial. O Bairro do Carmo e o Bairro Santana foram os primeiros a se formarem. As análises de Bertran (1987), no tocante à formação dos espaços da antiga Vila Boa em quatro fases distintas, foram identificadas nas escavações arqueológicas. Segundo esse autor, no primeiro momento, *incidentalidade* (1726 – 1730), a ocupação aconteceu de forma desordenada em função da topografia e do caudal do rio devido à mineração; no segundo momento, *incidentalidade e intencionalidade* (1730 – 1740), houve uma maior organização da ocupação da área urbana da vila devido a uma certa estabilidade da extração do ouro; no terceiro momento, *intencionalidade e intervenção* (1740 – 1770), foi traçado o primeiro plano de assentamento, porém, com uma certa indefinição em relação aos limites da vila com as áreas rurais; no quarto momento (1770 – 1800) se realizou o primeiro grande projeto de restauração urbana da vila, com abertura de novas ruas, alinhamento das ruas antigas, reformas de prédios públicos, cuidados com as fachadas das casas e construção do açougue e passeio público (Tedesco, 2015).

As ruas do atual centro histórico da cidade preservaram o mesmo traçado das vias públicas do antigo arraial. Isso contribuiu com a preservação das camadas arqueológicas do sítio. Além das vias públicas foram escavados oitenta e três quintais onde a rede de esgoto foi implantada. No ano de 2001, quando iniciei meus estudos acadêmicos na cidade, tive a oportunidade de participar de um dia de trabalho de campo. Embora não tenha feito nenhum registro dessa experiência, tenho a lembrança em minha memória.

A imagem a seguir é um exemplo de escavação arqueológica realizada em via pública. O local é a Avenida Dom Prudêncio que fica às margens do Rio Vermelho, no centro histórico da cidade. A imagem mostra sondagens feitas com espaçamento de 10 em 10 metros. A avenida apresentou camada de aterro com espessuras variadas que acabaram por favorecer a preservação das camadas arqueológicas. Apresentou também áreas de alta densidade de material arqueológico (entre a esquina da rua Couto Magalhães e Posto Elivel). Tais materiais referem-se a ossos (não especificados), vidro, metal, louça e cerâmica (Tedesco, 2015).



(Tedesco, 2015, p. 61).

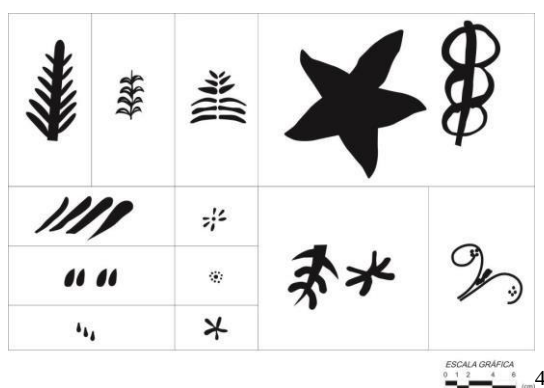
Já a imagem abaixo é um exemplo de escavação arqueológica realizada em um quintal. O local é o quintal da casa de Cora Coralina. A imagem mostra sondagens feitas com espaçamentos de 3 em 3 metros. Conforme as autoras, a princípio foram realizadas 07 sondagens na área imediatamente impactada pela obra. No entanto, devido à disposição dos responsáveis pela casa de Cora em realizarem outras sondagens, todo o quintal foi mapeado e realizado sondagens em vários pontos visando captar dados sobre a utilização do espaço entre outros. Foi observada média densidade de material arqueológico em superfície, levando-se em consideração que a área do quintal apresentou perturbações anteriores, provavelmente provenientes das atividades de jardinagem e poma amplamente praticadas. Os materiais encontrados referem-se a vidro, metal, louça, ossos (não especificados) e cerâmica.



(Tedesco, 2015, p. 63).

Tedesco (2015) destacou objetos confeccionados em cerâmica que foram coletados na lixeira Dom Prudêncio. Os artefatos representaram 29% do material

encontrado e apresentou variados padrões decorativos e formas de recipientes, contribuindo para a compreensão do cotidiano da população que vivia em Vila Boa de Goiás, no período colonial. 18% dos fragmentos coletados possuíam decorações incisas e pintadas remetidas à produção oleira praticada por grupos de africanos que além de trabalharem na extração do ouro, exerceram todo tipo de atividade. Como eram “proibidos de se manifestarem culturalmente através de seus rituais, suas pinturas e incisões corporais, transpuseram seus símbolos do corpo para a argila e silenciosamente, a cultura africana encontrou espaço de manifestação” (Tedesco, 2015, p. 124).



Variações do padrão decorativo orgânico (Tedesco, 2015, p. 159).



5

Digitalização de fragmento cerâmico com decoração Incisa Penteado (Tedesco, 2015, p.168).

⁴ O padrão decorativo orgânico foi predominante entre os fragmentos com pintura, correspondendo a 40% das peças que foram identificadas e encontradas nas regiões da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e da Igreja Matriz, ambas no centro histórico. No entanto, foram identificados outros padrões decorativos, a saber, pontos e/ou bolas, retas, arcos e/ou curvas e triângulos (Tedesco, 2015).

⁵ As peças cerâmicas com padrão decorativo penteado e/ou retas, correspondem a 27,1% dos fragmentos com decoração incisa que, além de maior densidade, está também representado na maior parte das áreas escavadas, as regiões da Igreja do Rosário dos Pretos e da Igreja Matriz. Entretanto, também foram identificados outros padrões incisos: pontos e/ou círculos, penteados, losangos/ziguezague, arcos e curvas, unguado e digitungulado. (Tedesco, 2015).

Segundo a autora, os artefatos cerâmicos coletados formavam objetos que foram produzidos localmente a baixos custos, o que favoreceu sua utilização por todos os segmentos sociais. As vasilhas em cerâmica dividem-se em dois grupos distintos segundo as suas formas, funções e decorações: os recipientes utilizados na cozinha e os utensílios de uso à mesa.

Os recipientes utilizados na cozinha, dividem-se em três categorias: os recipientes utilizados para manipular os alimentos antes de irem ao fogo; os recipientes de cozer alimentos e os recipientes utilizados para estocagem de alimentos sólidos e líquidos. Estes recipientes apresentam, predominantemente, decorações incisas e penteadas, localizadas na borda e/ou no bojo das vasilhas, sendo comum, também, decorações apenas nas asas. Já as decorações pintadas são em número bastante reduzido.

Os objetos de uso à mesa foram produzidos com mais “requisite”, confeccionados com uma argila mais fina de coloração esbranquiçada e adornada com pinturas vermelhas que lembram as decorações observadas nas louças encontradas nas escavações arqueológicas (Tedesco, 2015, p. 124).

Já 82% dos fragmentos encontrados não possuíam decorações, possivelmente, ou por tratar-se de partes dos recipientes onde não eram aplicadas decorações, ou por não terem sido decorados. Parte do material cerâmico encontrado foi reconstituído graficamente. “Os desenhos foram elaborados observando o diâmetro, a espessura e o ângulo de inclinação dos fragmentos de bordas e bases, bem como a reprodução dos motivos decorativos” (Tedesco, 2015, p. 125).



Pires raso de uso individual à mesa, pintura vermelha, borda estreita (diâmetro: 10 cm, altura: 3 cm).



Jarro para serviço de mesa, pintura vermelha, diâmetro da borda: 8cm, altura: 16,5cm.



Boião para cozinhar feijão, decoração incisa na asa e penteado no corpo do vasilhame, diâmetro da borda: 14 cm, altura: 16 cm).



Pote para estocagem de alimentos, decoração incisa em ziguezague e retilínea, diâmetro da borda: 22 cm, altura: 26cm.

(Tedesco, 2015, p.125).

Carvalho e Tedesco (2018) afirmam que a historiografia regional ao longo dos anos tratou a cidade de Goiás a partir de uma perspectiva de decadência após o período da mineração já no final do século XVIII. Embora haja trabalhos mais atuais que discordem dessa perspectiva, essa decadência foi bastante enfatizada no discurso quando da transferência da capital denominada pejorativamente de “Goiás Velha” para a moderna, planejada e cosmopolita cidade de Goiânia, capital do estado desde 1937. Esse tratamento dado à cidade e seus habitantes desenvolveu nos cidadãos vilaboenses um sentimento de perda e inferioridade fazendo com que eles demonstrassem desconfiança em relação às pessoas vindas de outras cidades, denominadas de forasteiros.

Por esse motivo, de acordo com as autoras, durante os primeiros contatos com as escavações, a comunidade vilaboense teve uma postura hostil em relação à pesquisa arqueológica na cidade. Muitas reclamações foram feitas à equipe de arqueologia que

estava diariamente em campo, em meio às obras nas ruas. As queixas eram sobre os transtornos nas ruas, nos quintais, a demora na conclusão das intervenções, a inutilidade de investimentos de recursos financeiros na coleta do “lixo” enterrado e também havia uma certa fiscalização do trabalho da arqueologia para que os considerados forasteiros não levassem embora novamente o ouro que por ventura fosse encontrado nas escavações. Em geral, a população se sentia obrigada a aceder aos desejos preservacionistas de uma minoria, bem como às limitações de um patrimônio imposto pelo Estado.

Embora já tivessem acontecido ações de esclarecimento à população no início das obras, diante dessa relação conflituosa pré-estabelecida, encarada como mais uma imposição da legislação, a equipe de arqueologia entendeu que era o momento de mostrar resultados, abrir o diálogo e revelar à comunidade elementos de seu próprio patrimônio. A primeira ação foi a aproximação com os agentes locais defensores do patrimônio cultural que tinham poder de fala, gestão e até mesmo do reconhecimento do que seria ou não um patrimônio local. A segunda ação procurou sensibilizar a população local a partir da realização de exposições do acervo encontrados nas escavações, de alguns resultados parciais e de possibilidades de interpretação da pesquisa. “Ao tratar a história local de forma mais positiva, houve um aumento de autoestima coletiva e consequente valorização e apropriação do patrimônio arqueológico como uma linha de defesa da cidade” (Carvalho e Tedesco, 2018, p. 141).



Mostra Repensando Vila Boa. Espaço Cultural Banco do Brasil, Cidade de Goiás, GO, dezembro de 2001(Tedesco, 2015, p. 188).

O artesanato da cidade de Goiás possui um expressivo viés ceramista, tendo várias mulheres e suas famílias vivendo desse trabalho, como o caso da artesã que orientou a

atividade com os estudantes. Para os vilaboenses, a tradição oleira local havia sido herdada dos “índios” Goyases. Até hoje a presença e influência dessa tribo é ensinada nas escolas e divulgadas por diferentes meios de comunicação. Para corroborar essa informação, durante a nossa visita ao Museu das Bandeiras, o guia que nos recebeu nos falou sobre essa presença e influência. Também os viajantes europeus, o francês Auguste de Saint-Hilaire e o austríaco John Emanuel Pohl, que visitaram Goiás entre os anos de 1819 e 1825, conforme Galvão (2022), consideram que “os objetos de cerâmica, madeira e palha, entre outros, atestam a destreza em assimilar a arte indígenas e africanos” (Galvão, 2022, p. 31). Entretanto, a partir das escavações arqueológicas realizadas no núcleo urbano, não foi encontrado nenhum registro histórico daquela tribo.

Existem evidências da existência de várias etnias onde hoje é o estado de Goiás. De acordo com Bicalho (2022), os paleoíndios vieram do centro Sul das Américas e foram se estabelecendo em vários estados brasileiros, mas, primordialmente, no atual Estado de Goiás. Há 11 mil anos eles chegaram onde seriam as terras goianas, no auge da Tradição Itaparica, período em que desenvolveram “tecnologia e indústria próprias, através da pedra lascada, aproveitando-se de materiais rochosos e minerais típicos do lugar, e desenvolveu o chamado Artesanato Lítico” (Bicalho, 2022, p. 46). Recorrendo à definição de Bertran, a autora afirma que o indígena, denominado *Homo cerratensis* (grifo da autora), são vários. Ademais, a autora defende ser imprescindível reconhecer a sociodiversidade de povos e culturas indígenas que desde tempos remotos habitam o território goiano e que, desde cerca de 3 mil AP (antes do presente), quando desenvolveram culturas mais sólidas, até a chegada do colonizador, sofreram poucas alterações.

Entre o período compreendido de cerca de 2.900 AP até a chegada dos europeus ao Brasil, os povos indígenas tinham uma vida mais sedentária se comparada ao período anterior. Já detinham o conhecimento da tecnologia de produção de ferramentas feitas de rochas, da produção de vasilhames cerâmicos e do cultivo de plantas. Os sítios arqueológicos lito-cerâmicos de Goiás possuem origem nas tradições Aratu, Uru, Tupi-guarani e Uma. A existência da cerâmica assinala conhecimentos empíricos sobre a transformação do barro em cerâmica que passam pela seleção e transporte de matéria-prima, preparação da massa, técnicas de modelagem, acabamento das peças, secagem e a queima do vasilhame (Viana e Vaz, 2022).

A presença de vasilhames cerâmicos em sítios lito-cerâmicos de Goiás também poderia ter provocado mudanças no aspecto econômico, já que esses poderiam ter sido utilizados como forma de secagem, distribuição de alimentos e intensificado modificações substanciais na forma de preparar e transformar os alimentos, a partir da cozedura com água, implicando modificações na dieta alimentar. O cultivo de vegetais indica conhecimentos tradicionais de manejo do ambiente e diversificação alimentar. Mais que isso, significa uma forma particular de se envolver com o meio. (Ingold, 1993 apud Viana e Vaz, 2022, p. 32).

As autoras advertem que os sítios lito-cerâmicos se diferenciam entre si sendo considerados maiores ou menores a partir da quantidade de objetos encontrados em cada um. Os objetos são analisados de acordo com as datações e características considerando os vínculos culturais, econômicos, sociais e, também, as motivações para deslocamentos entre aldeias.

Não obstante a ausência de vestígios arqueológicos da tribo indígena Goyá onde foram realizadas as escavações na cidade de Goiás, esse povo é considerado como pertencente ao tronco Tupi e nomearam a Capitania, a Província e, posteriormente, o Estado de Goiás. Bicalho (2022), a partir de Bertran (2000), como vários outros autores e também os viajantes que percorreram a região no período colonial afirmam a existência da referida tribo.

Na verdade, não há consenso sobre a origem Tupi dos Goyazes, o certo é que o termo advém do Tupi, de modo que, a partir de Bertran, entre outros, “uma índia ‘Guayá’ ou da ‘nação Guoyá’, de Paraupava, isto é, da região do rio Araguaia” teria sido trazida do sertão pela “expedição de Domingos Rodrigues”. Sendo assim, “o famoso índio Goiá, uma quase ficção etnográfica que deu seu nome ao Estado de Goiás, ainda habitava, um século depois, a região do rio Vermelho, onde fundou-se a Cidade de Goiás”. (Bicalho, 2022, p. 49 apud Bertran, 2000, p. 46).

A autora acrescenta que quando o Anhanguera II ou Filho fez o requerimento da sua expedição em 13 de janeiro de 1720, ele

já sabia que encontraria em Goiás (o sertão de então) os indígenas “Quirixá, Goiás, Bareri e Carajaúna”, e acabou de fato por encontrar, em 1722, “os Quirixá ou Crixá, dos onipresentes Caiapó e ainda dos índios Goiá, Carajaúna e Carajapitanguá todos esses do vale de Araguaia, aparentados dos atuais Carajá”, além de outros do tronco linguístico Macro-Jê, que apenas no século XVIII foram nominados pelo colonizador, como os Xerente e os Xavante (Bertran, 2000, p. 67 apud Bicalho, 2022, p. 49 e 50).

Quando da chegada dos colonizadores à região das minas auríferas goianas, além da exploração do ouro, teve início a escravidão indígena e africana. Embora resistentes a esse processo, sendo a prática de fugas para os quilombos a forma mais recorrente de

resistência, algumas muitas etnias indígenas, até mesmo os Goyá, desapareceram devido à violência com que foram tratados pelos bandeirantes (Bicalho, 2022). A fim de realizar a ocupação agropastoril no território goiano, os colonos expulsavam os indígenas para dar lugar aos rebanhos e também para evitar que esses abatessem o gado, uma vez que estariam desprovidos da caça. Dessa forma, os aldeamentos organizados pelos colonos promoveram a reunião de forma forçada de povos que eram inimigos entre si, bem como a divisão e o transplante de populações para outras regiões. (Ribeiro, 1996, p. 272 apud Franco, 2022).

