



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

ÂNGELA MARIA DE JESUS SOUZA

**A (IN)VISIBILIDADE DE NEGROS E INDÍGENAS NO MEMORIAL  
CASA GOVERNADOR RÉGIS PACHECO:  
Uma proposta decolonial para o ensino de História**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB  
Dezembro/2022



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB  
Mestrado Profissional em Ensino de História – Prof.História/UESB

**Ângela Maria de Jesus Souza**

**A (IN)VISIBILIDADE DE NEGROS E INDÍGENAS NO MEMORIAL CASA  
GOVERNADOR RÉGIS PACHECO:  
Uma proposta decolonial para o ensino de História**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Linha de pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória. Orientadora: Profa. Dra. Cleide de Lima Chaves.

Vitória da Conquista – Bahia  
Dezembro de 2022

S223i

Souza, Ângela Maria de Jesus.

A (in)visibilidade de negros e indígenas no Memorial casa  
Governador Régis Pacheco: uma proposta decolonial para o ensino de história.

/Ângela Maria de Jesus Souza, 2022.

188f. il.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Cleide de Lima Chaves.

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

Contém Produto Pedagógico.

Inclui referência F. 58 - 59

1. Ensino de história - Pedagogia decolonial. 2. Educação patrimonial. 3.  
Museus e relações étnico-raciais. 4. Casa Memorial Governador Régis Pacheco -  
Vitória da Conquista - Ba. I. Chaves, Cleide de Lima. II. Universidade Estadual do  
Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de história- ProfHistória. III. T.

CDD 907

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

Bibliotecária UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Ângela Maria de Jesus Souza**

**A (In)Visibilidade De Negros e Indígenas no Memorial Casa Governador Régis Pacheco:  
Uma proposta decolonial para o ensino de História**

**Dissertação apresentada ao Mestrado  
Profissional em Ensino de História -  
ProfHistória/Uesb, como requisito parcial e  
obrigatório para obtenção do título de  
Mestre em Ensino de História.**

**Banca Examinadora:**

**Profa. Dra. Cleide de Lima Chaves**

**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Orientadora - UESB)**

**Profa. Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**

**Profa. Dra. Maria Cristina Dantas Pina**

**Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)**

**Data da aprovação: 15 de dezembro de 2022**

*Dedico esse trabalho às minhas Marias: à  
minha mãe, Maria Nascimento de Jesus, que  
lutou, cuidou e educou seus sete filhos e à  
Maria Helena, minha filhinha, fonte  
inesgotável de doçura e afeto.  
A meu filho Gabriel, o primeiro a me ensinar o  
que é o amor incondicional.  
Aos meus alunos e alunas, principal razão  
desse trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Foram muitos os passos para chegar até aqui. Segundo Cora Coralina “mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar, porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir “. Eu decidi continuar.

E não continuei sozinha. Nesse percurso, contei com a companhia, o apoio e o incentivo de muitas pessoas. Por isso, o mais sincero agradecimento e admiração à minha orientadora, Cleide de Lima Chaves, não só pela competência na condução da realização dessa pesquisa, mas, sobretudo pela paciência, sororidade, sensibilidade e determinação para me encorajar, quando eu dizia não ter mais forças para seguir. Obrigada por me falar, por diversas vezes: trabalho bom, é trabalho feito. Não conjugamos o verbo desistir. Não desistimos!

Agradeço, especialmente, às professoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Maria Cristina Dantas Pina, exemplos de dedicação e envolvimento na formação de professores e professoras de História, que aceitaram participar da banca de qualificação e contribuíram, significativamente, para a feitura desse trabalho.

Às Professoras Isnara Pereira Ivo e Grayce Mayre Bonfim Souza, por todo o empenho empregado para que fosse possível a implantação e a oferta do ProfHistória. À Fabíola Novais, secretária do programa, por toda gentileza, paciência e profissionalismo, sempre disposta a ajudar e solucionar nossos problemas. Aos demais professoras e professores da turma: Iracema Lima, Avanete Pereira Sousa, José Rubens Mascarenhas de Almeida, Jairo Nascimento e Belarmino de Jesus.

Aos colegas, companheiros e companheiras da primeira turma do ProfHistória/UESB, pela amizade, pelas conversas e pelas trocas de conhecimentos e experiências. Pela rede de apoio e afeto nos momentos de insegurança e cansaço, pelos debates e pelas conquistas compartilhadas.

À toda equipe da minha família profissional, o Colégio Camilo de Jesus Lima, lugar de práticas, afetos, desafios e aprendizado. Especialmente à gestora Maria do Socorro da Costa Passos, que desde o início, incentivou, fazendo o que foi possível para adequar e conciliar minha jornada de trabalho às demandas e exigências do mestrado.

Não poderia deixar de agradecer àqueles e àquelas que são a razão da minha profissão: meus alunos e alunas. Pessoas com as quais compartilho vivências, descobertas e sonhos. Por cada um e por cada uma é que continuo esperando por uma sociedade mais justa e igualitária.

Sou grata à Mércia Carvalho e às funcionárias do Memorial Casa Régis Pacheco, a Fábio Sena e aos funcionários do Arquivo Municipal de Vitória da Conquista e aos funcionários do Museu Regional, por abrirem suas portas e compartilharem seus arquivos e documentos.

Agradeço a todas/os amigas e amigos, que suavizaram o peso desse caminhar. Raul Seixas já cantava: “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha juntos é realidade”.

Agradeço, incondicionalmente, à minha família. Em especial ao meu pai, que a vida não permitiu que me visse crescer com as minhas virtudes e defeitos, e que, decerto, estaria orgulhoso por me ver concluir este trabalho. À minha querida mãe Maria, que aprendeu e me ensinou semear e a colher flores onde só havia pedras. Minha profunda gratidão pelo apoio e pelos valores que transmitiu, dentre os quais, a força para nunca desistir de lutar. Aos meus amados filhos, Gabriel e Maria Helena, meu ponto de equilíbrio entre a tempestade e a calmaria, aqueles que mais torceram para que eu concluísse esse desafio. Foram muitas as renúncias e ausências. Entretanto, valeu a pena todo o esforço, cada renúncia, cada lágrima, cada vitória.

Gratidão a todas as forças do universo, que contribuíram para essa conquista.