Como sobreviventes, Bicalho (2022) destaca alguns grupos indígenas: “os atuais Tapuia do Carretão, localizados na região do antigo aldeamento, às margens do Rio Carretão, no atual Vale do São Patrício, nas proximidades de Rubiataba, Waldelândia e Ceres”; os “Iny-Karajá – que subdividem em Karajá, Javaé e Xambioá –, que habitam o seu território próprio, embora reduzidos pelas frentes de expansão na região do Rio Araguaia, em Aruanã-GO, e na Ilha do Bananal”; e, por fim, com apenas seis indivíduos sobreviventes, os “Avá-canoeiro, que também habitam território próprio nas proximidades da Usina Hidroelétrica de Serra da Mesa, entre os municípios de Minaçu e Colinas” (Bicalho, 2022, p. 52 e 53).

Ao contrário do que se pensava sobre a tradição oleira da cidade, os fragmentos cerâmicos encontrados nas escavações arqueológicas tinham uma extensa variedade de decorações plásticas, pintada e incisa, similares às escarificações e pinturas corporais dos africanos que foram trazidos como escravos para diferentes trabalhos na Capitania de Goiás, principalmente, a mineração. A divulgação dessas informações resultantes da pesquisa arqueológica, provocou duas reações diferentes: por um lado, a ruptura de uma verdade, e por outro lado, um sentimento de libertação e pertencimento de um grupo até então excluído do patrimônio cultural vilaboense (Carvalho e Tedesco, 2018).

Até as duas primeiras décadas do século XVIII, Goiás era mais uma rota de passagens de bandeirantes e aventureiros que tinham como objetivo o apresamento de índios, descobrir as minas de Cuiabá e, principalmente, garantir a posse do território frente a invasão espanhola. Dessa forma, essa área mais centralizada da Colônia ficava mais isolada, proporcionando a vinda de escravos fugitivos de outras regiões e a decorrente formação de quilombos. Em suma, os quilombos tinham como características básicas a fuga, a “posse útil da terra”, a liberdade, a negação da sociedade atual e a consequente reafirmação da cultura e do estilo de vida africanos. Os principais

remanescentes de quilombos são a Comunidade Negra de Calunga, no Nordeste do Estado, e a Comunidade Negra do Cedro, localizada no município de Mineiros, no Sudoeste goiano (Silva, 2022).

Outra forma de manifestação cultural dos afrodescendentes foram as Irmandades. Segundo Marinho (2022, p. 136), “as relações nas Irmandades se estabeleciam a partir de critérios de cor: pretos/crioulos (africanos/brasileiros), pardos e brancos, subdivididos pela condição social: forros, livres, escravos”. Além de contribuírem para a inserção dos negros e negras ao processo civilizatório cristão, também proporcionava uma aproximação com a cultura de sua terra de origem. O “curandeirismo” também foi destacado por Marinho (2022). Para a autora, devido à ausência de médicos na Capitania de Goiás, os escravizados atuavam como enfermeiros para o tratamento de alguns males e, por isso, o curandeirismo era tolerado por parte das forças oficiais. As congadas, celebração que relembra a devoção católica, também era uma manifestação cultural religiosa de matriz africana. Na cidade de Goiás ela acontece desde a primeira metade do século XVIII (Macedo, 2015 apud Marinho, 2022) e em Catalão acontece no mês de outubro desde 1879, no contexto das celebrações em devoção a nossa Senhora do Rosário (Manoel, 2018 apud Marinho, 2022). As congadas na cidade de Catalão é a que possui maior destaque em Goiás, sendo referência no turismo cultural do estado.

Ao contrário de outras regiões do Brasil, a economia, a vida e as transformações ocorridas em Goiás no período relacionado à escravidão estão ligadas à extração do ouro. Sendo assim, enquanto em outras regiões a mão de obra escravizada foi explorada sobretudo na agricultura, em solo goiano, os escravizados eram explorados nas lavras, nas necessidades domésticas, na agricultura de subsistência e na construção de igrejas e prédios públicos, de acordo com as demandas. Comparada com outros estados, a escravidão em Goiás não foi tão duradoura devido ao fato de a mineração praticada ser de aluvião, ou seja, o ouro explorado estava depositado nos leitos dos rios e, quando sua quantidade diminuía, acarretava grandes corredores migratórios (Barbosa, 2022).

Ainda de acordo com o autor, a despeito da violência marcada nos corpos, nos costumes e nas vozes negras, o povo negro foi resistente imprimindo suas características no modo de comer, falar, vestir e viver dos goianos. Os povos africanos também imprimiram suas marcas no desenho de várias cidades, em muros, igrejas, praças e, principalmente, na construção da identidade de Goiás. “Embora em situações tão

adversas, o Estado teria outra cara, outro tempero e outra musicalidade um tanto mais triste” (Barbosa, 2022, p. 151).

Assim como acontecia com as carregações de mercadorias que adentravam na Capitania de Goiás, cujas origens eram de várias partes do mundo e, de certa forma, eram responsáveis por conectar essa capitania aos mais diferentes lugares, pelos mesmos caminhos e estradas reais chegavam africanos e crioulos escravos, forros, mestiços e livres por toda a extensão do século XVIII e XIX (Paula, 2017). Conforme Bicalho (2022, p. 54), da capital baiana foi para a região das minas a maioria dos africanos, por volta de 1734, por um caminho longo e árduo. A autora afirma que “a mão de obra africana foi muito importante, assim como a indígena, para consolidação do projeto colonizatório em Goiás”. Da África, vieram majoritariamente da Costa da Mina devido, principalmente, ao fato “de eles apresentarem importante conhecimento técnico sobre a exploração do ouro, o que já faziam na região de onde vieram”. Juntamente com os Nagôs, Angolas, Congo, dentre outros, foram demasiadamente explorados na mineração, nos serviços domésticos e em outros trabalhos.

Embora tenha havido a diminuição do ouro que saía das lavras a partir da segunda metade do século XVIII, os comboios de escravos e outras tantas carregações de secos e molhados continuaram seu fluxo incentivados pelo crescimento da agricultura e da pecuária. Essas duas atividades se desenvolveram concomitantemente a atividade da mineração, tendo cumprido o papel de abastecimento das minas de ouro nos primeiros anos e também eram responsáveis pela manutenção das transações comerciais. Os mineradores destacavam parte de seus cativos para a prática da agricultura, embora houvessem diretrizes da Coroa Portuguesa para que os escravizados se dedicassem somente à mineração. (Paula, 2017).

No início do século XIX, a Capitania de Goiás passou a experimentar uma situação difícil devido, principalmente, a não entrada de comboios de cativos africanos, a não aplicação da propagação da escravatura por meio dos casamentos e a prática dos povoadores de comprarem unicamente escravos do sexo masculino. Muitas autoridades passaram a entender que os melhores dias da capitania tinham ficado no passado e que aquele presente tinha como característica a decadência. As informações passadas ao governo eram incisivas em apontar o estado crítico da capitania : abandono, despovoamento, falta de braços escravos, “vícios da carne” e desregramento vigente nas relações familiares (Paula, 2017).

Vidal (2009) informa que até os anos de 1870 a sociedade vilaboense era formada por uma população branca que correspondia, mais ou menos, a um quinto do total da população composta majoritariamente por negros e mulatos. Entretanto, “tudo parece mudar no início do século XIX: é uma outra sociedade que se desenha, a de um povoado abandonado pela população branca e, na qual, o componente mulato se impõe” (Vidal, 2009, p. 273). Conforme o autor, devido ao ouro, as pessoas de cor podiam aspirar à sua liberdade e, com o passar dos anos, o número de libertos e mulatos foi aumentando. Ao passo que, com o esgotamento das minas de ouro, os aventureiros e proprietários de escravos começaram a deixar a região. Nesse momento de mutação social, começam a aparecer nas correspondências administrativas um discurso não somente sobre a decadência das minas, mas, também, da população e das cidades goianas.

Essa perspectiva de decadência na cidade de Goiás após o considerado período da mineração vem sendo revisado a partir de uma renovação de fontes e aportes teóricos, fomentando novas interpretações pela historiografia mais recente produzida sobre o período colonial em Goiás. Além do interesse pelo ouro, havia outros interesses que motivavam o trânsito de diferentes pessoas, as políticas da Coroa Portuguesa e as dinâmicas que permitiram a construção sociocultural da região.

Segundo Chaul (2022)

O que vamos encontrar de fato, na sociedade goiana pós -mineração, era mais esgotamento de uma forma de produção e substituição por outras formas; essa transformação provocou mudanças na sociedade, deslocamentos de grupos sociais ligados às antigas e novas atividades econômicas, atravessada por transformações, mutações e crises (Chaul, 2022, p.288).

O autor acrescenta que, embora Goiás não tenha tido um crescimento imediato no período pós-mineração, gradativamente, a pecuária foi apresentando um crescimento que, no mínimo, possibilitou ao estado sair do isolamento econômico e assentar as bases estruturais para seu crescimento. Além da pecuária, a posterior ascensão da agricultura através dos trilhos da estrada de ferro também contribuiu para esse processo.

Chaul (2022) destaca ainda que, politicamente, o Estado estava representado no contexto nacional por um político local, Bulhões, que ocupou duas vezes o Ministério da Fazenda. Em relação à sociedade goiana, havia um aumento populacional e urbano e uma lenta formação de profissionais liberais que passaram a intervir com suas ideias e ideais reformadores e expor a necessidade de mudanças na política e na economia regionais.

Galvão (2022) afirma que

Poucas cidades brasileiras mantiveram tão intacta sua aparência dos séculos XVIII e XIX, resistindo, inclusive, às fúrias do Rio Vermelho, que mais uma vez causou destruição em enchentes muito fortes. Villa Boa de Goyaz mantém a natureza que a rodeia, muito próxima daquela que viram os primeiros bandeirantes, incluindo os costumes do cotidiano, festas, música, gastronomia e as conversas nas calçadas ao entardecer (Galvão, 2022, p. 31).

O autor ainda destaca o calçamento das ruas do centro histórico composto por pedras irregulares e que permanece sendo utilizado para receber os farricocos encapuçados e com passos apressados durante a Procissão do Fogaréu⁶, uma tradição que tem origem há centenas de anos e que acontece ao longo da Semana Santa. No entanto, o autor defende que esse apego às tradições não significa que a cidade permanece estática e sim possui uma intensa vida moderna proporcionando uma autoestima coletiva.

A cidade de Goiás, situada no coração do Brasil, distante 140 km da capital Goiânia, está localizada em um vale formado pelas serras Lages, Serra Dourada, Santa Galo e São Francisco. Conforme Pires e Cordeiro (2022, p. 143) “é zelosamente cuidada, preservada e, face ao cenário proporcionado com suas ruas de pedras, casas coloniais, igrejas barrocas e outros edifícios”, seu Centro Histórico conquistou o título de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em dezembro de 2001.

Galvão (2022) aponta uma diferença em relação ao título concedido à cidade dos demais títulos concedidos no Brasil. Enquanto em outros lugares do país os títulos tiveram origem de órgãos oficiais, na cidade de Goiás os moradores se organizaram em uma associação denominada Pró-Cidade de Goiás e, em 1998, pleitearam “junto às esferas municipal, estadual e federal, apoio à obtenção do título. A partir de então, foi montado o Dossiê para a candidatura seguindo as normas burocráticas da Unesco.” (Galvão, 2022, p. 33).

Durante a visita do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (Icomos), em fevereiro de 1999, “foi exibido nos jardins do Palácio Conde dos Arcos um maravilhoso espetáculo sobre as manifestações folclóricas locais” (Galvão, 2022, p.33). Foram apresentados trechos da festa do Divino, dos Congos, da Procissão do Fogaréu e de

⁶ A Procissão do Fogaréu acontece anualmente durante a Semana Santa na Cidade de Goiás, antiga capital do Estado de Goiás. É uma festa que foi retomada na década de 1960 por iniciativa de membros da Organização Vilaboense de Artes e Tradições – Ovat. (Disponível em: <https://festaspopulares.iesa.ufg.br/p/547-procissao-do-fogareu>).

músicas tradicionais, populares e sacras. Ademais, foram apresentadas mostras técnicas dos muitos projetos até então em desenvolvimento na cidade, como o esgoto sanitário, a retirada da fiação elétrica aérea, o restauro de inúmeras edificações públicas e oficiais e o aumento do número e da qualidade dos hotéis e restaurantes na cidade. Segundo Galvão (2022) essas obras foram executadas pelas três esferas governamentais e trouxeram melhorias que, gradualmente “devolvem à antiga Villa Boa de Goyaz suas características originais, detentora que é do único acervo bandeirista que restou intacto, inclusive em sua paisagem natural, no coração do País” (Galvão, 2022, p. 33).

Tão relevante quanto os aspectos físicos da antiga capital goiana, são os aspectos culturais que se irradiaram por todo o estado ao longo dos anos. Segundo Nascimento; Silva; Santos (2016, p. 158)

“A cultura goiana é bastante atrelada ao campo, ou seja, uma cultura tradicional, com modo característico de falar, se portar e se vestir, associados às suas tradições, festas, rituais, símbolos e outras características que os tornam diferentes das demais culturas existentes”.

As manifestações festivas de Goiás são herança da colonização portuguesa, da propagação do catolicismo, às vezes, incorporando o folclore, e, também, possuem características indígenas e africanas. Dentre as principais festas, destacam-se a Folia de Reis, as Cavalhadas, típicas em Pirenópolis, Corumbá de Goiás, Palmeiras de Goiás e Santa Cruz de Goiás, a Congada, tradicional na cidade de Catalão, a Procissão do Fogaréu, na cidade de Goiás, e a Festa do Divino Pai Eterno, que acontece em Trindade. Também se destacam a Romaria de Muquém, em Niquelândia, a Festa de Nossa Senhora do Pilar, em Pilar de Goiás, e a Festa de São Sebastião, em Silvânia. Além dessas festas religiosas, outras manifestações culturais expressivas no estado são o Festival Nacional de Cinema Internacional (FICA), que acontece na Cidade de Goiás, o Canto da Primavera, em Pirenópolis, e a Mostra Nacional de Teatro, em Porangatu (Nascimento; Silva; Santos, 2016).

No tocante às outras manifestações culturais goianas, os autores também destacam: a Catira, principal dança representativa do estado, é dançada apenas por homens que se dispõem em fileiras, saltando e batendo as palmas e os pés de forma sincronizada; a culinária, que possui bastante influência dos bandeirantes e tropeiros que percorreram a região durante o período colonial, bem como da culinária baiana e mineira, tem comidas tradicionais como: arroz com pequi, pamonha, peixe na telha, galinhada,

feijão tropeiro, bolo de arroz, pão de queijo, doces de frutas cristalizadas e em calda, guariroba, broas, biscoito frito e doce de leite; das bebidas fabricadas em Goiás sobressaem as cervejas especiais, como a Fiu-Fiu e a Colombina, as cachaças, as bebidas para drinks e os licores, produzidos a partir do baru, do pequi, da jabuticaba e do figo; a música representativa da cultura goiana que é o sertanejo raiz, vem se modificando ao longo do tempo, mas, remonta à vinda dos primeiros bandeirantes e ainda outros gêneros musicais vêm sendo incorporados como o rock, MPB e Hip Hop; nas artes plásticas os principais expoentes são Veiga Valle, reconhecido por suas esculturas em madeira de imagens sacras, e Goiandira do Couto, conhecida internacionalmente por suas obras que possuem uma técnica exclusiva que utiliza areia, com mais de 550 tonalidades de cores naturais, extraída da Serra Dourada; na literatura o principal nome é o de Cora Coralina, poetisa, considerada uma das grandes escritoras brasileiras, e que também era doceira; dos mitos locais sublinham-se: Romãozinho, Arranca Línguas, Pé-de-Garrafa, Negro d'água, Rodeiro, Cavaleiro de Jaraguá, Mulher de Branco, Maria Grampinho; por fim, o nosso jeito goiano de nos comunicarmos como: “uai”, “trem”, “aném”, “bão”, “vixe” e “tem base”.