*A voz de minha bisavó*

*ecoou criança*

*nos porões do navio.*

*Ecoou lamentos*

*de uma infância perdida.*

*A voz de minha avó*

*ecoou obediência*

*aos brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe*

*ecoou baixinho revolta*

*no fundo das cozinhas alheias*

*debaixo das trouxas*

*roupagens sujas dos brancos*

*pelo caminho empoeirado*

*rumo à favela.*

*A minha voz ainda*

*ecoa versos perplexos*

*com rimas de sangue*

*e*

*fome.*

*A voz de minha filha*

*recolhe todas as nossas vozes*

*recolhe em si*

*as vozes mudas caladas*

*engasgadas nas gargantas.*

*A voz de minha filha*

*recolhe em si*

*a fala e o ato.*

*O ontem – o hoje – o agora.*

*Na voz de minha filha*

*se fará ouvir a ressonância*

*O eco da vida-liberdade.*

*(EVARISTO, 2017, p. 24-25)*



## RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão sobre o museu enquanto espaço de conhecimento, evidencia o seu caráter educativo e aponta possibilidades de usos do acervo museal para o Ensino de História, numa perspectiva decolonial. O objetivo desse estudo é analisar o acervo do Memorial Casa Régis Pacheco, localizado em Vitória da Conquista, no sudoeste da Bahia, buscando evidenciar as marcas da presença negra e indígena na história da região. Essa pesquisa apresenta abordagens alternativas ao modelo eurocêntrico/colonial de representação das relações étnico-raciais e formula uma proposta de ensino significativa para a Educação Básica, ao oferecer instrumentos para que alunos e alunas possam ler, refletir e atuar em suas realidades. A proposta didática apresentada problematiza os silenciamentos provocados pela historiografia local acerca da escravidão e da violência contra os indígenas. A investigação fundamenta-se no diálogo entre teorias e perspectivas acerca da educação patrimonial, da didática da história, da pedagogia do objeto e da pedagogia decolonial. Intenta-se promover no espaço escolar o debate crítico, reflexivo e dialético sobre a história da cidade, a partir da construção coletiva do conhecimento e da pesquisa participativa e dialógica. O estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, optando-se pela análise bibliográfica e documental. Como dimensão propositiva, elaborou-se uma ação educativa para o Memorial Régis Pacheco e uma proposta didática fundamentada no modelo de Aula Oficina, proposto por Isabel Barca (2004), em diálogo com a pedagogia do objeto sugerida por Francisco Régis Lopes Ramos (2004) e com o conceito de consciência histórica, definida por Jörn Rüsen (2015). Demonstra-se que é possível ensinar e aprender história fora dos muros da escola, de forma crítica, reflexiva e antirracista.

**Palavras chave:** Ensino de história. Educação patrimonial. Pedagogia do objeto. Pedagogia decolonial. Museus e relações étnico-raciais. Vitória da Conquista. Casa Memorial Governador Régis Pacheco.

## ABSTRACT

This work presents a discussion about the museum as a space of knowledge, highlights its educational character and points out possibilities of uses of the museum collection for the Teaching of History, in a decolonial perspective. The objective of this study is to analyze the collection of the Memorial Casa Régis Pacheco, located in Vitória da Conquista, in the southwest of Bahia, seeking to highlight the marks of the black and indigenous presence in the history of the region. This research presents alternative approaches to the eurocentric/colonial model of representation of ethnic-racial relations and formulates a meaningful teaching proposal for Basic Education, by offering instruments so that male and female students can read, reflect and act in their realities. The didactic proposal presented problematizes the silencing provoked by the local historiography about slavery and violence against indigenous people. The investigation is based on the dialogue between theories and perspectives about heritage education, history didactics, object pedagogy and decolonial pedagogy. The aim is to promote a critical, reflective and dialectical debate on the history of the city in the school space, based on the collective construction of knowledge and participatory and dialogic research. The study was based on a qualitative, descriptive and exploratory approach, opting for bibliographic and documental analysis. As a propositional dimension, an educational action was elaborated for the Régis Pacheco Memorial and a didactic proposal based on the Aula Oficina model, proposed by Isabel Barca (2004), in dialogue with the pedagogy of the object suggested by Francisco Régis Lopes Ramos (2004) and with the concept of historical consciousness, defined by Jörn Rüsen (2015). It demonstrates that it is possible to teach and learn history outside the school walls, in a critical, reflective and anti-racist way.

**Keywords:** Teaching history. Heritage education. Object pedagogy. Decolonial pedagogy. Museums and ethnic-racial relations. Vitória da Conquista. Casa Governador Régis Pacheco.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Mapa das comunidades remanescentes de quilombos da Bahia.....	45
<b>Figura 2-</b> Monumento em homenagem aos bandeirantes, 2020 .....	56
<b>Figura 3-</b> Monumento em homenagem à Nossa Senhora das Vitórias .....	57
<b>Figura 4-</b> Monumento em homenagem ao índio.....	58
<b>Figura 5-</b> Atual fachada da Casa Memorial Governador Régis Pacheco .....	61
<b>Figura 6-</b> Mesa que pertenceu a Régis Pacheco .....	66
<b>Figura 7-</b> Quadro pintado por Orlando Celino, retratando o sertanista João Gonçalves da Costa.....	68
<b>Figura 8-</b> Principal sala do Memorial: exposição de quadros dos intendentess e prefeitos de Vitória da Conquista.....	68
<b>Figura 9-</b> Passagem do Príncipe Maximiliano de Wied pelo Arraial da Conquista em 1817 .....	69
<b>Figura 10-</b> Imperial Vila da Vitória .....	71
<b>Figura 11.</b> Vitória da Conquista - Início do século XX .....	72
<b>Figura 12-</b> "Conquista da minha infância" .....	73
<b>Figura 13-</b> Casa Memorial Régis Pacheco (2022) .....	74
<b>Figura 14-</b> Site Historiar Conquista .....	83
<b>Figura 15-</b> Roteiro da Proposta Mediadora de Aprendizagem .....	88
<b>Figura 16-</b> Questionário para identificar as ideias prévias sobre patrimônio. ....	89
<b>Figura 17-</b> Questionário para identificar as ideias prévias sobre a história do Município de Vitória da Conquista.....	90
<b>Figura 18-</b> Questionário para identificar as ideias prévias sobre a Casa Memorial Régis Pacheco.....	91
<b>Figura 19-</b> TIVIDADE 1 – Sugestão de Atividade: MAPA MENTAL SOBRE O ENTORNO DA PRAÇA TANCREDO NEVES, EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA. ....	92
<b>Figura 20-</b> Aula-Oficina: “O perigo da história única” .....	96
<b>Figura 21-</b> Questões sobre o poema: Perguntas de um trabalhador que lê. ....	100
<b>Figura 22-</b> orientações para planejar a visita ao memorial.....	103
<b>Figura 23-</b> Proposta de trabalho em grupo. ....	104
<b>Figura 24-</b> releitura de obra de arte.....	105

## LISTA DE SIGLAS

BGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Ceduc	Coordenação de Educação Patrimonial
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
ICOM	Conselho Internacional de Museus e Similares
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNEM	Política Nacional de Educação Museal
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História ProfHistória
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>MUSEU COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO</b> .....	21
2.1	MUSEU NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	31
2.2	A PEDAGOGIA DO OBJETO.....	35
2.3	A PEDAGOGIA DECOLONIAL.....	37
<b>3</b>	<b>REPRESENTAÇÕES SOBRE VITÓRIA DA CONQUISTA</b> .....	42
3.1	MEMORIAL RÉGIS PACHECO.....	60
<b>4</b>	<b>ENTRE SALAS E AULAS: ENSINAR HISTÓRIA A PARTIR DO MEMORIAL RÉGIS PACHECO</b> .....	82
4.1	O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA: A QUEM INTERESSA?.....	94
4.2	VITÓRIA DA CONQUISTA: QUEM CONTA ESSA HISTÓRIA?.....	97
4.3	UMA AULA NO MUSEU: VISITA AO MEMORIAL GOVERNADOR RÉGIS PACHECO.....	102
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
	<b>ANEXOS</b> .....	117

## 1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto não só de vivências e escolhas pessoais, mas, também, o resultado de um processo experimentado como professora da educação básica que, devido às demandas e à extensa carga horária dedicada ao trabalho em sala de aula, se afastou, por um considerável período, das discussões teóricas e metodológicas produzidas no espaço acadêmico. Ao longo dos últimos vinte anos, trabalhei em muitas escolas públicas da cidade de Vitória da Conquista, assim como de outros municípios da região do sudoeste da Bahia. Nessas andanças, me deparei com inúmeros desafios, possibilidades e limitações do ensino de história. Os desafios da profissão, as vicissitudes e complexidade da sala de aula, a importância do ensino de História diante de uma sociedade tão desigual e racializada me provocavam significativamente.

O ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) possibilitou novas leituras, fez com que repensasse minhas práticas e as sistematizasse, me entendesse como professora pesquisadora, além de promover um feliz reencontro com a universidade.

Não poderia deixar de mencionar que esse reencontro foi marcado por muitas dificuldades e obstáculos, haja vista que o início das atividades do programa coincidiu com o início da pandemia da Covid-19. Paulatinamente, vimos escolas, universidades, centros culturais, arquivos públicos, museus, espaços de convivência, de trabalho, de pesquisa e de socialização serem fechados. Então, repentinamente, tivemos nossa rotina completamente modificada. A pandemia promoveu o isolamento social em escolas e universidades, implicando em mudanças tanto nas formas de estudar quanto, na forma de pesquisar e trabalhar.

Todo esse contexto marcado por tensões, desafios, incertezas e perdas, forçosamente nos obrigou a repensar, modificar e redirecionar o projeto de pesquisa, a metodologia e o produto educacional por diversas vezes, pois uma série de atividades e ações que poderiam ser utilizadas para dar conta dessa pesquisa foram inviabilizadas, sobretudo aquelas que envolviam encontros presenciais com alunos e visitas aos museus.

Apesar de toda a instabilidade vivenciada ao longo desse percurso, algumas certezas se mantinham: meu interesse pelo diálogo entre o ensino de História e a educação das relações étnico-raciais, o desejo de construir uma proposta de ensino capaz de combater o racismo e dar visibilidade às histórias e às identidades da população afro-brasileira e indígenas presentes na cidade de Vitória da Conquista.

A partir dessas certezas, após algumas leituras e participação em eventos que debatiam acerca do ensino de história, relações étnico-raciais, educação patrimonial e pedagogia

decolonial, decidi me enveredar pelos caminhos da linha de pesquisa “saberes históricos em diferentes espaços de memória”, que considera a cidade como espaço de ensino-aprendizagem, bem como o lugar de investigações sobre a produção de imaginários e narrativas da História. Além disso, possibilita compreender os espaços urbanos além de suas edificações e, não obstante, perceber os múltiplos passados, representados pela arquitetura, política, cultura e economia das cidades.

Entendendo que o ensino de História pode ser um terreno fértil para possibilidades de mudanças nas perspectivas de construção de uma nova sociedade, iniciei um longo processo de reflexão para chegar a um tema de pesquisa que pudesse questionar, desconstruir e contrapor o modelo e às concepções de uma história eurocentrada, colonizada, branca, elitizada e patriarcal.

A partir da hipótese de que o acervo disponível nos espaços de memória da cidade de Vitória da Conquista consolidam os ideais de civilização propagadas pelas teorias eurocêntricas, reforçam estereótipos racistas e promovem a invisibilidade da população negra e indígena da história do município, comecei a pensar em possibilidades para elaborar e propor aulas de História que contribuíssem para que os estudantes, tomando como referência meus alunos e alunas, que vivem em áreas periféricas da cidade, pudessem afirmar seus lugares de pertencimento e se colocassem em um lugar ativo e afirmativo nas lutas políticas da comunidade.

Outras questões ainda inquietavam meu pensamento. Como o ensino de História pode ser lugar de trânsito de histórias e memórias das pessoas negras e indígenas da minha comunidade? Seria possível constituir visibilidade para os saberes e os fazeres desses indivíduos e produzir novas memórias afirmativas?

Desse modo, o estudo aqui apresentado começou a ser delimitado a partir da seguinte questão: como buscar possibilidades de perceber e problematizar a presença negra e indígena a partir das fendas abertas no acervo disponível nos espaços de memória de Vitória da Conquista, uma vez que esses espaços contribuem para a invisibilidade desses indivíduos, para a fixação de estereótipos, e reforçam o ideal de branquitude dominante no município?

A princípio, a ideia era analisar o acervo disponível nos três museus localizados no entorno da Praça Tancredo Neves, o primeiro núcleo urbano da cidade: O Museu Regional Henriqueta Prates, o Memorial Câmara e o Memorial Governador Régis Pacheco. Entretanto, esses espaços se mantiveram fechados durante a pandemia da Covid-19.