Embora não tenha sido possível discutir com os estudantes todos esses acontecimentos e características que formam a história de Goiás, buscou-se fazer um recorte no tempo, que foi o período colonial, a partir do saber fazer cerâmico, ainda praticado de forma significativa na cidade de Goiás. Como já exposto, acreditava-se que a cerâmica produzida na cidade teria origem indígena, cujos vestígios não foram encontrados nas escavações arqueológicas feitas recentemente. No entanto, as pesquisas identificaram essa origem de produção como originária dos africanos e seus descendentes que foram escravizados em território goiano. Dessa forma, os estudantes puderam analisar as principais transformações que aconteceram após essas descobertas e construir o conhecimento sobre essa tradição oleira, entendendo que a história é passível de novas interpretações.

CAPÍTULO 2: A AULA-OFICINA E O PROCESSO CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Esse capítulo é dedicado a apresentar a contribuição dos trabalhos já realizados e que compõem o banco de dissertações do ProfHistória Nacional, mostrar os registros da elaboração e desenvolvimento das atividades realizadas, bem como os registros das avaliações e dos produtos dos estudantes participantes e também a parte propositiva.

Na primeira seção, foram analisadas quatro dissertações pesquisadas no banco de dissertações do ProfHistória Nacional a partir da palavra-chave “aula-oficina”, que contribuíram para a elaboração desse trabalho.

Na segunda seção, são apresentados os registros da elaboração e desenvolvimento da sequência didática na perspectiva da aula-oficina que foi planejada e executada no Colégio Estadual da Polícia Militar unidade Américo Antunes em São Luís de Montes Belos e na oficina de artesanato na cidade de Goiás.

Na terceira seção, são mostrados os registros das avaliações escritas feitas pelos estudantes no colégio – seus conhecimentos prévios e conhecimentos adquiridos – e dos produtos – utensílios cerâmicos – produzidos por eles.

Na quarta seção é apresentada a parte propositiva, a saber, uma sequência didática na perspectiva da aula-oficina realizada com estudantes do segundo ano do Ensino Médio.

2.1 AULA-OFICINA: HISTORIOGRAFIA A PARTIR DO BANCO DE DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA

A fim de elaborar uma sequência didática utilizando a metodologia de aula-oficina da portuguesa Isabel Barca para o ensino de história, foi feita uma revisão bibliográfica acerca dos trabalhos já realizados, através de uma pesquisa no site do ProfHistória Nacional e foram encontradas vinte e uma dissertações a partir da aplicação da palavra chave “aula-oficina”.

Dentre o conjunto de investigações realizadas sobre o tema, alguns trabalhos se destacam por ajudarem com uma melhor compreensão da metodologia utilizada. A partir da revisão bibliográfica realizada, foram observadas quatro dissertações que contribuíram

de forma mais significativa para a realização desse trabalho, orientando a organização da sequência didática realizada.

Moreira (2020) realizou seu trabalho selecionando 4 fontes antagônicas que abordavam a Revolução Russa e o sujeito feminino, de forma explícita ou implícita. Dentre essas 4 fontes, 3 eram narrativas – 1 narrativa histórica, 1 reportagem de uma revista histórica, 1 narrativa de uma coleção de livro didático e a última fonte era uma fotografia de um grupo de mulheres no exército russo. A partir da observação dessas fontes, os discentes deveriam responder alguns questionamentos sobre a análise das mesmas. Além da aula oficina, foram aplicadas 2 atividades através de questionários, sendo o primeiro sobre a vida dos estudantes (narrativa de vida) e o segundo acerca dos conhecimentos desses sobre o sujeito feminino na história e nas aulas de história. A autora avaliou de forma positiva o resultado do seu trabalho. Segundo ela, na primeira etapa, que correspondeu à aplicação do primeiro questionário, foi possível conhecer o contexto social no qual os discentes estavam inseridos, bem como possibilitou compreender a formação do cotidiano e as experiências vividas por eles. Na segunda etapa, que correspondeu ao segundo questionário, foi possível observar a construção do conhecimento histórico acerca do sujeito feminino que os discentes possuíam ou não ao longo de sua vida escolar no decorrer do ensino fundamental e também no seu cotidiano. A terceira e última etapa, que correspondeu à aula oficina, foi um significativo processo de investigação que além de proporcionar a possibilidade de construção do conhecimento partindo do estudante, também possuiu uma perspectiva relacionada à educação histórica, construção da consciência histórica e a relação com os dois questionários aplicados inicialmente.

A dissertação defendida pela professora Amanda Nunes Moreira em 2016, cujo título é *Aprendizagem histórica e gênero: uma experiência com aula oficina*, não foi encontrada no banco de dissertações do ProfHistória Nacional. Nesse site, consta o resumo do trabalho. Depois de feitas algumas pesquisas, encontrei um artigo publicado por ela numa revista publicada pelo Núcleo de Documentação Histórica do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas no ano de 2020.

Em relação à parte propositiva do seu trabalho, observei a sequência didática proposta em etapas, nesse caso, foram três. A primeira e a segunda etapa foram a aplicação de questionários. A professora aplicou dois questionários: um sobre a narrativa de vida dos estudantes e outro sobre os conhecimentos prévios que eles tinham sobre o

tema a ser estudado. Devido ao reduzido número de aulas, não considerei a possibilidade de realizar com meus alunos um questionário sobre a narrativa de vida deles. Mas, considerei interessante a aplicação de um questionário sobre seus conhecimentos prévios. No questionário aplicado pela professora havia cinco questões e, na atividade realizada por mim, apliquei três questões. A última etapa do trabalho feito pela professora foi a aula oficina, onde os discentes investigaram e analisaram quatro fontes antagônicas sobre o sujeito feminino na Revolução Russa. Senti, nesse momento, a falta de uma atividade que contemplasse o resultado do processo de avaliação da aprendizagem por parte deles.

Franca (2018) aplicou seu trabalho nas três séries do Ensino Médio. O conteúdo escolhido para a primeira série foi a Inquisição, com a pretensão de refletir sobre a intolerância religiosa. O conteúdo eleito para a segunda série foi a escravidão em diferentes temporalidades e teve como foco central explorar a questão do trabalho escravo em diferentes lugares e momentos históricos. O trabalho foi realizado em dez aulas com duração de 50 minutos cada uma: duas aulas foram para a sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes; duas aulas foram para a problematização do conteúdo e exposição das imagens; duas aulas foram para a análise das fontes pelos estudantes a partir de um roteiro de análise com questionamentos sobre as imagens apresentadas; duas aulas para a construção de um texto e duas aulas para apresentação das narrativas de cada grupo para os demais alunos da classe. A autora concluiu que seu trabalho com os estudantes da primeira série se desenvolveu de forma razoável, uma vez que a maioria deles manifestou dificuldades no trabalho em equipe, tanto em relação à interação entre os membros, quanto à análise das fontes e, também, um certo grau de dificuldade quanto à interpretação das questões propostas como roteiro de análise. As considerações apresentadas nas narrativas finais dos discentes envolvidos na pesquisa foram indiciárias de que houve uma exígua progressão das ideias históricas. Contudo, de modo geral, conseguiram uma avaliação positiva, já que não eram habituados a estudar história daquela forma e, apesar de discreta, a autora considerou que houve aprendizagem histórica. Em relação ao trabalho com a segunda série, a autora concluiu que os estudantes demonstraram bastante entusiasmo com a utilização das imagens e que, no geral, os resultados foram satisfatórios. Pois, desenvolveram a habilidade de pensar historicamente a partir da comparação entre os conhecimentos prévios, fechados em si mesmos, e do resultado final que foram as narrativas produzidas por eles mostrando que conseguiram estabelecer diferenças e semelhanças entre os diversos contextos históricos relacionados à

escravidão. Em relação à terceira série, a dinâmica de trabalho foi um pouco diferente. Foram utilizadas sete aulas em função de trabalhar os conteúdos para o ENEM. Mas, a sequência didática seguiu a mesma das outras séries. O tema trabalhado foi o sistema eleitoral da Primeira República em comparação com algumas práticas ainda presentes na atualidade. Ao final do trabalho, a autora concluiu que dentre as classes em que aplicou a metodologia da aula-oficina, o terceiro ano A foi a turma que apresentou o melhor desempenho com as atividades realizadas, demonstrando uma excelente progressão dos conhecimentos históricos. Os estudantes recorreram a diversas informações históricas para a construção de suas narrativas e conseguiram estabelecer relações entre as fontes, de maneira bastante satisfatória.

Em relação à dissertação defendida pela professora Joelma Santos Franca, cujo título é *O Ensino de História por meio do uso de imagens em aulas oficiais: Uma experiência em Malhador/SE*, considerei significativo a atividade ter sido realizada em turmas diferentes, apesar das séries serem diferentes também. Mesmo assim, a professora conseguiu estabelecer comparações entre os resultados das aprendizagens dos estudantes a partir da realização de atividades de construção de narrativas. Um ponto que considerei que merecesse ser analisado foi a quantidade de aulas utilizadas. Dez aulas talvez seja uma quantidade relativamente alta. Por isso, no meu trabalho limitei toda a atividade proposta em cinco aulas, já considerando que duas dessas aulas seriam aplicadas na oficina de artesanato na cidade de Goiás.

Rezende (2019) propôs a aula-oficina como metodologia para entender o patrimônio histórico religioso a partir da história local, a saber, o município de Mandaguçu no Paraná. As fontes históricas utilizadas foram a igreja matriz católica de São Sebastião e suas festas religiosas, o Livro Tombo, as fotos da construção do edifício da referida Igreja e entrevista com alguns religiosos. Ao final do trabalho desenvolvido com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental, o autor propôs um quadro resumindo as etapas que podem ser feitas em relação à aplicação de aula-oficina. A saber: pesquisa e planejamento do professor; uma aula para pesquisa de conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema proposto; categorização e tabulação das respostas dos discentes dadas após a aplicação de um questionário sobre os conhecimentos prévios; de uma a três aulas para o uso de fontes históricas em sala de aula; uma aula para contextualização, historiografia e multiperspectividade em relação às fontes históricas e à historiografia; uma aula para a definição de conceitos; três aulas para a visita, nesse

caso, a matriz católica de São Sebastião; e, por fim, a avaliação sobre o que os estudantes entendiam vendo a Igreja Matriz em sua arquitetura, símbolos, gestos, objetos, deuses líderes, associando/lembrando de outras religiões. Após a aplicação do questionário sobre os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao tema proposto, o autor concluiu que eles tendem a pensar o passado através dos fatos, datas, lugares, personagens, ou seja, um passado longínquo e distante. Em relação à visita à igreja, o autor concluiu que, a partir da aplicação do questionário sobre os conhecimentos prévios, deveria repensar a proposta devido à presença de muitos evangélicos em sala de aula, sendo necessário visitar outros templos religiosos. Entretanto, o autor não concluiu sobre o processo de aprendizagem dos discentes, não fazendo uma comparação entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos após a realização do trabalho.

A dissertação defendida pelo professor Douglas Leonardo Rezende, cujo título é *Proposta de aula-oficina para o estudo do Patrimônio Histórico-Religioso (Mandaguapé - PR)*, por se tratar de uma visita, ou seja, uma aula fora do contexto da sala de aula, foi importante para o planejamento da aula-oficina com os estudantes na cidade de Goiás. Outra característica observada foram as narrativas dos discentes sobre os conhecimentos prévios que eles tinham em relação ao tema proposto pelo professor e que foram destacadas por ele em seu trabalho. Considerei adequada a forma com que ele dividiu as aulas para a realização das atividades. No entanto, considerei como ponto de atenção sobre ele não ter feito comparações entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao final do trabalho.

Souza (2020) propôs um produto pedagógico com o intuito de facilitar o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio a partir de fontes históricas diversas e seguindo a perspectiva da Educação Histórica e da Educação Patrimonial. O autor iniciou seu trabalho aplicando um questionário para identificação dos estudantes e suas ideias prévias sobre o conceito de Patrimônio. Posteriormente, aplicou um segundo questionário apresentando imagens de objetos, construções, lugares e manifestações culturais da Paraíba para que eles pudessem identificar se podiam ou não ser considerados bens patrimoniais. Em outro momento, foi proposta uma ficha de análise de quatro fontes escritas de períodos diferentes, mas, com a temática do Patrimônio, e também outros documentos como texto de apoio sobre os autores das fontes e o contexto histórico em que elas foram produzidas com o objetivo de desenvolver as ideias históricas dos estudantes transformando as fontes

em evidências. A seguir, foi sugerida uma ficha de cruzamento de fontes históricas para que eles pudessem identificar as mudanças e permanências nas questões ligadas ao patrimônio que foram objeto de suas análises e escrever uma nova definição para patrimônio a partir do que aprenderam. Na etapa seguinte, foram apresentadas as categorias de bens patrimoniais sugeridas pelo IPHAN em seu caderno de Inventários Participativos, a saber, lugares, objetos, celebrações, formas de expressão, saberes, para trabalhar com os estudantes a conceituação de cada um deles com a utilização de imagens de bens patrimoniais do estado que representam cada uma das categorias. Por fim, os discentes deveriam identificar os bens patrimoniais de seus bairros e representá-los através da criação de mapas que foram expostos para toda a escola. Toda essa sequência de atividades propostas foi aplicada nas duas turmas de terceiro ano onde o autor trabalhava. Para avaliar a aprendizagem histórica, foram aplicadas duas fichas que foram preenchidas pelo professor. Na primeira ficha se embasou nas três dimensões da aprendizagem histórica de Rüsen (2011) e utilizou os conceitos: insuficiente, regular, bom e ótimo. Na segunda ficha comparou a consciência histórica das ideias prévias com a consciência histórica após a análise das fontes históricas. O autor concluiu seu trabalho afirmando que o objetivo foi alcançado porque houve progressão da aprendizagem em relação aos conhecimentos prévios dos estudantes e os conhecimentos adquiridos após a aplicação das atividades. A partir da interpretação do passado, eles foram capazes de intervir em suas realidades ao apresentar um novo olhar para seu bairro.

A dissertação defendida pelo professor Victor Batista de Souza, cujo título é *Aprender história para a vida: novos olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina*, propôs pesquisar patrimônio e história local para que os estudantes pudessem identificar permanências e mudanças ao longo do tempo. O professor também destacou as narrativas produzidas por eles. Considero isso significativo porque enriquece o trabalho, ilustra bem como as atividades foram desenvolvidas e também proporciona uma percepção de como acontece a aprendizagem histórica em outras partes do país. Outro ponto que considerei relevante foi o fato de o trabalho ter sido aplicado em duas turmas diferentes, mas, da mesma série, terceiros anos A e B, possibilitando uma comparação entre as aprendizagens históricas dos estudantes. Embora tenha considerado o trabalho extenso, devido à quantidade de aulas de História no Ensino Médio, o professor conseguiu avaliar que houve aprendizagem histórica quando comparados os conhecimentos prévios aos conhecimentos adquiridos pelos discentes.

O conjunto dessas pesquisas auxiliaram na elaboração da proposta que foi elaborada para aplicação em nossa experiência de aula-oficina, conforme será relatado no próximo capítulo.

2.2 REGISTRO DA ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Inicialmente, a proposta feita pelo orientador, no dia 21 de junho de 2022 era realizar um trabalho somente dentro da sala de aula. A ideia era usar massinha de modelar para que os estudantes reproduzissem ou até mesmo criassem peças a partir dos estudos empreendidos sobre a produção ceramista no período colonial em Goiás. Reconhecida minha falta de habilidade com artesanato, fui em busca de possíveis alternativas. Ao mesmo tempo, estava elaborando o projeto de pesquisa.

O orientador também havia sugerido que o trabalho fosse realizado em mais de uma turma, a fim de comparar a participação dos estudantes de turmas diferentes. Entretanto, para que se tornasse mais viável, a atividade foi desenvolvida com a turma da trilha de aprendizagem⁷ intitulada *Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás*⁸. Às terças e quintas os estudantes das cinco turmas de segundos anos se misturam porque eles podem escolher qual das trilhas de aprendizagem querem participar. Por esse motivo, a série escolhida foi o segundo ano, pois, teriam alunos de turmas diferentes.