Diante dessa dificuldade e da impossibilidade de acessar os documentos desses espaços museais, e após as orientações e sugestões das professoras que compuseram a banca de qualificação, optamos em propor uma ação educativa para o Memorial Régis Pacheco, com o

objetivo de ensinar história a partir do seu acervo, uma vez que dentre os museus citados acima, esse foi o único que, depois de um certo período com as atividades suspensas, voltou a permitir a visitação, mesmo restringindo o atendimento ao número máximo de cinco pessoas por vez.

Isto posto, traçamos como objetivo geral analisar o acervo do Memorial Casa Régis Pacheco, visando identificar traços da presença negra e indígena para propor, no campo do ensino de História, abordagens alternativas ao modelo eurocêntrico/colonial de representação das relações étnico-raciais.

Para esse propósito, os seguintes objetivos específicos foram trilhados:

1. formular uma proposta de ensino que proporcione uma aprendizagem significativa para alunos e alunas, instrumentalizando-os para que possam ler, refletir problematizar e atuar em sua realidade social;
2. propor aulas de História a partir de narrativas diversas, que possibilite educar nas relações étnico-raciais e criar vínculos com os saberes locais; apresentar um outro enfoque sobre a história da cidade, optando por uma história dos sujeitos, das resistências, dos excluídos da história oficial;
3. apresentar possibilidade de desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos a partir da Educação Patrimonial, da Educação Histórica, da pedagogia do objeto e da pedagogia decolonial;
4. propor uma ação educativa, de caráter virtual, para o Memorial Casa Governador Régis Pacheco, com o objetivo de ensinar história.

Para atingir esses objetivos, a pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e exploratório. Optamos pela análise bibliográfica e documental, tanto as produzidas pelo museu, quanto aquelas referentes ao tema. Essa metodologia apresentava-se como a mais viável, pois, como dito anteriormente, a pandemia do Covid-19 que atingiu o Brasil no início de 2020, forçou o fechamento dos museus e das escolas, sem data prevista para reabertura.

A partir da revisão de literatura, estruturamos esse trabalho promovendo o diálogo entre teorias e perspectivas acerca da educação patrimonial, da pedagogia do objeto e da pedagogia decolonial. As discussões em torno dessas temáticas foram organizadas em três seções.

Na primeira seção, intitulada “Museu como espaço de conhecimento”, tecemos uma discussão sobre o museu enquanto espaço de conhecimento, buscando evidenciar o caráter educativo do museu, as transformações em suas práticas educativas, bem como as possibilidades de usos para a disciplina de história. Para esse fim, utilizamos como pressuposto teórico e analítico, as concepções dos seguintes autores: Ulpiano Bezerra de Meneses (2000),



Márcia Chuva(2003), Maria Cecília Londres Fonseca (2005), Átila Bezerra Tolentino (2017), João Paulo Pereira do Amaral (2017), que analisaram e aprofundaram o debate sobre a gênese do modelo colonialista e eurocêntrico das práticas preservacionistas empregadas no Brasil. Além disso, evidenciamos a concepção da pedagogia do objeto e a proposição dos objetos geradores traçadas por Francisco Régis Lopes Ramos (2004), que se aproxima diretamente com o conceito de palavras geradoras, formulado por Paulo Freire. Por fim, enveredamos pelas contribuições significativas de Carmem Zeli de Vargas Gil (2017, 2020), que nos ajuda a compreender o espaço do museu como uma fonte histórica que, além de contribuir para aprender sobre a história da cidade, pode fornecer ferramentas importantes para que possamos refletir sobre como selecionamos e tratamos o passado, ressaltando a necessidade de dialogar com os estudantes sobre memórias indígenas, africanas e afro-brasileiras e problematizar conceitos como preconceito, resistência, estranhamento, pertencimento e patrimônio cultural.

Já a segunda seção, intitulada “Representações sobre Vitória da Conquista”, tem o objetivo de problematizar os silenciamentos provocados pela historiografia local, acerca da escravidão e da violência contra os indígenas, refletindo sobre os elementos determinantes na construção de discursos, imaginários e representações dos lugares de memória da cidade. Nesse sentido, analisamos como foi instituída a memória e as narrativas em prol da colonização portuguesa e da valorização da cultura europeia, por meio da literatura, de símbolos e dos monumentos e como esses elementos contribuem para a invisibilidade de outros grupos étnicos e sociais. Para esse propósito, além dos registros de memorialistas, tomamos como principais referências os estudos realizados por Itamar Pereira Aguiar (1999), Maria Aparecida Silva Sousa (2001), Washington Santos Nascimento (2008), Isnara Pereira Ivo (2010), Gerlane Moraes (2009), Alberto Bomfim Silva (2017) e Renata Ferreira de Oliveira (2020). Ainda nesse capítulo, trato sobre a história, os usos, os espaços e o acervo do Memorial Régis Pacheco. Em tempo, apresentamos uma análise sobre a presença/ausência da população negra e indígena nesse espaço de conhecimento.

Na terceira seção, “Entre salas e aulas: ensinar História a partir do Memorial Régis Pacheco”, como dimensão propositiva, apresentamos uma proposta didática que pretende contribuir com a prática de professores e professoras que atuam na Educação Básica e buscam, em sua prática docente, desenvolver um ensino de História a partir de atividades relacionadas à Educação Patrimonial, à decolonialidade e a história da cidade de Vitória da Conquista. Esse material pedagógico fundamenta-se no modelo de Aula Oficina, proposto por Isabel Barca (2004), em diálogo com a pedagogia do objeto sugerida por Francisco Régis Lopes Ramos (2004).

Essa proposta didática tem a intenção de promover o protagonismo dos estudantes, no sentido de criar novos modos de olhar para si mesmos e para o lugar onde vivem, pois, corroborando com Gil (2021), a educação patrimonial, além de ensinar História com bens culturais e objetos museais, possibilita associar o currículo às diferentes leituras das cidades. Portanto, o objetivo não é apenas ensinar, mas, sobretudo, aprender História no encontro sociocultural, onde se mobilizam a cultura e a educação para que seja possível construir aulas de História correlacionadas às pautas históricas, sociais e identitárias.

Por fim, além dos aspectos teóricos, aqueles relacionados à minha formação e à minha prática como professora de História, bem como as subjetividades que me forjaram enquanto pessoa, também integraram essa pesquisa.

As questões étnico-raciais sempre imprimiram importantes marcas em minhas vivências. Nascida em um bairro periférico de Vitória da Conquista, estudante da escola e da universidade pública, filha de mulher negra, analfabeta, lavadeira, senti na pele e na alma as amarguras de uma sociedade profundamente desigual e racializada. Percebi, ainda criança, as fronteiras que delimitam e colocam a população negra em lugares específicos e subalternizados.

Entre o subir e descer da ladeira, na companhia de minha mãe, que equilibrava, majestosamente, uma trouxa de roupas engomadas na cabeça, eu contemplava, com estranheza e admiração, aquela transição entre dois mundos muito bem delimitados, quase impermeáveis: um marginalizado e mestiço, o outro privilegiado e branco. Um em que a viatura policial passava para dar “batidas” em busca de suspeitos, e o outro em que a viatura parava para proteger o patrimônio e os seus proprietários.

Muito das histórias que me contavam ainda ecoam em minha memória e inquietam o meu ser. Ainda criança, minha mãe, assim como todos os outros doze irmãos, foi entregue e criada por famílias de fazendeiros, denominados “madrinhas” e “padrinhos”. Nessas propriedades rurais, foi submetida à trabalhos análogos à escravidão. Cozinhou, limpava, lavava, cuidava das crianças, da plantação e, até mesmo dos animais. Um par de chinelos, uma peça de roupas, um prato de comida, a certidão de batizado, eram o pagamento pelo trabalho que realizava ininterruptamente. Situações semelhantes a essa eram muito comuns na Vitória da Conquista da década de 1940, quando ainda não havia uma delimitação clara entre o espaço urbano e o rural.

Ouvia, também, relatos sobre a “rejeição” da minha família paterna em relação à minha mãe. O casamento entre um homem branco e um mulher negra parecia inadmissível. A “sorte” é que se tratava de uma mulher negra que possuía a “barriga limpa”. Em outras palavras, os filhos gerados pelo casal nasceram com a pele branca e com o “cabelo bom”. A única filha que

fugiu à essa regra, possuía cabelo liso, preto e pele escura. Mais uma vez, parecia inadmissível a hipótese da ancestralidade africana na família. Então, era preferível atribuir essas características à descendência indígena, haja vista que, a bisavó teria sido uma “índia caçada a dente de cachorro” e lançada dentro da mata com “corda de cipó”.

Entretanto, essas e tantas outras histórias, presentes em meu cotidiano não faziam parte das aulas de História. Na escola, o discurso e o currículo privilegiavam datas comemorativas e acontecimentos históricos cujos protagonistas eram homens, brancos, pertencentes à elite política e econômica do país. Havia um silêncio sepulcral em relação às questões étnico-raciais.

Utilizando os instrumentos de análise que adquiri ao longo da vida, hoje consigo perceber que, na medida em que eu avançava em meu percurso escolar, as minhas colegas negras ficavam para trás ou porque eram reprovadas ou porque abandonavam a escola.

Oriunda de uma família pobre, composta por oito irmãos, marcada pelas heranças de um passado escravista/colonialista, fui criada em um ambiente em que a escola ainda era um privilégio de poucos e a faculdade não era uma possibilidade para nenhum de nós. Fui a primeira de toda uma descendência a ingressar em uma universidade e a concluir um curso superior.

Concluí a graduação em História no ano de 2004, no contexto das discussões e da promulgação da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira. Nesse período já lecionava em uma escola pública do município de Vitória da Conquista. Naquela ocasião, pude participar e me apropriar dos debates gerados em torno da implantação dessa lei.

Desde então, iniciei um processo de sistematização sobre o ensino de História e as questões étnico-raciais, comecei a preencher uma lacuna existente no curso de História, pois, até aquele momento o currículo não oferecia estudos sobre história e cultura africana. Ao iniciar minhas atividades na docência nas escolas públicas do ensino fundamental, situadas nas regiões periféricas do município, constatei que a “Suíça Baiana” não chegava até lá. Na sala de aula prevalecia um mosaico de cores. A presença de alunos e alunas negros/as e pardos/as era marcante e correspondia à maioria da turma.

Ainda tratando das deficiências - ou insuficiências – da minha formação inicial, questões relativas à educação patrimonial e/ou atividades pedagógicas envolvendo os museus não foram tratadas no decorrer do curso. A minha aproximação com espaços museológicos enquanto lugares de conhecimento, ocorreu muito tempo depois, quando, ao elaborar um projeto sobre relações étnico-raciais voltada para o Ensino Médio, no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima, onde leciono, planejei e participei, com alunos e alunas, de uma atividade realizada no Memorial Régis Pacheco.

Nesse mesmo período, quando participei como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), realizamos uma atividade, com visita guiada, no Museu Regional Henriqueta Prates. Naquele momento, comecei a cogitar as inúmeras possibilidades de mobilizar saberes históricos a partir da educação patrimonial. Ao ingressar no ProfHistória, tive a oportunidade de amadurecer as ideias iniciais e, então, propor um estudo sistematizado sobre o tema.

## 2 MUSEU COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO.

*Apesar de tudo, um museu histórico faz sentido: em seus objetos há vidas latentes. Perscrutar objetos expostos no museu não é um ofício de analisar o que passou, mas interpretar a presença do pretérito em suas múltiplas pretensões temporais (RAMOS, 2008, p. 158)*

A partir das últimas décadas do século XX, a preservação do patrimônio cultural e o ensino de história têm passado por transformações significativas que aproximam cada vez mais estas duas instâncias. Desde então, percebe-se a valorização do papel ativo de sujeitos que, tradicionalmente, eram considerados receptores passivos tanto no processo de definição e implementação das ações e políticas de preservação do patrimônio, quanto no processo de ensino-aprendizagem de história.

As mudanças teórico-metodológicas ocorridas nas ciências humanas e o compromisso da educação escolar com o tempo presente levam professores/as à necessidade de planejar e implementar ações que promovam, dentre outros debates, a educação patrimonial. Nesta busca, faz-se necessário refletir acerca das ações educativas desenvolvidas em museus e espaços de memória que possam promover a construção de conhecimentos históricos e um posicionamento crítico diante do tempo presente. Ao considerar a continuidade e a permanência dos processos educativos, é preciso reconhecer que as aprendizagens dos indivíduos não se reduzem apenas às oferecidas no espaço escolar. Desse modo, a escola, enquanto instituição permeada por diversos patrimônios culturais, precisa desenvolver diálogos com outras instituições que possuem vocação para o processo educativo não formal, tais como os museus e os espaços de memória.