No dia 25 de agosto de 2022, na cidade de Goiás, houve um encontro com a professora Gislaíne, professora na Universidade Estadual de Goiás e coordenadora do

⁷ “As trilhas de aprofundamento dos Itinerários Formativos são disciplinas que aprofundam aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento, como comunicação, agronegócio, energia e alimentação. O documento curricular do novo Ensino Médio prevê 17 Trilhas de Aprofundamento, sendo 2 de cada área do conhecimento, 6 integrados e 3 do eixo técnico profissionalizante. Cada escola precisa oferecer, no mínimo, duas trilhas de aprofundamento. Por outro lado, os estudantes podem escolher qual trilha cursar a partir da 2ª série do Ensino Médio. As trilhas de aprofundamento vêm para fomentar a criatividade, a investigação científica, o empreendedorismo e a intervenção sociocultural” (Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio>).

⁸ “Esse Itinerário compreende uma trilha formativa que trata da expansão da atividade agrícola, com destaque para a agropecuária em Goiás. Esta atividade provocou, e continua provocando, importantes transformações no espaço ambiental, histórico, social e geográfico do nosso estado. Assim, pretendemos trabalhar esta temática a partir de inúmeros processos, seja de ordem histórica, geográfica, bem como os aspectos físicos, químicos e biológicos. O percurso formativo desse itinerário integra as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, objetivando abordar de forma interdisciplinar o tema da Agropecuária.” (Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio>)

Núcleo de Arqueologia. O encontro aconteceu na própria Universidade onde foi apresentada a proposta de trabalho. Ela então sugeriu a ideia de levar um artesão local para a sala de aula para realizar o trabalho de reprodução das peças em sala de aula. Como não conheço na minha cidade ninguém que realiza esse tipo de trabalho, foi cogitado levar um artesão da própria cidade de Goiás para São Luís de Montes Belos.

No dia 02 de setembro de 2022, em encontro com uma colega de trabalho, professora Elizângela, coordenadora da área de Linguagens, foi sugerido por ela realizar o trabalho na própria cidade de Goiás. A sugestão era levar os estudantes de ônibus até a oficina de artesanato para que a culminância das aulas acontecesse lá.

No dia 05 de outubro de 2022, em reunião com o gestor educacional, Capitão PM Eduardo, e a equipe de coordenação pedagógica do Colégio, foi apresentada a proposta de trabalho a ser realizada. Depois de apresentar a proposta, falamos sobre a possibilidade de realização de forma interdisciplinar, uma vez que estavam presentes os três coordenadores de área. Como o projeto de pesquisa ainda não estava finalizado e no final do ano acontecem várias demandas internas no Colégio, decidimos por realizar o trabalho no ano seguinte.

No dia 27 de fevereiro de 2023, em reunião com a coordenadora de área de humanas, professora Rosângela, com o coordenador geral, professor Marlúcio, e com o gestor educacional, Capitão PM Eduardo, foram discutidas as datas de realização das aulas-oficinas. Ficou definida a data do dia 13 de abril a realização das aulas dentro do Colégio e a data do dia 20 de abril para a aula na oficina de artesanato na cidade de Goiás.

Ficou definido que eu teria que pedir ao orientador um ofício solicitando um ônibus para transporte dos estudantes até à cidade de Goiás. O pedido ao orientador foi prontamente atendido e o ofício foi entregue na Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos no dia 02 de março. Em resposta ao ofício entregue, a Secretaria Municipal de Educação solicitou que o ofício fosse expedido via colégio mediante assinatura do gestor educacional. Esse atendeu meu pedido e encaminhou o documento solicitado à Secretaria.

No dia 22 de março, na cidade de Goiás, ficou acertado com a artesã, dona Rozangela, a atividade a ser realizada em sua oficina. Ela concordou com a data e se dispôs a falar com os estudantes sobre a tradição oleira de sua família. Outra situação que precisava ser organizada era como seria feito em relação ao almoço, uma vez que iríamos

sair às 7:00 da manhã com previsão de chegada às 9:00 do mesmo período. O café da manhã seria oferecido pelo colégio. A nora da artesã possui um pequeno restaurante na cidade que fica exatamente ao lado da oficina de artesanato. Então, foi feito contato com ela para que fossem acertados os detalhes do almoço.

Organizadas essas situações, seguimos com o planejamento das aulas. A partir dos estudos empreendidos, foi elaborada uma apresentação de slides no Power Point para facilitar a visualização e compreensão dos estudantes.

A resposta positiva ao ofício enviado à Secretaria Municipal de Educação, solicitando o transporte dos estudantes para a cidade de Goiás, só foi dada um dia antes das aulas que seriam ministradas no colégio.

No dia 13 as duas aulas seriam ministradas logo após o intervalo. Entretanto, devido às ameaças de ataques às escolas que estavam acontecendo pelo país, o gestor educacional convocou toda a comunidade escolar para se direcionar à quadra de esportes a fim de passar algumas informações a respeito. Essa fala durou o tempo de uma aula e, enquanto todos estavam na quadra, fui para a sala de aula para já deixar tudo organizado. Devido a essa situação, não foi possível realizar toda a atividade planejada para aquele dia. Os alunos ficaram atentos e todos participaram ativamente. Ademais, ficaram bastante empolgados com a proposta da realização da aula-oficina na cidade de Goiás.

Nesse dia, 23 estudantes participaram da aula apresentando seus conhecimentos prévios acerca da história de Goiás e sobre o conceito de cultura, dando exemplos de manifestações culturais goianas. Os registros dos conhecimentos dos estudantes foram feitos de forma escrita por eles mesmos. Durante essa aula, também foi feita uma contextualização histórica do período estudado, bem como uma avaliação dos resultados obtidos após as escavações arqueológicas realizadas na cidade. No dia seguinte, a direção e coordenação pedagógica do colégio enviou, por meio dos estudantes, um informativo sobre as atividades que seriam realizadas na cidade de Goiás. Além da aula-oficina, os estudantes estavam autorizados a fazer um passeio pela cidade a fim de conhecer parte do centro histórico. Na segunda-feira eles deveriam levar o termo de autorização assinado pelos responsáveis. Seis estudantes da turma não puderam participar da viagem e foram substituídos por estudantes de outras turmas, com os critérios de boas notas e bom comportamento. Essa substituição foi feita pela direção e coordenação do colégio.

Para concluir a atividade proposta para o dia 13 foi necessário retornar ao colégio no dia 18, no terceiro horário. Era uma aula um pouco mais curta porque os estudantes lancham dentro da sala. Eles vão em fila, por turma, para pegarem o lanche. Embora tenham deixado a turma por último, o tempo foi contado. Mesmo assim, todos os estudantes participaram ativamente, inclusive os que haviam faltado na aula anterior.

Nesse dia, uma aluna que havia participado da aula no dia 13 faltou e compareceram três estudantes que haviam faltado naquela data. Os estudantes registraram, de forma escrita, seus conhecimentos prévios acerca de onde os objetos cerâmicos eram utilizados e quais seriam suas funções. Dessa forma, já foi instigado neles uma reflexão sobre as possibilidades de confecção das peças que seriam feitas na oficina de artesanato.

Dois dias antes da realização da aula-oficina na cidade de Goiás, o gestor educacional entrou em contato comigo dizendo que não seria possível a realização da atividade, devido ao fato do dia 20 ser o dia escolhido para uma mobilização orientada pela Secretaria Estadual de Educação para uma campanha a favor da paz nas escolas. Sendo assim, a atividade foi adiada para o dia 27, sendo necessário enviar novo ofício à Secretaria Municipal de Educação para solicitação de transporte. Em resposta a esse ofício, a Secretaria disse que só seria possível disponibilizar o transporte para o dia 11 de maio, pois os ônibus estariam em manutenção até a data do dia 10 quando seria feita uma vistoria.

Diante dessa situação, a viagem para cidade de Goiás foi marcada para o dia 11 de maio. No dia anterior fui chamada pelo gestor educacional para reforçar com os estudantes a importância da atividade que seria realizada e ele aproveitou para dar as orientações enquanto gestor educacional de um colégio militar que tem regimento próprio. Quando cheguei ao colégio, às 10:30, toda a comunidade escolar estava reunida na quadra de esportes participando de uma palestra sobre a campanha de combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Logo após o fim da palestra, os estudantes que iriam participar da viagem permaneceram na quadra de esportes para uma conversa conduzida por mim e pelo gestor educacional.

No dia da viagem, após a formação que acontece diariamente na quadra de esportes do colégio, foi servido café da manhã para os discentes que iriam para a cidade de Goiás. Ao todo, 30 estudantes estavam confirmados para a viagem. Porém, um faltou. Além de mim, foram a professora Cely e o Subtenente Wilton. Saímos às 07:15 da manhã.

Os estudantes estavam bem entusiasmados e a comunidade escolar, de forma geral, estava motivada pela realização do trabalho. Chegamos à cidade às 9:00 e paramos num posto de combustível para irmos ao banheiro porque na oficina de artesanato só tinha um e eram muitas pessoas.

Chegando à oficina de artesanato, a artesã nos recebeu e os estudantes já foram se posicionando em forma de círculo. Fiz uma pequena introdução revisando mais uma vez a proposta de atividade que seria realizada no local, a saber, a produção de peças em cerâmica, enquanto os discentes permaneciam atentos. Em seguida, a artesã começou a nos falar sobre a tradição oleira de sua família e um pouco sobre sua rotina atual de trabalho. Os estudantes ouviram atentamente e, logo após, fizeram várias perguntas a ela. As perguntas e as respostas estão apresentadas na próxima seção.

Ao responder os questionamentos dos estudantes, a artesã abriu um saco plástico onde havia um “bloco” de argila e começou a distribuir partes para que eles pudessem começar a produzir as peças em cerâmica. Todos permaneceram durante todo o tempo da atividade realizando seu trabalho com muito interesse e sempre recorrendo a artesã para os auxiliarem. As peças produzidas, no geral, foram variadas, respeitando a criatividade de cada um. A atividade foi encerrada às 11:00 e as peças produzidas ficaram na oficina para que fossem queimadas, que é um processo de acabamento das mesmas. Para cada peça foi cobrado um valor de quinze reais, pagos com recursos próprios. Não me senti confortável em cobrar esse valor dos estudantes, uma vez que a Prefeitura Municipal já havia cedido o transporte e cada um deles, o motorista, a professora e o militar, que nos acompanharam, já haviam custeado sua alimentação.

Assim que a atividade na oficina de artesanato foi encerrada, o almoço foi servido num restaurante que ficava ao lado e de propriedade do filho e da nora da artesã. Já havíamos combinado tudo previamente por telefone. Almoçamos, alguns estudantes compraram algumas peças de artesanato produzidas na oficina para presentear seus familiares, e, em seguida fomos passear na cidade. Como alguns nunca haviam estado lá, e outros tinham ido quando crianças, a equipe gestora da unidade escolar definiu que logo após a realização do trabalho proposto, iríamos fazer um passeio com os estudantes para aproveitar a viagem. Eles estavam bem curiosos e entusiasmados.

Primeiramente, fomos ao antigo Quartel do XX, onde hoje se encontra sediada a Secretaria Municipal de Educação. Lá, só conhecemos o prédio porque não tinha visita guiada. Depois, fomos à antiga Casa de Câmara e Cadeia, hoje Museu das Bandeiras. Lá,

havia visita guiada e a entrada era paga. A professora que nos acompanhou, professora Cely, conversou com a equipe do museu e eles autorizaram nossa entrada gratuita com visita guiada. Logo após, fomos ao antigo Colégio Sant'Anna, antes administrado pelas irmãs dominicanas e hoje sediado pela Universidade Federal de Goiás desde 2014. Foi um dia de muito calor e, então, fomos tomar sorvete na Praça do Coreto, bem no centro histórico da cidade.

Após um breve descanso, conseguimos uma visita guiada e gratuita à antiga Igreja de Nossa Senhora da Boa Morte, hoje Museu de Arte Sacra. Como o espaço do museu é pequeno, a turma foi dividida em duas. Uma parte foi comigo ao museu enquanto a outra esperava na praça com a professora Cely e o militar, Subtenente Wilson. Os estudantes que foram comigo quiseram conhecer na sequência a antiga sede do governo, o Palácio Conde dos Arcos que agora também é um museu. Lá, a visita era no valor de cinco reais, mas, a direção do museu fez pela metade do preço. A visita também foi guiada. A outra parte dos estudantes que havia ficado com a outra professora visitando o Museu de Arte Sacra, não quis conhecer o palácio e ficaram esperando na praça. Tanto o museu quanto a igreja ficam em frente à Praça do Coreto.

Os estudantes queriam conhecer a Igreja Matriz de Sant'Anna, que também fica em frente à praça, porém, estava fechada para reforma. Então, seguimos todos para a antiga Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, hoje Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Essa igreja, ao contrário das demais que foram preservadas e que compõem o Patrimônio Edificado da cidade de Goiás, foi demolida no início do século XX por padres dominicanos franceses, tendo como argumento a necessidade de um templo maior para abrigar seus fiéis. A Igreja de Nossa Senhora do Rosário foi construída em estilo Neogótico, corrente arquitetônica em voga no início do século XX que buscava inspiração nas edificações do século XV na Europa.

Todo o passeio pelo centro histórico da Cidade de Goiás foi feito a pé. Todos os locais visitados eram bem próximos um dos outros. Às 15:30 o ônibus já nos aguardava próximo ao prédio da Prefeitura Municipal. Mas, antes de irmos embora definitivamente, fomos ao mirante que fica bem em frente umas lojas que vendem artesanato em cerâmica também. Do mirante, não é possível ver as construções da cidade. Somente as serras que a rodeiam, incluindo a bela Serra Dourada.

A distância entre São Luís de Montes Belos e a cidade de Goiás é de aproximadamente 99 quilômetros. Havíamos recebido a orientação do gestor educacional

do colégio de que não deveríamos viajar à noite. Por isso, chegamos de volta à nossa cidade às 18:00. Estávamos cansados, mas, realizados com todos os bons momentos que tivemos ao longo da viagem.

Os registros de fotografia e filmagem da atividade realizada na oficina de artesanato foram feitos por mim e pela professora que estava acompanhando. Foram utilizados três telefones celulares: o meu, o dela e o da minha mãe que havia me emprestado. Tentamos, na medida do possível, registrar o maior número de momentos.

No dia 15 retornei à cidade de Goiás para buscar as peças em cerâmica que haviam sido produzidas pelos estudantes. No dia 16 foi feita uma atividade de avaliação da aprendizagem com eles, a saber, uma produção escrita sobre todo o processo de construção do conhecimento. Essa atividade foi feita no terceiro horário e após essa aula já seria o recreio. Durante o recreio, foram colocadas mesas na quadra de esportes para exposição das peças feitas por eles. Como teria uma atividade cultural logo após, foi nos dado um tempo curto, aproximadamente dez minutos, para falar com os demais estudantes do colégio. Falei, de forma sintética sobre a proposta do trabalho realizada e uma aluna falou em nome da turma. Porém, ela resumiu sua fala em dizer sobre o quanto tinha sido boa a viagem e sobre alguns dos lugares conhecidos. Por ser horário de recreio, os demais discentes estavam um pouco dispersos. As peças ficaram expostas no colégio até o final da semana e depois cada um guardou a sua para si, como resultado de uma experiência muito significativa e de muito aprendizado sobre o período colonial em Goiás, a partir do saber-fazer cerâmico como herança cultural material africana.

2.3 REGISTRO DAS AVALIAÇÕES E DOS PRODUTOS DOS ESTUDANTES: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO

No dia 13 de abril foi desenvolvido o primeiro momento da sequência didática em sala de aula. Esse momento foi o tempo de uma aula com 50 minutos e aconteceu no quinto horário. Durante o quarto horário a comunidade escolar estava reunida na quadra de esportes recebendo orientações do gestor educacional sobre as ameaças de ataques que estavam acontecendo às escolas de diversos lugares do país. Quando os estudantes

chegaram em sala, a chefe de turma fez a apresentação⁹ e foram recebidos. Inicialmente, foi feita uma breve apresentação geral da proposta de trabalho que seria realizada, bem como do tema a ser estudado, a saber, o período colonial goiano com ênfase na cultura ceramista. Nesse momento, também foi falado que nossos estudos seriam feitos em sala e numa oficina de artesanato na cidade de Goiás. Essa última informação foi recebida com bastante entusiasmo pela turma. A partir disso, foi pedido aos estudantes que escrevessem, numa folha à parte, os conhecimentos que eles tinham acerca da história de Goiás. Eles ficaram livres para escreverem ou em forma de texto ou em forma de tópicos. Como foram apenas duas aulas em sala, o tempo que tiveram para escrever não foi extenso, aproximadamente dez minutos.