Nesse contexto, a função educativa desempenhada pelo museu também vem sendo discutida tanto dentro do campo da museologia quanto no campo da educação escolar e do ensino de História. A partir da concepção de que o museu é um espaço educativo, no qual se produz conhecimento, a museologia vem passando por mudanças ao repensar suas práticas e a própria função do museu enquanto instituição que pode desempenhar um importante papel educativo. Por conseguinte, observou-se uma maior aproximação da museologia com a escola a partir do século XX, suscitando o debate e a reflexão em torno do seu papel junto à educação.

Professores e professoras da educação básica também têm discutido e questionado sobre as possíveis contribuições dos museus para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente, em relação à disciplina de História. Para entendermos como essa relação vem

sendo construída e pensada pelo campo do ensino de História, neste capítulo farei uma discussão sobre o museu enquanto espaço de conhecimento, buscando evidenciar o caráter educativo do museu, as transformações em suas práticas educativas, bem como as possibilidades de usos para a disciplina de história.

No Brasil, as políticas de patrimônio promovidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN- foram, inicialmente, marcadas por práticas eurocentradas e colonialistas. Aos patrimônios culturais emergem discursos construídos em torno da memória e do esquecimento, a partir dos quais podemos refletir sobre as relações de poder estabelecidas ao longo do tempo, bem como sobre o processo de construção e preservação de marcos simbólicos destas relações. Todavia, essa questão não se configura apenas enquanto cognitiva ou discursiva, mas, também, epistemológica e política, e diz respeito à legitimidade atribuída aos diferentes discursos e memórias construídas sobre os bens culturais. O patrimônio cultural não é um elemento neutro, tão pouco a atividade preservacionista é meramente técnica.

Para compreender esse processo, se faz necessário traçar, ainda que resumidamente, o contexto e os ideais dos agentes que idealizaram e criaram o IPHAN. Sob diferentes perspectivas, autores como Márcia Chuva (2003), Maria Cecília Londres Fonseca (2005), Átila Bezerra Tolentino (2017), João Paulo Pereira do Amaral (2017) dentre outros, analisaram e aprofundaram o debate sobre a gênese do modelo colonialista e eurocêntrico das práticas preservacionistas empregadas no Brasil.

Segundo Fonseca (2005), a preservação dos monumentos está atrelada à formação dos Estados-nação, ocorrida nos anos finais do século XVII, no momento em que na Europa, o Estado assume a proteção legal de determinados bens que, por sua vez, passaram a simbolizar a herança cultural das nações. Desse modo, as noções modernas de monumento histórico, patrimônio e preservação começam a ser engendradas a partir do momento em que surge a ideia de estudar e conservar um edifício.

A ideia de nação garantiu o estatuto ideológico para a constituição dos patrimônios históricos e artísticos. Concomitantemente, coube ao Estado nacional garantir a sua guarda e preservação. No Brasil, a prática preservacionista seguiu a tendência europeia, ligando-se intimamente à ideia de formação e afirmação do Estados-nação. Márcia Chuva (2003) destaca que, provavelmente, o desejo de pertencer à civilização ocidental foi o que configurou o processo de invenção de um patrimônio nacional brasileiro.

Ao delinear a política do governo federal para a preservação do patrimônio histórico e artístico no Brasil, Fonseca (2005) enfatiza dois momentos fundamentais nesse processo. O primeiro nos anos 1930 – a fase heroica – e o segundo nos anos 1970, - a fase moderna.

A autora afirma que a política federal de preservação no Brasil efetivou-se nos finais dos anos 30, mais especificamente, com o decreto-lei nº25, de 30 de novembro de 1937, que regulamentou a proteção dos bens culturais no país. O artigo 1º desse decreto afirma que: “Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja preservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”.

Percebe-se, assim, que tal noção de patrimônio privilegiava a herança luso-brasileira, restringindo-se, principalmente, às expressões culturais e arquitetônicas das elites econômicas e sua herança religiosa católica. Nessa primeira fase de trabalho do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), os tombamentos privilegiaram, em especial, igrejas e prédios do período colonial, prevalecendo uma apreciação de caráter estético, sendo que o valor histórico era pouco considerado. Além disso, o instrumento de legitimação das escolhas desses patrimônios era a autoridade dos técnicos do SPHAN.

Em consonância com as conclusões de Fonseca (2005), João Paulo Pereira do Amaral (2017) afirma que, no Brasil, o esforço para se construir um passado colonial, que coadunasse com o projeto civilizatório moderno, teve seguimento ao longo da história do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e, assim, décadas de práticas de preservação patrimonial em torno de um determinado sistema de classificação significou mais que a disseminação e popularização de categorias classificatórias. Consequentemente, esse processo resultou na sedimentação de concepções e de valores.

Segundo Tolentino (2017), essa fisionomia do Brasil que se delineava, a partir de seu patrimônio histórico e cultural, seria expressa na preservação dos bens culturais centrados na valorização do passado colonial, representando as origens da nação, conferindo-lhe uma ancestralidade que deveria referenciar-se numa matriz portuguesa, mas que, a partir dela, se configuraria em um universo tipicamente brasileiro. Ressalta ainda que, com a criação do SPHAN e da figura do tombamento como um instrumento de proteção legal dos bens móveis e imóveis declarados como patrimônios históricos e artísticos nacionais, a prioridade foi dada aos remanescentes da arte colonial brasileira e à arquitetura religiosa católica.

Fonseca (2005) acrescenta que os critérios adotados pelo SPHAN não se sustentavam exclusivamente por estudos e pesquisas, mas, sobretudo, pela autoridade dos agentes e da instituição que respondiam pelos tombamentos. O exercício dessa autoridade era considerado legítimo, uma vez que, naquele momento, cabia ao Estado o papel de intérprete e guardião dos valores culturais da nação.

Ao analisar os bens tombados, em nível federal, nas primeiras décadas de atuação do órgão, Falcão (1984) informa tratar-se de:

a) monumento vinculado à experiência vitoriosa branca; b) monumento vinculado à experiência vitoriosa da religião católica; c) monumento vinculado à experiência vitoriosa do Estado (palácios, fortes, fóruns, etc.) e na sociedade (sedes de grandes fazendas, sobrados urbanos, etc.) da elite política e econômica do país” (FALCÃO, 1984, p. 28 apud CHAGAS, 2009, p. 106).

Em consonância com tal análise, João Paulo Pereira do Amaral (2017) ressalta que a constituição política sobre os patrimônios culturais no Estado brasileiro pode ser entendida, então, desde o âmbito mais geral de sua vinculação a uma estrutura de cultura e poder até seu atrelamento à política educacional/cultural de formação da nação, levadas a cabo na primeira metade do século XX. Nesse sentido, Carmem Gil (2017) evidencia que:

Os museus, na qualidade de espaços privilegiados para a preservação da cultura material, reafirmaram/reafirmam uma memória nacional que expõe e valoriza objetos e ideias relacionadas ao quadro de referências culturais branca, católica e europeia. As expressões de grupos populares e historicamente marginalizados ficaram invisibilizadas no processo de invenção do projeto de nação, construído a partir do período de independência, apesar do grande contingente populacional africano e indígena presente na sociedade brasileira oitocentista. Nessa nação construída, povos e culturas foram subalternizados; saberes, memórias e histórias locais foram silenciados pela colonialidade do poder, mantida apesar do rompimento político-administrativo dos laços coloniais com Portugal (GIL, 2017, p. 23).

Fonseca (2003) alerta que a identificação de valores culturais em determinados bens não é automática, auto evidente ou natural. Quando se elege uma expressão como patrimônio cultural, não se pode esquecer de quem o elegeu como tal, a partir de quais valores, em nome de quais interesses e de quais grupos sociais. Nesse sentido, a ideologia de uma identidade nacional homogênea e coesa, inventariada a partir de numa herança europeia e fundamentada em um poderio católico-militar, caracterizou a política preservacionista implantada no Brasil desde o projeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – o SPHAN (hoje IPHAN), no ano de 1937, e perdurou por várias décadas do século XX. Segundo Átila Bezerra Tolentino:

Pode-se afirmar, assim, que um determinado conceito de nação agenciou o surgimento das práticas preservacionistas no país, as quais têm impactos até os dias atuais, sobretudo se considerarmos a narrativa de identidade nacional desenhada pelos bens patrimoniais tutelados pelo Estado. Mas isso não impede dizer que dinâmicas de transformação, com novos pensamentos que permeiam anseios sociais que conclamam a representatividade da diversidade cultural, não tenham ocorrido em paralelo e tomado força ao longo da trajetória de atuação do IPHAN nos seus oitenta anos de existência (TOLENTINO, 2017, p. 47).

De acordo com Fonseca (2005), na segunda fase do Spahan, esse quadro foi modificado, uma vez que o contexto político, social e cultural era outro. Entre os anos 1950-1960, a



ideologia do desenvolvimentismo exigiu que os responsáveis pelo órgão desenvolvessem novas diretrizes de atuação, aliando valor cultural e valor econômico aos bens culturais, com maior participação dos governos estaduais.

Outro avanço na política do patrimônio assinalado por Fonseca (2005) ocorre em meados dos anos 1970, com a criação do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC), organizado fora do aparelho do Estado e com preocupações bem mais abrangentes do que a proteção dos bens patrimoniais das elites luso-brasileiras. Assim, a partir da ideia de bem cultural formulada pelo CNRC, além do seu valor histórico e cultural, o fazer popular também passou a ser percebido pela sua capacidade de gerar lucros e desenvolvimento.

Nesse âmbito, desenvolve-se a proposta de democratização da política cultural com a elaboração do documento, diretrizes para operacionalização da política cultural do MEC (1981), no qual os agentes institucionais colocavam a urgência de se considerar as necessidades culturais, econômicas e políticas dos excluídos, assim como sua participação na produção e preservação do patrimônio cultural.

Do mesmo modo, Tolentino (2017) destaca que, em meio as influências das lutas e movimentos sociais que ocorreram em várias partes do mundo no período pós-guerra, sobretudo após os anos 1960, o campo do patrimônio foi invadido por novas reflexões e, conseqüentemente, passou por significativas transformações. No Brasil, essa onda reverberou no âmbito dos museus. Assim, uma nova postura do fazer museológico, influenciada pelas lutas e movimentos sociais, surgia e se apresentava como um novo pensamento no campo da museologia. Desse modo, passou-se a defender uma prática museológica cuja principal preocupação são os sujeitos, bem como os problemas sociais enfrentados pela comunidade atendida pelo museu, cuja finalidade é a promoção de seu desenvolvimento sociocultural.

O Decreto 3.551/2000, resultado de intensos debates ocorridos nos anos 1990 e que resgatam, inclusive, ideais do anteprojetado de criação do SPHAN elaborado por Mario de Andrade. A atuação no campo do patrimônio imaterial pelo IPHAN tem sido importante para a valorização das referências culturais historicamente subalternizadas ou silenciadas nos processos de patrimonialização no Brasil, bem como dos seus saberes, fazeres e epistemologias, a exemplo das referências culturais africanas e indígenas (TOLENTINO, 2017 p. 55).

Ainda conforme Tolentino (2017), institucionalmente dentro do IPHAN, o lugar da Educação Patrimonial começa efetivamente a ser desenhado e a tomar corpo após a criação da Gerência de Educação Patrimonial e Projetos (atualmente Coordenação de Educação Patrimonial- Ceduc), no ano de 2004. Suas diretrizes políticas foram sistematizadas na publicação “Educação Patrimonial: históricos, conceitos e processos”, assim como na Portaria IPHAN nº 137, de 28/04/2016. A partir de então, o IPHAN promoveu diferentes encontros para

se debater conceitos, diretrizes e linhas programáticas para uma política nacional voltada para a Educação Patrimonial.

Ademais, ainda que o debate, até aqui, tenha se concentrado na fase inicial da atuação do IPHAN, é necessário considerar as dinâmicas e transformações pelas quais essa instituição passou ao longo do tempo, bem como os novos instrumentos de preservação, práticas e concepções no trabalho com o patrimônio cultural, que, paulatinamente, passaram a se pautar na democratização e reconhecimento de diferentes saberes. Portanto, é necessário considerar que formas autoritárias se perpetuaram nas práticas preservacionistas, todavia, conviveram também com outras baseadas na horizontalidade e no respeito à diversidade cultural, aos saberes das comunidades e dos detentores dos bens culturais.

Para se construir conhecimentos sobre o passado é necessário perceber o tempo presente como mudança. Nessa dinâmica, a relação entre museu e a sala de aula ganha caráter pedagógico. É importante reconhecer que essa prática – a de educar por meio de patrimônios culturais – tem sua própria historicidade. Ao longo dos anos, as pesquisas vêm se ampliando, passando a orientar o planejamento e a execução de ações educativas de acordo com os debates da área de pesquisa do Patrimônio.