Nesse primeiro momento, 23 estudantes¹⁰ estavam presentes e todos responderam à seguinte questão: o que você conhece sobre a história de Goiás? Apenas dois estudantes manifestaram um certo desconhecimento em relação à temática.

não conheço muita coisa, mas o goias foi descoberto ou cidade de goiás, o anhanguera colocou fogo no rio vermelho, na época do ouro e da Colonização de Goiás. (Aluno A)

conheço a história de Cora Coralina. Que é uma cidade muito antiga, que é uma cidade turística por causa da sua história. observação: não lembro de muita coisa. (Aluna B)

Apenas um estudante (C) fez referência à cultura ceramista, como se observa a seguir:

Tenho conhecimento sobre suas religiões onde visitei várias delas. Também tenho conhecimento sobre a cadeia a prisão onde os escravos eram presos por grades e com uma vida ruim, onde hoje virou um lugar turístico. Conheci também suas obras de arte como as panelas feita de barro, suas obras religiosas e seus vaso. (Aluno C)

Dentre os estudantes presentes, dezessete fizeram menção à exploração do ouro como motivo do início do processo de colonização do território goiano. Dentre esses, seis narraram parte da história do mito fundador. Como exemplo, o aluno (D) escreveu:

- *Anhanguera;
- * Busca pelo ouro;
- * Bandeirantes;

⁹ Antes de começar qualquer aula ou instrução o chefe de turma ou mais antigo deve apresentar a turma para o instrutor ou professor. (Art.223. Capítulo IV. Da Apresentação. Regimento Escolar)

¹⁰ Para preservar suas identidades, os estudantes foram identificados por letras do alfabeto.

- * Anhanguera ameaçando os indígenas fingindo colocar fogo na água para eles mostrarem onde ficava o ouro;
- * Catequização dos indígenas;
- * Base da economia: Mineração e pecuária. (Aluno D)

Em relação aos estudantes que não relacionaram o processo de colonização à busca pelo ouro pelos bandeirantes, eles destacaram outras características como o fato de a cidade ser turística e elementos da sua cultura, como a Procissão do Fogaréu. Para exemplificar, trago a resposta da aluna E:

O meu conhecimento da história e o início de onde tudo começou mesmo sendo chamado de Arraial vila boa trazendo conhecimento da colonização e os costumes que tem até nos dias de hoje na cidade de Goiás como o fogareo que é uma trazição muito conhecida. (Aluna E)

Oito estudantes citaram a agricultura e a pecuária como atividades econômicas, além da mineração. Dentre esses, cinco escreveram como atividades concomitantes à exploração aurífera e os outros dois escreveram como atividades posteriores. Como exemplo de atividades concomitantes, a aluna (F) escreveu:

Eu aprendi que Goiás era o maior produtor de ouro e que por conseguinte, a formação territorial de Goiás que teve por iniciativa paulista, esta associada a duas atividades econômicas que são elas a pecuária e a agricultura. (...) (Aluna F)

Como exemplo de atividades posteriores à mineração, o aluno (G) escreveu:

A história em Goiás é conhecida também pelo grande período da mineração do ouro e também com os bandeirantes. Tudo o que estou aprendendo na nossa trilha de Agronegócio, com tudo depois com o ouro está mais escasso começaram a começar a produção na agropecuária. (Aluno G)

Após esse primeiro momento, passamos à leitura e discussão dos slides que tratavam do início do processo de colonização do território goiano. Logo em seguida, foi levantado mais um questionamento para que os estudantes registrassem. Foi perguntado o que eles entendiam por cultura e pedido que escrevessem exemplos de características da cultura goiana que conheciam. Para essa parte da atividade foi determinado um tempo também de aproximadamente dez minutos. Três estudantes (H, I e J) não conceituaram e apenas citaram exemplos de aspectos do que entendiam como cultura de Goiás, como se observa abaixo:

Tem a cultura da pamonha onde famílias juntam final de semana para fazer
O pequi que também é muito querido
A pinga com ervas do mato
A rapadura um doce muito querido

Também o pé de muleque onde varias pessoas gostam
O churrasco (Aluno H)

- foguarel
- festas de Junina
- Pamonha
- Pequi (Aluna I)

A procissão do Fogareu, a Feijoada dos índios, a trança no cabelo da mulheres escrava. (Aluna J)

Os demais estudantes, de forma geral, conceituaram cultura como uma tradição que é passada de geração em geração e até mesmo imposta na sociedade ao longo do tempo. Os aspectos culturais identificados por eles foram as festas religiosas, a culinária, como o arroz com pequi e a Procissão do Fogaréu, que foi lembrada por treze estudantes.

A partir disso, passamos à leitura e socialização do slide que tratava do conceito de cultura sob diferentes áreas de conhecimento, destacando que, no sentido histórico, cultura é um conjunto de conhecimentos adquiridos, como experiências e instrução, que levam ao desenvolvimento intelectual. Infelizmente, devido ao pouco tempo que tivemos para executar as aulas em sala, não foi possível ampliar a discussão sobre o conceito de cultura. Então, passamos a analisar os slides que tratavam do trabalho arqueológico feito na cidade de Goiás e, assim, chegar aos achados cerâmicos que compõem a maioria do acervo de peças encontradas nas escavações. O tempo não foi suficiente para concluir. Pois, estavam planejadas duas aulas e, como já explicado anteriormente, só tivemos uma aula nesse dia. Finalizada a aula, foi pedido aos estudantes que entregassem as folhas onde já haviam respondido as duas questões propostas para que pudessem continuar posteriormente.

No dia 18 a aula aconteceu no terceiro horário. Após receber a apresentação pelo chefe de turma, retomamos a análise dos slides que tratavam do trabalho arqueológico feito na cidade de Goiás. Nesse momento os estudantes entenderam que a herança cultural ceramista goiana não é indígena e, sim, africana. Foram mostradas algumas imagens retiradas do *Catálogo sobre a cerâmica de Vila Boa de Goiás dos séculos XVIII E XIX*, produzido pelas professoras Gislaine e Héllen, que apresentam algumas peças em cerâmica e que foram obtidas através de reconstituição gráfica da cerâmica coletada nas escavações arqueológicas. Foi levantada mais uma questão para reflexão e registro dos estudantes nas folhas onde já tinham sido respondidas duas questões na aula anterior. Foi perguntado se eles tinham conhecimento sobre onde aqueles objetos eram utilizados e

quais seriam as suas funções. Quatro estudantes escreveram que eram utilizados nas casas. Como exemplo, o aluno (K) escreveu:

Eram utilizados nas casas, para pegar água, fazer a comida e colocar comida.
(Aluno K)

Dois estudantes (L e M) indicaram que eram utilizados pelos africanos escravizados.

essas cerâmicas eram utilizadas para servir os africanos suas funções era pra beber água e pegar água. (Aluna L)

Esses objetos eram utilizados pelos os escravizados africanos, para a alimentação, guardar água e eram uma forma de manifestações culturais. (Aluno M)

Uma aluna (N) escreveu que eram utilizados em aldeias indígenas.

Eram utilizados nas aldeias indígenas para carregar alimentos, água, etc...
(Aluna N)

Os demais estudantes, no geral, escreveram que os objetos em cerâmica eram utilizados para carregar e armazenar água e alimentos. Quatro discentes destacaram esses objetos como produtos comercializados. Para exemplificar, destaco o que escreveu o aluno (O):

Acho que esses objetos eram usados para carregar água e também eram vendidos. (Aluno O)

Dois alunos (P e Q) identificaram esses objetos como elementos decorativos.

Esses objetos podiam ter uma função de vender as jaras, podia colocar água para carregar e também poderiam ser enfeites de decoração. (Aluno P)

Buscar água, jantares, arranjos de flore, etc (Aluno Q)

Nesses dois momentos, que foram as duas aulas em sala, no geral, os estudantes receberam de forma positiva a proposta do trabalho e foram bem participativos. Fiquei refletindo depois sobre o tempo dispendido para a realização das aulas. Se foi suficiente ou se poderia ter tido mais uma aula em sala. Por um lado, mais uma aula seria uma oportunidade de explorar mais um pouco, por exemplo, o conceito de cultura, ou então, que os estudantes pudessem verbalizar mais ao invés de escreverem. Mas, por outro lado, os estudantes ficam um tanto cansados quando se estende muito determinado tema.

Começam entusiasmados, mas, no final a participação já não é a mesma. Então, considero que o tempo foi adequado para o que foi proposto.

Embora nem todos tenham podido participar da aula na cidade de Goiás, a princípio, quando informados sobre a atividade que seria realizada lá, eles se mostraram bem-dispostos. A direção e coordenação do Colégio colaborou muito para o bom desenvolvimento de todo o trabalho. Desde a apresentação da proposta de trabalho até a execução de todos os momentos. Essa parceria foi fundamental para o processo.

Ministradas as aulas no Colégio, o próximo momento foi a aula-oficina na oficina de artesanato na cidade de Goiás que aconteceu no dia 11 de maio. Ao chegarmos na oficina, os estudantes foram entrando e se organizando em forma de círculo ao redor de uma mesa onde a artesã havia colocado um grande bloco de argila que estava dentro de um saco preto. Antes de iniciar o trabalho de produção das peças, foi feita uma breve introdução revisando a proposta da atividade que seria realizada naquele lugar. Os discentes ouviram atentamente e, em seguida, a artesã se apresentou e começou a nos falar sobre a tradição oleira de sua família.

Segundo a artesã, por parte de sua mãe todos sobrevivem do trabalho com a cerâmica e que a tradição oleira da família já está na sexta geração, que é a geração de seus filhos. No começo do seu trabalho, ainda criança, ela disse que ia com sua mãe até o local onde o barro era retirado, nas matas ou em propriedades rurais. Depois de extraído, o barro era colocado em latas de tintas que eram carregadas até a oficina de artesanato onde ficava de molho para amolecer, depois era socado e preparado para a produção das peças. Ademais, ainda tinham que ir buscar lenha no mato para queimar as peças. Apesar de hoje existir o torno, máquina que auxilia a produção, a artesã diz que seu trabalho é todo manual e que sua produção é pequena. Ela não busca mais o barro como antigamente. Ela liga para uma pessoa que o entrega.

A artesã, comparando quantitativamente seu trabalho, que é feito de forma manual, com o trabalho que é feito utilizando o torno, afirmou que enquanto faz dez peças, quem utiliza o torno faz entre cem e duzentas, dependendo da peça. Ela disse que tem dias que em um dia não produz cinco peças e, quando a peça é grande, demora de dez a quinze dias para produzir. Ela acredita que o trabalho manual vai deixar de ser feito porque não consegue competir com o trabalho que é feito utilizando o torno e porque as pessoas não valorizam o processo manual e sim o preço final da peça. Segundo a artesã, embora seu trabalho seja duas vezes mais difícil de fazer, quem produz utilizando o torno

tem condições de vender as peças produzidas mais baratas e “ditam”, dessa forma, os preços pelos quais ela vende as suas próprias peças.

Perguntei a ela o porquê de as peças produzidas hoje serem diferentes das produzidas no período colonial, ou seja, sem as marcas incisadas ou pintadas como faziam os escravizados. Ela respondeu que sua avó fazia as decorações, mas, que hoje não faz devido à escassez de matéria-prima na natureza, como a oca e o barro preto. Nos locais onde esses materiais eram extraídos foram feitas construções como casas.

Logo após a fala da artesã, os estudantes¹¹ já começaram a fazer perguntas, como se observa a seguir:

Estudante (1): “Antigamente como esse barro era amassado?”

Artesã: “Na mão. Na mão de pilona e com pilão. Depois passou para pedaço de pneu daqueles grandão e depois passou... assim... usava couro de vaca... que antigamente secava e socava com mão de pilão.”

Estudante (2): “Tinha que limpar? Para tirar as pedras e outras coisas?”

Artesã: “Antigamente tinha que tirar as pedras, pedaços de raiz. Hoje já vem limpo.”

Estudante (3): “A senhora tem o hábito de marcar as peças que a senhora faz?”

Artesã: “Agora não tem mais porque agora quando você vai vender para os atravessadores eles não querem que assinem as peças.”

Estudante (4): “Antigamente a senhora marcava as peças com o quê?”

Artesã: “Escrevia no fundo” (mostrando aos estudantes um modelo).

Estudante (5): “A senhora já teve algum tipo de carimbo?”

Artesã: “Tenho um carimbo de alto relevo que mandei fazer.”

Estudante (6): “A senhora tem?”

Artesã: “Tenho, mas, está em casa porque não trago mais para cá porque não pode nem usar.”

Estudante (7): “Como é o mercado de trabalho da senhora? A senhora só vende para empresa que realmente quer vender para a senhora ou para as pessoas?”

¹¹ Para preservar suas identidades, os estudantes foram identificados por números.

Artesã: “Eu tenho um freguês que tem um artesanato em Santa Catarina e aí eu vou fazendo aqui. Aí quando der para ele pegar um caminhão cheio, aí eu ligo e ele vem e busca. E o resto eu vendo aqui.”

Estudante (8): “Os filhos da senhora, a senhora falou que eles também trabalham com cerâmica?”

Artesã: “Eles sabem tudo fazer, mas, eles têm outras profissões.”

Estudante (9): “Qual a renda mensal da senhora?”

Artesã: “Vareia. Tem mês que ganha bem, tem mês que não ganha praticamente nada. Um mês que ganha melhor já tem que prever para o outro que talvez não ganha. Geralmente os meses que vende melhor é férias: julho e fim de ano.”

Estudante (10): “E a senhora acha que antes de industrializar a senhora tinha uma renda melhor?”

Artesã: “Tinha bem mais.”

Perguntei a ela se o local era da família ou era alugado.

Ela disse que era alugado.

Estudante (11): “A senhora acha que os filhos da senhora vão passar para frente, para a geração deles?”

Artesã: “Acho que não. Nós somos cinco irmãs, ao todo são treze netos da minha mãe, todos sabem fazer, mas, todos já foram, já fizeram faculdade. Mas, se precisar eles voltam aqui e faz.”

Estudante (12): “A senhora tem mais funcionários que ajudam a produzir ou é só a senhora?”

Artesã: “Antes da pandemia tinha dez. Agora só tem eu e uma menina.”

Então perguntei se a diminuição do número de funcionários depois da pandemia tinha sido por conta da diminuição da procura.

Ela respondeu:

Já tinha diminuído muito as vendas e estava só mantendo eles. Depois que começou essas fabricas com torno foi diminuindo muito e aí quando veio a pandemia precisou fechar não teve como segurar eles mais. Muitos deles aprenderam com minha mãe. Tem uma senhora que ainda trabalha aqui, mas, que está doente, internada, tem quarenta anos que ela trabalhava com minha mãe.
(Artesã)

Professora Cely: “Para manter essa história da família da senhora, não tem um investimento do poder público para ajudar a senhora?”

Artesã: “Até hoje não”.

Estudante (13): “O trabalho da senhora tinha que ser mais valorizado, né? Porque como é feito com a mão.”

Artesã: “Na verdade teria que ser, né! Mas, na prática eles que compram falam que tudo é barro.”

Estudante (14): “A senhora faz objetos tipo só bacia ou faz escultura também, tipo aquelas imagens que estão lá dentro?”

Artesã: “Não. Antigamente eu fazia e hoje não faço mais. Eu só faço queimar para o rapaz que faz. Eu faço qualquer tipo de peça, só não faço mais escultura porque eu fui moer o barro e a máquina pegou meu dedo e não dá para fazer os detalhes.”

Finalizadas as perguntas, a artesã pediu aos estudantes para escolherem alguma s formas e começou a demonstrar que tinha que abrir o barro como se fosse uma massa de pizza. Ela pegou uma forma e mostrou que a peça já saía quase pronta. Então, ela pegou outro pedaço de argila e começou a modelar com as mãos em cima de uma tábua dizendo que os estudantes podiam dar a forma que quisessem.

Um estudante (15) perguntou como é que fazia um copinho. Ela foi dando forma à peça demonstrando que era só ir subindo.

Um estudante (16) perguntou:

- “Não fica mais fácil fazer com um torno não? Se fosse no torno já estava pronto.”

Estudante (17): “A senhora usa o torno?”

Artesã: “Não. Nunca aprendi. Tem que centralizar o barro e ele sai e pode até te machucar. Só para quem sabe mesmo.”

Estudante (18): “A senhora prefere ele desse jeito ou a senhora não teve curiosidade de aprender?”

Artesã: “Fizeram um torno ali, mas, eu nunca dei conta de aprender. Eu acho muito difícil.”

A artesã seguiu demonstrando aos estudantes como alisar a peça, passando uma esponja molhada em volta dela. Eles, em seguida, passaram a cortar as peças de argila e tirar pedaços para começarem suas próprias produções. Se inspirando tanto em peças que já tinham na oficina, como em peças que fizeram usando sua criatividade. Alguns demonstraram mais habilidade do que seus colegas e rapidamente foram dando forma ao barro, enquanto outros já demonstraram um pouco mais de dificuldade e precisaram de

ajuda ou dos próprios colegas ou da artesã que ficava o tempo todo andando pela oficina auxiliando-os.

Um aluno gostou da peça que fez, uma pequena vasilha redonda e disse que iria deixar seu currículo na oficina e que com a peça produzida por ele iria colocar comida para seu gato. Uma aluna fez uma peça bem grande e disse que iria colocar umas frutas dentro dizendo que iria ficar bonito. Uma outra fez um pião. Duas alunas fizeram uma peça em formato de coração. Três estudantes fizeram peças maiores, vasilhas, duas em formato oval e uma em formato circular. Um aluno fez uma caneca, um outro fez uma xícara e ainda um outro fez um copo. Os demais fizeram vasilhas em formato arredondado. À medida que iam finalizando suas peças, os estudantes iam andando pela loja de artesanato observando tudo. Alguns iam tirando fotos e enviando para os familiares ou postando em suas redes sociais.

Durante a realização da atividade e, depois, assistindo aos vídeos, não foi identificado nenhum estudante que não tenha feito sua peça e nenhum que tenha tentado se dispersar. Eu, a outra professora e a artesã ficávamos o tempo todo andando pela oficina acompanhando o trabalho deles. No geral, considero que a participação deles foi bem positiva e que estavam entusiasmados. Dos 26 estudantes que participaram das aulas em sala, 9 não foram para a viagem. Então, a direção e a coordenação do colégio escolheram, através de critérios de boas notas e bom comportamento, outros 13 alunos de outras trilhas. Sendo assim, 30 discentes participariam da atividade na cidade. No entanto, um faltou. Esse aluno que faltou havia participado das aulas em sala.

Um fato curioso aconteceu durante nossa visita ao Museu das Bandeiras. Estávamos na sala onde os escravizados eram presos. O guia que estava nos contando sobre a história do lugar, num dado momento, começou a falar sobre a história da formação da cidade, narrando o fato do mito fundador, ou seja, contando sobre a relação entre Bartolomeu Bueno da Silva e a tribo indígena dos Goiases. Nesse momento, os estudantes começaram a me olhar e eu senti que estavam me cobrando uma intervenção. Embora tenha sido uma situação desconfortável, porque o guia ficou constrangido, tive que intervir dizendo que já haviam sido realizados estudos que comprovavam que aquela história era um mito e propus que ele empreendesse pesquisas relacionadas ao tema. Quando saímos da sala onde estávamos, alguns estudantes vieram me parabenizar e dizer que ficaram esperando minha manifestação. Disseram também que, enquanto eu falava, outros funcionários do museu ficaram na porta ouvindo.

No dia 16 retornei ao colégio para finalizar o trabalho. Novamente, a aula foi no terceiro horário, que é um horário mais curto porque os estudantes lancham em sala. Os estudantes que não participaram da viagem pediram para realizarem outra atividade fora da sala e foram autorizados pela coordenação. Os estudantes que não estavam na sala porque não faziam parte da trilha, foram chamados pela professora que me acompanhou na viagem para fazerem a atividade final. Nesse dia, estavam presentes 26 estudantes que fizeram uma produção de texto sobre os conhecimentos adquiridos. Os quatro que faltaram haviam participado das aulas em sala. Todos os estudantes que participaram da viagem para a cidade de Goiás citaram suas experiências com a atividade feita na oficina de artesanato. Somente dois não falaram sobre os demais lugares que visitamos. Cinco alunas não conseguiram finalizar a atividade em sala e pediram para entregar posteriormente. Esses textos entregues ficaram mais extensos que os demais feitos em sala, que não passaram, no geral, de mais de um parágrafo.

A fim de estabelecer uma comparação entre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes¹² que haviam participado das aulas em sala e daqueles que não haviam participado dessas aulas, foi transcrito, primeiramente, os depoimentos, escritos em forma de texto, que esses últimos fizeram, destacando somente as partes em que falam sobre a atividade na oficina de artesanato, objeto de estudo desse trabalho. As demais partes que não foram transcritas se tratam das visitas que fizemos aos outros lugares visitados na cidade, como museus e igrejas.

Somente um aluno (A) não relatou sobre a atividade na oficina de artesanato e nem sobre os lugares visitados na cidade. Ele agradeceu pela experiência e pelos conhecimentos adquiridos.

Por meio desta venho agradecer imensamente a oportunidade oferecida pela professora Glauce em planejar esta viagem, assumindo a responsabilidade pela turma e custeando por meios próprios as peças em argila, proporcionando uma experiência inesquecível à todos. Gostaria de ressaltar que já havia ido a cidade de Goiás anteriormente, mas a explicações e conhecimentos da professora tornou esta visita rica em aprendizado e memórias. Meus conhecimentos à respeito da cidade aumentaram muito, as origens africanas na formação da cidade, que alguns artistas tentam mascarar com a suposta presença de indígenas não comprovados pelas escavações feitas pela arqueóloga Gislaine, elucidados pela professora Glauce.

Por fim agradeço a equipe de professores, polícia militar, pela experiência incrível. (Aluno A)

¹² Para preservar suas identidades, os estudantes foram identificados por letras do alfabeto.

Uma estudante (B) se confundiu dizendo que quando chegamos a cidade fomos primeiramente ao antigo Quartel do XX:

Quando chegamos em Goiás visitamos o quartel do XX, logo após fomos para a oficina de artesanato da *artesa*¹³, lá no local ela explicou para nós sobre o início do artesanato, de onde via o barro, como se iniciou a família dela para trabalhar com isso.

Nós tivemos a experiência de mexer com o barro e fizemos algumas peças de artesanato (...) e aprendemos muito sobre cada museu, cada história, coisas, assuntos passados que eu não tinha entendimento, agora entendo e sei um pouco mais sobre a história de Goiás. (Aluna B)

Cinco estudantes (C, D, E, F e G) escreveram seus textos comparando os conhecimentos prévios com os conhecimentos adquiridos após a viagem à cidade de Goiás, como se pode ver a abaixo:

Antes eu tinha uma visão limitada em relação a Cidade de Goiás. Eu pensava que lá seria um lugar que girava apenas em torno de Cora Coralina, porém estava errada (...) também tivemos a experiência de conhecer como é feito o trabalho de Oleiro, fizemos vasos com a argila, isso significou muito, pois foi um momento especial. (...) Um fato importante é que eu não sabia é que o termo ‘Goiás Velho’ é considerado pejorativo, e o certo é se dizer Cidade de Goiás. (Aluna C)

Conhecimentos prévios eu tinha em relação a história e cultura da cidade de Goiás, sabia do modelo das habitações e de alguns dos centros históricos. Mas, ao chegar lá e conhecer de verdade, cara a cara, o trabalho dos escravos na construção da cidade, a herança oleira africana e os artefatos históricos me deparei com um novo modo de olhar o passado do lugar. (...)

Aprendemos que mesmo com os boatos e conhecimento popular, os índios Goia não existiram na região pela ausência de vestígios.

No artesanato de olaria, visitamos o Artesanato a mão da *artesa*, ela junto com 6 gerações de sua família à muito tempo trabalham com as peças de argila.

A viagem foi maravilhosa, e tudo graças a professora Glauce que nos proporcionou conhecimento e cultura da cidade de Goiás. Saímos deste dia moldados e lapidados com muito conhecimento da bela Cidade de Goiás. (Aluna D)

No dia 11 de Maio de 2023, eu e outros estudantes do CEPMG Américo Antunes, saímos de São Luís de Montes Belos com destino a Vila Boa de Goiás. Ao chegar na cidade, fomos em uma loja de artesanato, onde fomos recebidos por uma moça chamada *artesa*, ela nos contou sobre sua história e sua trajetória do trabalho com peças de argila. Em seguida tivemos a oportunidade de criar nossos próprios artefatos o que sem dúvida, não foi uma tarefa fácil, uma vez que é uma obra de arte complexa de se fazer.

A cidade é repleta de história, lugares e arquiteturas incríveis. (...)

Eu conhecia muito pouco sobre a cidade, tinha o breve conhecimento de ser o lugar onde se nasceu Cora Coralina, uma poetisa muito conhecida em nosso estado, inclusive em nosso hino do CEPMG “do Anhangüera à Cora

¹³ Para preservar a identidade da *artesa*, substituí em todos os textos onde seu nome aparece pela palavra “*artesa*” em itálico.

Coralina”. Infelizmente não visitamos seu museu¹⁴, mas vimos sua estatua e outras características que remetem a essa figura na cidade. (...)

Por fim, o objetivo principal da viagem foi cumprir com o estudo da trilha de agronegócio, mas muito além disso, nos proporcionou uma experiência em que aprendemos história de uma maneira descontraída, conhecendo novos lugares e dividindo nosso aprendizado com os demais colegas. Espero ter novas oportunidades e experiências como essa. (Aluna E)

A principio quando chegamos em Goiás fomos diretamente na Ateliê da artesã, ela trabalha há anos com arte barroca, ela contou a história dela para nós, que a tradição já é passada a 3 gerações, nós também fizemos esculturas de barro e foi muito interessante a minha descoberta, porque eu pensava que o costume da arte barroca era dos Índios e na verdade vem dos Africanos.

(...) fazer as peças de barro foi uma experiência inesquecível aprendi fazer com a artesã foi melhor ainda, ela está há 53 anos, é uma guerreira.

Agradeço a professora Glaucete por nos permitir vivenciar um momento como esse. (Aluna F)

Meus conhecimentos prévios sobre a cidade de Goiás, (Antiga Vila Boa, Arraial de Sant’anna, e primeira capital do Estado, popularmente conhecida como Goiás Velho, termo considerado pejorativo pelos moradores locais), eram bem poucos. Assim com muitos, acreditava que a cidade foi inicialmente fundada por uma tribo indígena (Goyás), no entanto durante a viagem descobri que os verdadeiros construtores do município foram os escravos negros Africanos. Não existiram índios pioneiros na cidade, esse fato foi comprovado por meio de pesquisas e escavações realizadas por historiadores e cientistas.

A arte ceramista e culturalmente oriunda dos Africanos, é uma das principais atividades socioeconômicas realizadas em Goiás, junto ao turismo. Esta atividade artística é transferida de geração em geração desde os primeiros moradores. Contudo vale ressaltar que este tipo de arte manual sofre muito com a desvalorização e a falta de incentivo governamental.

De acordo com a artesã, proprietária de uma fábrica e uma loja de peças de barro, as produções de peças esta cada dia menor. A mesma produz manualmente diversos utensílios de cozinha, artigos de decoração, e até mesmo esculturas, há mais de 53 anos, ela nos conta como aconteceu a tradição de sua família na arte ceramista e que por meio dela, diversas gerações garantiram o sustento por muitos anos. Manusear o barro, me fez perceber o quanto a atividade é complexa e exige do artista muita paciência e habilidade, portanto deveria ter mais reconhecimento e consideração. (...) (Aluna G)

Essa última aluna (G) continuou seu texto escrevendo sobre os demais lugares visitados na cidade e, no verso da folha, escreveu a seguinte mensagem:

Parabéns pelo projeto extraordinário professora Glaucete! Obrigada por nos proporcionar experiências memoráveis, onde adquirimos muitos conhecimentos, que com toda certeza levaremos sempre conosco em nossa bagagem. Foi de grande valia tudo que aprendi com a senhora, mesmo tendo tão pouco tempo de aula. Sou muito grata de ter participado desse projeto. Muito sucesso em seu mestrado, você é sensacional! Obrigada por tudo!

Os alunos (H, I e J) escreveram sobre suas experiências na oficina de artesanato, destacando aspectos de como fabricar peças em cerâmica, como pode ser visualizado a seguir:

¹⁴ Os estudantes consideraram alto o valor de dez reais cobrado para visitar o museu.

Durante a viagem a Goiás eu aprendi como é feito as peças a partir da argila. Primeiramente, aprendi que a matéria prima era retirada dos rios da região, era levada para a casa da família, lá aonde eram produzidas as peças e, posteriormente queimadas. (...) (Aluno H)

A visita na Cidade de Goiás foi um marco importante para ampliar e aprofundar mais em sua história, lá praticamos um pouco a arte de modelar com a argila, a chamada arte rústica e Barroca instrumentos, ferramentas e objetos que eram feitos pelos africanos. (...) (Aluno I)

Nos tinha estuda em sala sobre a historia de Goiás agente estudou sobre os artesanatos que os africanos fasia lá em Goiás agente viu e aprendeu a fazer essas pessas de artesanato foi uma otima experiencia (...) (Aluno J)

Dois estudantes se confundiram e identificaram o “saber-fazer” cerâmico com a arte barroca, que foi um estilo que dominou a arquitetura, a pintura, a literatura e a música durante o século XVII na Europa. Acredito que tinham estudado recentemente esse tema em outra disciplina e associaram o barro ao Barroco. Uma aluna manifestou em seu texto a dificuldade em se produzir peças de cerâmica. Uma outra aluna defendeu uma maior valorização do artesanato manual. Cinco estudantes identificaram a tradição oleira da cidade de Goiás como de origem africana.

Analisando os textos produzidos por esses discentes, foi avaliado que deveria transcrever todos porque todo conhecimento é significativo. Alguns apresentaram maior dificuldade em escrever, outros uma maior facilidade e, mesmo escrevendo poucas linhas ou até uma página, eles manifestaram que tiveram aprendizagem histórica a partir das experiências que tiveram.

Passo agora a transcrever e analisar as produções textuais feitas pelos estudantes que participaram das aulas no colégio e também da viagem para a cidade de Goiás. Assim como fiz com os outros estudantes acima, destaquei as partes que escreveram sobre a atividade na oficina de artesanato. As demais partes que não foram transcritas se tratam das visitas que fizemos aos outros lugares visitados na cidade, como museus e igrejas.

Nos textos a seguir, os discentes (K, L e M) salientaram que tiveram liberdade para produzirem suas próprias peças.

Na viagem para Goiás com a professora Glauce, eu aprendi e que nem tudo o que sabermos é errado sobre a cidade. Muitos coisa como o vestigio dos Indios Goia e mentira pois não tem vestígios de Indios, assim como as pessoas que mora lá acredita que sim existiram Indios lá, pois a cultura de oleiro e veio da africa juntos com os africanos que vinheram como escravo. Tudo ocorreu como planejado (...) Antes de tudo a gente foi até uma oleuria para apendermos sobre as ceramicas e até fizemos as nossa proximas peças de barro tudo a gente quis do nosso jeito. Eu acho que tudo sobre a ceramica tinha que ser valorizado financeiramente. (Aluno K)

Na companhia da professora Glauce, ingressamos a Cidade de Goiás em seu projeto. Na oficina de artesanato, a *artesa* nos explicou e orientou todo o processo de manuseio da argila para peças artesanais, como panelas, bandejas, copos, canecas e diversas outras coisas. Cada aluno fez sua peça de escolha própria e realmente pôs em prática o que aprendemos. (...) aprendemos que lá não há nenhum vestígio de indígenas e sim de africanos. (...) foi tudo incrível a professora Glauce fez um excelente trabalho, e realmente se importou com o aprendizado de cada aluno. Aprendemos muito, devemos muito a agradecer a ela. (Aluna L)

Fomos para a cidade de Goiás, para o artesanato da *artesa*. Realizamos algumas peças de barro, que há alguns anos foi feita pelos africanos. Eu fiz uma bandeja/tijela bem bonita.

A *artesa* contou a história dela, com amor e carinho.

(...)

E posso dizer que foi mais ainda ampliada os meus conhecimentos, foi muito legal a experiência fazendo os artigos de barro, de diversos modelos e tamanhos, peças feitas pela *artesa* há 53 anos, iniciada ainda com seus 7 anos.

Ótima viagem e ótima experiência. (Aluna M)

Três estudantes (N, O e P) compararam seus conhecimentos prévios com os conhecimentos adquiridos, como se pode observar abaixo:

Na viagem eu aprendi sobre como era feito o artesanato, a história de origem dele, antes da viagem eu não sabia de nada sobre artesanato (...) Aprendi que não houve fatos históricos sobre a tribo indígena Goiá, aprendi que a cidade era dividida em classe alta e baixa por meio do rio. (Aluno N)

Eu não sabia que Goiás tinha uma cultura é uma história tão legal e interessante. (...) Conhecemos mais um pouco sobre a divisão de classes na época colonial, tiramos várias dúvidas sobre os conhecimentos que já tínhamos.

fomos ao local de trabalho da *artesa* que pratica a arte da olaria há 53 anos, o que mostra um pouco da identidade da cultura da cidade. Arte está que foi trazida pelos escravos africanos. (...) (Aluno O)

Graças à viagem da professora Glauce eu aprendi muitas coisas novas, que antes não tinha nem noção (...) foi uma experiência incrível que eu gostaria de repetir com a professora Glauce; o momento fazendo arte no barro que foi incrível. (Aluno P)

No texto produzido pela aluna (Q), ela considerou o trabalho com o barro uma tarefa difícil.

Na nossa viagem para cidade de Goiás, minha trilha de agronomia da turma do 2º ano C, fomos ver, aprender e praticar o que o povo fazia, como as panelas de barro que tem todo um trabalho para se fazer, moldar o barro, fazer todo o acabamento e queimar depois para a utilização dela. (...) Em meio a isso tudo espero que a professora Glauce alcance todos os seus objetivos, ela é uma professora maravilhosa. (Aluna Q)

Já a aluna (R) e o aluno (S), compararam que antigamente era mais difícil o trabalho com o barro e que hoje é mais fácil sua extração.

Nessa viagem eu aprendi que o uso do barro nas peças hoje em dia é bem mais fácil e que antigamente era necessário ir no local tirar o barro, limpar

ele e fazer a peça, hoje o barro já vem limpo e pronto para o trabalho. A *artesã* também disse que mão de obra de que faz as peças à mão é muito desvalorizada por mais cara mesmo dando mais trabalho.

Histórias como a tribo dos índios goya e o Anhanguera “queimando” o rio não passa de mito até agora, não se tem provas de que essa tribo realmente existiu.

(...) (Aluna R)

Com a chegada na cidade de goias e o inicio da fala da *artesã* dona da loja de artes em argila, podemos perceber que a dificuldade de antes hoje já não é um dos grandes problemas e dificuldades do artesão.

(...) (Aluno S)

Os estudantes (T e U) falaram brevemente sobre a atividade feita na oficina de artesanato, como se pode observar a seguir:

Com a orientação da professora Glauce fomos em vários pontos, primeiro conhecemos a fabrica e loja de artesanato da *artesã* e conhecemos a historia se sua família. (...) E nessa viagem vimos que as peças eram feita pelos escravos. (Aluna T)

Começamos a nossa viagem já aprendendo um pouco da historia e da cultura locau e regional fazendo vasilhas e utensilios de armazenamento de objetos (...) (Aluno U)

As alunas (V e W), destacaram o trabalho com o artesanato como uma tradição cultural familiar da artesã.

Eu aprendi que o Artesanato da *artesã* que vem sendo passado de geracao em geracao que veio da (ilegível) dela. Dois estivemos um momento para mexer com a argila (...) que nao tinha nenhum vestijos indígenas da tribo goia (...) eu tive uma esperiencia maravilhosa Glauce e uma pessoa maravilhosa aprendi muito sobre a historia de goias so quero agradecer a esperiencia. (Aluna V)

No dia 11 de maio de 2023 nós alunos do CEPMG – Unidade Américo Antunes na disciplina de História na trilha de Agronegócio ministrada uma aula oficina na cidade de Goiás juntamente com a professora Glauce onde fizemos uma visita ao ateliê da cerâmica da *artesã* que á 57 anos vem seguindo os passos de sua família e tocando seu negócio. Fizemos peças linda de cerâmica e aprendemos sobre aquela cultura que infelizmente é pouco valorizada; (...) foram dias e aulas importantes pra sabermos o início da história de uma linda cidade, é importante ressaltar que não existe vestígios de índios Goyá, e sim, vestígios o bastante para comprovar que a cidade de Goiás foi descoberta e criada pelos negros. (Aluna W)

Esse último texto foi transcrito na íntegra, pois, o aluno (X) não se estendeu a dizer sobre os outros lugares visitados na cidade e enfatizou sua experiência e aprendizado na oficina de artesanato.

Nessa viagem podemos observar muito bem a cultura de Goias, visitamos diversos museus que mostraram a Historia de Goias, mas algo que me chamou muita atenção foi o Artesanato na casa da *artesã*, pois lá colocamos a mão na massa, e fizemos nós mesmo um artesanato, algo que representa muito, pois antigamente foi encontrados pedaços de ceramicas em escavações

feitas pela arqueóloga Gislaine, que segundo ela eram feitas pelos africanos.
(Aluno X)

Três estudantes destacaram que a cerâmica produzida na antiga Vila Boa de Goiás não é de origem indígena, como se pensava até serem feitas escavações arqueológicas no centro histórico da cidade. Outros três estudantes, além de salientarem essa informação, também identificaram a produção de peças utilizando argila como um trabalho realizado pelos africanos. Uma aluna ainda ressaltou o mito do Anhanguera colocando fogo no Rio Vermelho. No geral, os estudantes contaram sobre suas experiências na oficina de artesanato, evidenciando o trabalho da artesã, bem como o trabalhado realizado por eles, que teve como resultado as peças em cerâmica. A partir das narrativas feitas por esses estudantes, que, como os outros que não haviam participado das aulas em sala, também tiveram maior ou menor grau de dificuldade em escrever, considero que houve aprendizagem histórica por parte deles. Não consegui, como fiz anteriormente com os outros textos, escolher entre um outro, pois, todo conhecimento adquirido é significativo.

Durante o planejamento e execução desse trabalho, tiveram momentos de dificuldade que foram superados. Nas narrativas produzidas pelos estudantes foi possível perceber o quanto eles ficaram entusiasmados e satisfeitos por terem participado desse projeto. Também foi avaliada como positiva a participação de todos eles, principalmente, por terem manifestado terem adquirido conhecimento histórico. Mas, num trabalho como esse, foi impossível também não ter aprendido tanto com eles. Ao longo da minha profissão, tenho certeza que fui moldada por meus alunos, pois, sempre procurei ter o cuidado de ouvi-los para tentar me aproximar de suas expectativas. Sempre busquei ter bons relacionamentos com eles e também com meus colegas de trabalho, que foram igualmente fundamentais para a realização desse trabalho. O apoio que recebi me fez seguir em frente, quando a vontade era desistir. Por isso, tenho a cada dia mais certeza de que, mesmo com tantos desafios, escolhi a profissão certa.

2.4 – PARTE PROPOSITIVA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DA AULA-OFICINA

Zabala (2008, p. 13) afirma que

Um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e

a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas.

O Mestrado Profissional em Ensino de História possibilitou uma reaproximação com a academia, depois de muitos anos distante dela. Ao longo desse curso, foi fundamental o conhecimento teórico para aperfeiçoar a prática em sala de aula. Ademais, a troca de experiências com os colegas de curso e até mesmo com nossos pares dentro da unidade escolar muito contribuíram para que houvesse uma melhora profissional.

Nesse sentido, a sequência didática com culminância na aula-oficina mostrou-se uma atividade importante para conciliar teoria e prática a fim de contribuir com um ensino-aprendizagem mais significativo. Zabala (2008, p. 18) define as sequências didáticas como *“um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”* (grifos do autor). Dessa forma, desde o início, todos os momentos da sequência didática foram esclarecidos tanto para a coordenação pedagógica do colégio quanto para os discentes. A atividade foi planejada, aplicada e avaliada com o objetivo de construir o conhecimento junto com os estudantes.

A partir do início do ano letivo de 2022, iniciou-se o trabalho docente em sala de aula à luz da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (...) (BNCC, Ensino Médio, 2017, p. 7)

A BNCC orienta que ao longo da Educação Básica devem ser assegurados aos estudantes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento através de dez competências gerais. Essas competências são a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que devem resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Dentre essas dez competências, destacam-se:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e

resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, Ensino Médio, 2017, p. 9)

É preciso que o aluno desenvolva essas competências para se tornar mais autônomo, proativo e buscar soluções para conviver com as diferenças e as diversidades. Por isso a importância da consciência histórica no seu processo de formação, no sentido de ela contribuir com o reconhecimento e valorização do passado para agir no presente.

As oficinas têm um lugar de destaque dentro da proposta da BNCC.

(...) podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo. Algumas das possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento são:

(...)

Oficinas: espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas (produção de objetos/equipamentos, simulações de “tribunais”, quadrinhos, audiovisual, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento estatístico etc.) (BNCC, p. 472).

A aula-oficina é tanto a parte propositiva para o desenvolvimento de uma atividade a ser realizada com os estudantes quanto uma metodologia de investigação. Sendo assim, a partir dos estudos empreendidos, das atividades feitas com os estudantes em sala de aula e na oficina de artesanato na cidade de Goiás e dos resultados obtidos, passo a escrever sobre a parte propositiva desse trabalho.

Barca (2004) em seu texto *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*, começa fazendo uma crítica à denominada ‘aula-conferência’ que é proposta pelo paradigma tradicional e que se baseia na lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento e do aluno como receptor de mensagens que devem ser regurgitadas em testes escritos. Sendo assim, não há um diálogo entre professor e aluno. O professor expõe o conteúdo e o aluno o reproduz para fins avaliativos.

Em seguida, a autora continua sua crítica a outro modelo de aula denominada de aula-colóquio, na qual o saber, mesmo podendo ser problematizado e partilhado, continua centrado no professor. A diferença entre esse modelo e o modelo de aula-conferência são

os materiais de apoio que o professor pode utilizar, como as mídias e as novas tecnologias. Dessa forma, o aluno continua sem participação efetiva na aula. O que muda é a forma de expor o conteúdo.

Por fim, a autora defende o modelo de aula-oficina, na qual o professor promove uma educação para o desenvolvimento intelectual do aluno, que é visto como um dos agentes de seu próprio conhecimento. As atividades são diversificadas e desafiadoras e são incorporadas no processo avaliativo. O aluno é avaliado de forma global, desde os conhecimentos prévios que possui até os conhecimentos adquiridos.

Utilizando como referenciais Fay, Pompa & Vann, 1998; Rüsen, 1998, Barca (2004) afirma que ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, do presente problematizado e do futuro perspectivado. Jovens de diferentes níveis de escolaridade, cidadãos comuns, professores de História e historiadores devem: interpretar, cruzar e selecionar fontes históricas diversas para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas; procurar entender situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, relacionar os sentidos do passado com suas próprias atitudes no presente com vistas no futuro e levantar novas questões e hipóteses a investigar para a progressão do conhecimento; por fim, utilizar os meios de comunicação disponíveis para “expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade” (Barca, 2004, p. 134).

Tomando como exemplo a implementação do currículo de História na Inglaterra em 1999, a autora afirma que os grandes alvos de aprendizagem se referem ao desenvolvimento daquelas instrumentalizações e que são apresentadas numa progressão de complexidade ao longo da escolaridade obrigatória. É preciso imaginar a aula em concreto para que as tarefas a serem realizadas sejam explicitadas, para que os recursos sejam organizados e para que se tenha êxito em relação às perspectivas das aprendizagens a promover. A autora defende que esse planejamento deveria caber ao grupo de História colegialmente. Os planos de aula, mesmo integrados em planos mais abrangentes como os de médio prazo e os anuais, precisam de ser organizados com enfoque nas instrumentalizações a serem desenvolvidas para que sejam coerentes com as propostas curriculares. Dessa forma, o mais importante é a forma como se trabalha o conteúdo e não o conteúdo em si mesmo. Os estudantes precisam ver sentido no que estão aprendendo. Por isso, precisam participar ativamente do processo. Quando começamos

uma aula a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre determinado conteúdo, a participação e interesse deles é notoriamente maior.

Barca (2004), numa perspectiva de construtivismo social, argumenta que um plano de aula deve atender à cinco vertentes, ou seja, a aula precisa contemplar cinco momentos durante o seu desenvolvimento, a saber: levantar e trabalhar as ideias prévias dos estudantes; o desenvolvimento através de questões orientadoras problematizadoras com a finalidade de um desafio cognitivo; desenhar tarefas que sejam adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco; integrar essas tarefas para que o estudante possa produzir, individualmente ou em grupo, de forma oral ou por escrito aquilo que ele compreendeu; e, por fim, avaliar quantitativamente, no decorrer da aula, a progressão da aprendizagem dos estudantes.

Segundo esse modelo proposto pela autora, foi elaborada uma sequência didática para a realização das aulas-oficinas com a turma do segundo ano do Colégio Estadual da Polícia Militar, unidade Américo Antunes, da cidade de São Luís de Montes Belos. Esse colégio possui atualmente 11 turmas de Ensino Médio no turno matutino, com um total de 333 estudantes e 11 turmas de Ensino Fundamental no turno vespertino, com um total de 330 estudantes. São cinco turmas de segundo ano do Ensino Médio com 149 estudantes. 31 estudantes no segundo A, 30 estudantes no segundo B, 28 estudantes no segundo C, 29 estudantes no segundo D e 31 estudantes no segundo E. A proposta feita pelo orientador desse trabalho era a realização das atividades na mesma série, mas, em turmas diferentes, o que se tornou inviável uma vez que teria que ser feita mais de uma viagem à cidade de Goiás. Diante dessa dificuldade, as atividades foram desenvolvidas com a turma da trilha de aprendizagem *Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás* que inclui alunos da mesma série, nesse caso do segundo ano, de turmas diferentes.

A sequência didática apresentada a seguir compreende cinco momentos a serem aplicados num total de cinco aulas.

Primeiro momento (1 aula): levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a história do período colonial em Goiás através de uma produção de texto escrita. Na sequência, realizar uma contextualização histórica do local e do período a ser estudado com enfoque nas principais características que, nesse trabalho, são a social e a cultural. Ou seja, como a sociedade colonial goiana se relacionava e realizava suas produções culturais. Para realizar a contextualização, foi utilizada uma apresentação de

slides através do programa Power Point para que os estudantes pudessem ter uma melhor visibilidade.



Levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes .

Segundo momento (1 aula): Solicitar que os estudantes escrevam numa folha os conhecimentos que eles têm acerca do conceito de cultura. Outra sugestão é realizar uma chuva de palavras no quadro. No nosso caso, foi solicitado que eles escrevessem numa folha porque o quadro estava sendo utilizado para projetar os slides. Na sequência, realizar uma socialização oral sobre os conceitos elencados e fazer algumas definições embasadas teoricamente. Em seguida, apresentar, utilizando como fonte histórica o catálogo produzido pelo Núcleo de Arqueologia da Cidade de Goiás, algumas peças de cerâmica que foram encontradas nas escavações arqueológicas no centro histórico da cidade, relacionando-as às produções culturais realizadas pela sociedade daquele lugar no século XVIII. Aqui, podem ser levantados alguns questionamentos sobre o que os estudantes pensam sobre quem produziu aquelas cerâmicas, para qual finalidade e também como as peças eram fabricadas.



Análise de peças em cerâmica reconstituídas a partir de fragmentos encontrados nas escavações arqueológicas na cidade de Goiás .

Terceiro momento (2 aulas): esse momento pode acontecer de diferentes formas, de acordo com a realidade da escola ou da comunidade local. Apresentamos três formas que foram pensadas durante o desenvolvimento desse trabalho. A primeira seria de atividade dentro da sala de aula, utilizando, por exemplo, massinha de modelar para a reprodução das peças analisadas. Os estudantes podem realizar a atividade individualmente ou em grupo. A segunda proposta seria convidar um artesão local ou, talvez, de uma comunidade próxima, para orientar a produção das peças. Poderia também desenvolver essa atividade juntamente com a participação do professor de Arte, numa atividade interdisciplinar. E, por fim, como no caso desse trabalho, levar os alunos até uma oficina de artesanato para que eles entrem em contato com o lugar que está sendo estudado para melhor compreender o processo de construção de sua história a partir da observação do trabalho dos artesãos locais e da atividade prática de reprodução das peças estudadas em sala.



Peças produzidas pelos estudantes na oficina de artesanato.

Quarto momento (1 aula): esse é o momento de avaliação da aprendizagem. Os estudantes podem demonstrar, através de uma produção textual, que poderá ser complementada com ilustrações, ou através da confecção de cartazes, o conhecimento que adquiriram ao longo do desenvolvimento das aulas anteriores. No caso do nosso trabalho, os estudantes fizeram uma produção de texto comparando os conhecimentos prévios que tinham com os conhecimentos adquiridos após a realização da aula-oficina.



Avaliação da aprendizagem.

Quinto momento: realizar uma exposição para a comunidade escolar das atividades que foram feitas pelos discentes. Ela poderá acontecer de forma oral, onde eles irão apresentar o processo de desenvolvimento do trabalho, bem como colocar as peças produzidas sobre uma mesa juntamente com os textos ou os cartazes produzidos para que, ao longo do turno ou do dia em que acontecer a exposição ela possa ser observada pela comunidade escolar.



Exposição para a comunidade escolar das peças produzidas pelos estudantes.

Segundo Freitas (2016) ensinar História na atualidade é um desafio para os profissionais que trabalham em todos os níveis da educação brasileira, uma vez que a sociedade está inclinada para um conhecimento com informações imediatistas e globalizadas. Isso acontece sem que haja “uma resposta efetiva da compreensão dos conteúdos que transitam em todos os meios de comunicação” (Freitas, 2016,p.2). A História estuda as relações entre os seres humanos que estão em permanente movimento. Com o intuito de acompanhar essa dinâmica, é preciso que cada professor se qualifique para ter um entendimento mais elaborado das transformações sociais que vão se destruindo e reconstruindo.

Podemos relacionar o professor de História com um artesão, mais específico, um oleiro, que busca na argila a plasticidade para fazer a sua obra cerâmica, as mãos que sente o barro são as mesmas que depois a pintam, decora e se enche de orgulho da peça acabada. Na educação não é diferente, o mesmo sentimento de trazer um entendimento específico, que movimenta os significados de povos, indivíduos e costumes estão interligados na composição social, essa deve ser moldada e pensada como agentes históricos de determinados tempos e períodos que se distinguem entre o fazer e o reconhecer-se dentro de seus grupos (Freitas, 2016, p. 6).

Embora não seja possível uma “ruptura” com o currículo, é possível que nós professores o adaptemos buscando uma pedagogia que contribua com a melhora de nossas

aulas com o objetivo de provocar nos estudantes o desejo de participar do processo de construção do conhecimento histórico mais significativo a partir das suas experiências cotidianas.



Mosaico da atividade realizada na oficina de artesanato (Arquivo pessoal).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

História é um componente essencial, prevalente e estratégico da identidade pessoal e social. Refletir sobre a história pertence ao cotidiano de todos e de cada um. Essa reflexão se faz em diversos planos, o pensamento histórico e a consciência que dele resulta e nele atua buscam assenhorar-se do passado, entendê-lo, explicá-lo, de modo a compreender o presente e planejar o futuro (Rüsen, 2015, p. 11).

O Mestrado Profissional em ensino de História possibilitou uma reaproximação com a academia quando já não havia mais expectativa para isso. Após muitos anos em sala de aula o trabalho vai nos exaurindo e consumindo o tempo de tal modo que nos desmotiva a progredir profissionalmente. Entretanto, quisera que todos os profissionais da Educação tivessem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e se sentirem mais capacitados e motivados. Os desafios não são poucos, mas, concluir um trabalho com êxito, vale todas as dificuldades.

Ao longo desse trabalho, cada parte foi planejada e desenvolvida no sentido de substanciar o tema proposto, qual seja, o ensino de História tendo como enfoque o período colonial em Goiás, a partir dos referenciais teóricos de construcionismo, cotidiano, história local e cultura material. Buscou-se construir o conhecimento histórico junto aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual da Polícia Militar do Estado de Goiás, unidade Américo Antunes, da cidade de São Luís de Montes Belos acerca do cotidiano da sociedade vilaboense dos séculos XVIII e XIX, utilizando vestígios deixados por ela e que foram encontrados em escavações arqueológicas no atual centro histórico da cidade de Goiás, Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade.

Para tanto, foi fundamental revisar o percurso do ensino de História no Brasil e em Goiás. Sobre o ensino de História no Brasil, temos muitos trabalhos historiográficos produzidos. Já em relação ao ensino de História em Goiás, verificou-se uma carência de pesquisas realizadas sobre o tema. Igualmente significativo, foi realizar a contextualização histórica destacando as principais características da sociedade goiana do período colonial, com ênfase na produção ceramista, cuja tradição foi herdada dos africanos vindos para trabalhar no antigo núcleo mineratório.

Recorrer às dissertações já produzidas pelo Mestrado Profissional em Ensino de História, depositados na Plataforma do ProfHistória Nacional, muito contribuiu para as reflexões acerca do desenvolvimento desse trabalho. É uma troca de experiências virtual

que proporciona a sensação de uma maior proximidade. É uma possibilidade de conhecer um pouco das histórias de vários locais desse país, que tem dimensões continentais, contadas pelos próprios habitantes. Pessoas “comuns” que também fazem a história.

Da elaboração à execução das atividades realizadas com os estudantes, foram momentos de angústia e satisfação. Angústia pelo que não aconteceu como “deveria” ter acontecido, devido a fatores sobre os quais não temos controle e satisfação em perceber como, através de nossos estudos, podemos ofertar uma melhor aprendizagem para os alunos, possibilitando a construção de um conhecimento histórico mais significativo. Isso foi constatado nos relatos produzidos por eles.

Enfim, é preciso que as dissertações produzidas pelo ProfHistória, a partir das experiências dos docentes, não se limitem a trabalhos depositados numa plataforma digital, e sim, que possam orientar a produzir outros tantos relatos de experiências significativas tanto para professores quanto para estudantes. Que possamos construir, cotidianamente, uma educação de qualidade em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, C. Resistência Cultural e Reconstrução de Identidades: Um olhar sobre a cultura material de escravos do século XIX. *Revista de História Regional*, [S. l.], v. 3, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2063>. Acesso em: 2 out. 2022.

ARRAIS, Cristiano Alencar. A historiografia goiana como transgressão da experiência. In: *Goiás + 300: reflexão e ressignificação. História*. Organizadores: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles Murilo Vaz. Goiânia, 2022.

ARRAIS, Cristiano Alencar; OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. LEMES; Fernando Lobo. O século XVIII em Goiás: a construção da Colônia. Cênone Editorial, Goiânia, 2019.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

BARBOSA, Wanderson Alves. Relações espaciais da escravidão em Goiás. In: *Goiás + 300: reflexão e ressignificação. História*. Organizadores: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles Murilo Vaz. Goiânia, 2022.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Habitar, ocupar e povoar: Os primeiros habitantes e povoadores de Goiás. In: *Goiás + 300: reflexão e ressignificação. História*. Organizadores: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles Murilo Vaz. Goiânia, 2022.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25-26, set. 92/ago. 93, p. 193-221.

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

BITTENCOURT, Circe Maria. Abordagens históricas sobre a História escolar. Porto Alegre, *Educação & Realidade*, v. 36, n. 1, p. 83-104, jan./ abr. 2011.

BORGES, Simone Aparecida. Os cursos de História da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: um olhar histórico. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2006.

CAIANIELLO, Silvia. Figuras do tempo fechado e o advento do método filológico. Goiânia, 2016.

CARVALHO, Hellen Batista; TEDESCO, Gislaine Valério de Lima. A cerâmica de Vila Boa de Goiás dos séculos XVIII e XIX. Sebrae. Goiânia, 2014.

CARVALHO, Hellen Batista; TEDESCO, Gislaine Valério de Lima. Arqueologia para quem? Gestão do patrimônio arqueológico no sítio histórico urbano da Cidade de Goiás, Goiás, Brasil – Patrimônio Mundial. Arqueologia Urbana em Centros Históricos. Universidade do Algarve – Centro de Estudos em Arqueologia, Artes e Ciência do Patrimônio, 2018.

CARVALHO, Raul Costa de. Ensino de História, cotidiano e literatura: escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis. Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 9 edição. Editora Vozes. Petrópolis, 2003.

CHAUL, Nasr Fayad. Caminhos de Goiás: A encruzilhada entre a goianice e a goianidade. In: Goiás + 300: reflexão e ressignificação. História. Organizadores : OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles Murilo Vaz. Goiânia, 2022.

COELHO, Gustavo Neiva. A formação do espaço urbano nas vilas do ouro em Goiás: o caso de Vila Boa. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

CONCEIÇÃO, Juliana Silva da. Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História: Por uma prática didática protagonizada pelos alunos. Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2018.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. O que é, como e por que História Pública? Algumas considerações sobre indefinições. Doi: 10.4025/8cih.pphuem.3426. VIII Congresso Internacional de História. XXII Semana de História. 9 a 11 de outubro de 2017. UNESPAR.

FONSESA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Exaltar a pátria ou formar o cidadão (Política, cultura e ensino de História). In *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 53-90.

FRANCA, Joelma Santos. O Ensino de História por meio do uso de imagens em aulas oficiais: Uma experiência em Malhador/SE. Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2018.

FRANCO, Eduardo Ferraz. Espacialidade dos povos originários em Goiás. In: Goiás + 300: reflexão e ressignificação. História. Organizadores: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles Murilo Vaz. Goiânia, 2022.

FREITAS, Ubiratã Ferreira. A disciplina de História: alunos do século XXI e o paradigma de ensinar. Artigo apresentado no I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e do I Seminário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. FACCAT, 16, 17 e 18 de junho. Taquara-RS, 2016.

FROEYMAN, Anton. On Ethics. In: FROEYMAN, Anton. History, Ethics, and the Recognition of the Other: a Levinasian view on the Writing of History. London: Routledge, 2016, p.3-22 (Tradução de circulação interna).

GALVÃO, Marco Antonio de Faria. Villa Boa de Goyaz, Patrimônio Mundial. In: Goiás + 300: reflexão e ressignificação. História. Organizadores: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles Murilo Vaz. Goiânia, 2022.

GUIMARÃES, Manoel Luís Lima Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.1, 1988, p.5-27.

KOSELLECK, Reinhart, 1923-2006. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos / Reinhart Koselleck; tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. - Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LIA, Cristine Fortes; COSTA, Jéssica Pereira da; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. A produção de material didático para o ensino de História. *Revista Latino - Americana de História*. Vol. 2, nº. 6. Agosto, 2013. Edição Especial© by PPGH-UNISINOS.

LIMA, Gislaine Valério de; Carvalho, Héllen Batista. A cerâmica de Vila Boa de Goiás dos séculos XVIII e XIX. Goiânia: Sebrae, GO, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019.

MACHADO, Carolina Viana. O pós-abolição nas aulas de História: uma análise do papel social atribuído aos negros na História ensinada. Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, julho de 2016.

MANTOVANI, Katia Paulilo. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público. Dissertação de Mestrado. São Paulo, SP, 2009).

MARINHO, Thais Alves. Discursos sobre a diáspora africana em Goiás. In: Goiás + 300: reflexão e ressignificação. História. Organizadores: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles Murilo Vaz. Goiânia, 2022.

MENESES, U. T. B. A cultura material no estudo das sociedades antigas. *Revista de História*, [S. l.], n. 115, p. 103-117, 1983. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i115p103-

117. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61796>. Acesso em: 1 out. 2022.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia. O ensino de história no Brasil e seus pesquisadores: breves notas sobre uma herança de tensões e proposições. *Revista Escritas do Tempo* – v. 2, n. 5, jul-out/2020 – p. 92-116.

MOREIRA, Amanda Nunes. Aprendizagem histórica e gênero: Uma experiência com aula oficina. Pelotas, RS. História em revista / publicação do Núcleo de Documentação Histórica. Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas. v.25/2, (ago. 2020). – Pelotas: Editora da UFPel, 2020.

MOREIRA, Luana Zucoloto Mattos. A relação de estudantes de Ensino Fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico. Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162.

NASCIMENTO, Diego Tarley Ferreira; SILVA, Isabela Ferreira da; SANTOS, Nicali Bleyer Ferreira dos. Aspectos da cultura do estado de Goiás. *Revista Sapiência : Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais – UEG/Campus Iporá, Goiás*. v.5, n.2, p. 156-170, Ago./Dez., 2016. ISSN 2238-3565.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLd e a Escola. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77041, 2021.

PAULA, Jason Hugo. Entre picadas, estradas e trieiros: os caminhos que levam à Freguesia de Santa Luzia. Negociantes, escravidão, família e mestiçagens na capitania dos Goyazes. 1746 – 1800. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás, 2017.

PIRES, Jacira Rosa; CORDEIRO, Narcisa de Abreu. Cidade de Goiás e Goiânia: capitais do estado de Goiás. In: *Goiás + 300: reflexão e ressignificação. História*. Organizadores : OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles Murilo Vaz. Goiânia, 2022.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.

REZENDE, Douglas Leonardo. Proposta de aula-oficina para o estudo do Patrimônio Histórico-Religioso (Mandaguacu - PR). Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino de História. Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2019.

RUSEN, Jorn. Teoria da História: Uma teoria da história como ciência. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Editora UFPR. Curitiba, 2015.

SANDES, Noé Freire; ARRAIS, Cristiano Alencar. História e memória em Goiás no século XIX uma consciência da mágoa e da esperança. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 29, nº 51, p.847-861, set/dez 2013.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. (2012). História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História Da Educação*, 16(37), 73–91.

SILVA, Martiniano José da. Fugas e quilombos em Goiás. In: Goiás + 300: reflexão e ressignificação. História. Organizadores: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles Murilo Vaz. Goiânia, 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

SOUZA, Victor Batista de. Aprender história para a vida: novos olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina. Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2020.

SPINK, Mary Jane. Linguagem e Produção de Sentidos no Cotidiano. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas. Rio de Janeiro, 2010.

TAMASO, Izabela Maria. Em nome de patrimônio: representações e apropriações da cultura na cidade de Goiás. 2007. 787 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TEDESCO, Gislaine Valério de Lima. Projeto de acompanhamento e resgate arqueológico das obras de implantação da rede de transporte e coleta de esgoto da cidade de Goiás. Relatório consolidado. 14ª Superintendência Regional – IPHAN. Portaria atual nº 4. Processo 01516.000195/2005-63 de 31 de janeiro de 2014. Goiânia, janeiro de 2015.

TEDESCO, Gislaine Valério de Lima. A cerâmica que vela e revela: Projetos identitários de negros ceramistas em Vila Boa de Goiás séculos XVIII e XIX. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

VAN ACKER, Maria Teresa Vianna; BERCITO, Sonia de Deus Rodrigues. Ensino de História, Material Didático e Formação de Professores: Entre Práticas e Saberes. XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios. 27 a 31 de julho de 2015. Florianópolis, SC.

VIANA, Sibeli A; VAZ, Ludimília J. de Melo. Perspectiva arqueológica da história indígena no cerrado: Pluralidade e interações culturais antes de Goiás. In: Goiás + 300: reflexão e ressignificação. História. Organizadores: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; COSTA, Thalles Murilo Vaz. Goiânia, 2022.

VIDAL, Laurent. Sob a máscara do colonial. Nascimento e “decadência” de uma vila no Brasil moderno: Vila Boa de Goiás no século XVIII. (Under the Mask of Colonial. Birth and “decadence” of a vila in modern Brazil; Vila Boa de Goias in the 18th Century). *História*, v.28, n.1, p.243-288, 2009.

ZABALA, Antoni. A prática educativa como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.