É válido ressaltar que de 2017 a 2020, no Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória – foram defendidas, ao menos, oito dissertações sobre ensino de história e museu. A última edição do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História –ENPEH-, em 2019, ocorrida em Cuiabá (MT), propôs um simpósio temático sobre o tema, coordenado por Aline Montenegro Magalhães, Carina Martins Costa, Carmem Zeli de Vargas Gil e Mônica Martins da Silva, no qual foram apresentados quatorze trabalhos. Em dezembro desse mesmo ano, também foi elaborado o dossiê “Educar e aprender em museus. Perspectivas para o ensino de História”, dos Anais do Museu Histórico Nacional, com a apresentação feita por Aline Montenegro Magalhães, Carina Martins Costa e Francisco Regis Lopes Ramos. Estes exemplos são parte integrante da própria trajetória do museu como objeto de pesquisa, que, cada vez mais, ganha espaço nas pesquisas sobre o ensino de história.

Sobre tal perspectiva, importa mencionar a grande contribuição trazida por Carmem Zeli de Vargas Gil (2020) ao realizar um importante trabalho com a intenção de identificar e analisar a produção de pesquisas sobre Educação Patrimonial em programas de pós-graduação em História e Educação do Brasil. Ao realizar o levantamento de dissertações e teses, identificou 372 trabalhos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor “educação patrimonial”. Ao delimitar como filtro os anos de 2015 e 2016, chegou ao resultado de 106 trabalhos desenvolvidos em diferentes programas

de pós-graduação. Nesse conjunto de 106 trabalhos, foram localizados 17 estudos em PPG-Educação e 13 em PPG-História.

A partir desses dados, percebe-se o alargamento significativo do tema, o reconhecimento da importância da educação patrimonial, bem como a compreensão dos museus enquanto espaço de conhecimento para o ensino de História. Esse movimento vem, progressivamente, dialogando e criando pontes com o ensino de História. Nesse contexto, o museu vem se consolidando enquanto instituição não apenas responsável pela preservação e guarda da memória, mas, sobretudo, como espaço de aprendizagem. Um local de conhecimento que vem se afirmando como um potencial campo educativo. Concordando com Carmem Gil, “[...] no âmbito educacional, queremos crer que o patrimônio e a história podem ajudar crianças e jovens a pensar em si, no outro e no mundo de forma sensível e reflexiva” (GIL, 2020, p. 108).

Desse modo, concebemos o museu como espaço de produção de conhecimento, e mais que isso, como lugar de ações educativas. Dialogando com Francisco Regis Lopes Ramos (2004), vemos que um dos grandes desafios que atualmente se colocam para os museus históricos é o modo pelo qual se deve atender a uma demanda que a cada dia se torna mais volumosa: a visita dos estudantes, e conseqüentemente, pensar na promoção de ações educativas. Portanto, pensar o museu como espaço educativo “[...] não significa transformar o museu em apêndice da escola [...] é torná-lo mais didático, mais provocativo e lúdico” (RAMOS, 2004, 13).

Para se pensar o museu como espaço de conhecimento, se faz necessário analisar e interpretar o jogo político e ideológico que essa exposição apresenta. Quando o espaço é problematizado, ele pode oferecer muito mais sentido para a aprendizagem, superando a ideia do museu como um local estanque, que anuncia uma verdade pronta e acabada.

Os museus são fontes de saber. As tramas entre presente e passado apresentam, também, uma alta fertilidade educativa. O fundamental é abrir visibilidade para os objetos e, com isso, levar a conhecimentos sobre a nossa própria historicidade. Sair da informação para a provocação. Provocar diálogos com qualidade interpretativa, questionadora (RAMOS. 2004, p. 27).

Quando se pensa o museu como espaço privilegiado de suscetíveis problemáticas, que auxilia na construção do ensino e do aprendizado de história, este local deixa de ser engessado e transfigura-se como local de conhecimento e reconhecimento. Deste modo, percebemos o espaço do museu como uma fonte histórica que, além de contribuir para aprender sobre a história da cidade, pode fornecer ferramentas importantes para que possamos refletir sobre como selecionamos e tratamos o passado. Como assegura Francisco Régis Lopes Ramos, essas

atividades pedagógicas em museus “[...] podem proporcionar a reflexão sobre a nossa história, sobretudo, a construção da memória oficial- que necessariamente abafa outras manifestações igualmente políticas. A beleza guarda relação com processos de exclusão” (RAMOS, 2004, p.46).

Reconhecer o museu como espaço didático-histórico implica em perceber e analisar a narrativa histórica relatada por ele, a memória que está sendo privilegiada, como ocorre a seleção dessa memória, quem são os sujeitos envolvidos, porque estão representados dessa maneira ou daquela maneira. Estes são apenas alguns dentre tantos outros questionamentos que poderão ser mobilizados a partir da leitura crítica do acervo museológico. Refletir sobre o museu como espaço de conhecimento sugere oferecer condições para que os alunos possam problematizar, levantar hipóteses, construir argumentos e conclusões a partir da exposição deste espaço. Nessa perspectiva,

Fazer relações entre museu e educação, especialmente no ensino de história, implica reconhecer que, na sua própria definição, o museu sempre teve o caráter pedagógico-intenção, nem sempre confessa, de defender e transmitir certa articulação de ideias, seja o nacionalismo, o regionalismo, a classificação geral dos elementos da natureza, o elogio a determinadas personalidades” (RAMOS, 2004, p.14).

Em consonância com essa concepção, Ulpiano Bezerra de Meneses (2000) afirma que qualquer exposição é sempre uma leitura possível e, por isso mesmo, nunca pode assumir a condição de conhecimento pronto e acabado. Desse modo, a partir de problemáticas históricas, que se fundamentam em certos critérios de interpretação, não há "dados" expostos e sim modos de provocar reflexões. Ressalta ainda que, para estar inteiramente a serviço da comunidade, o museu não pode abdicar de seu papel como instrumento crítico de recuperação, acesso e entendimento da extraordinária diversidade da experiência humana e do mundo em que vivemos. A partir desse princípio, Francisco Régis Lopes Ramos completa essa ideia ao afirmar que

[...] os museus são fontes de saber. As tramas entre presente e passado apresentam, também, uma alta fertilidade educativa. O fundamental é abrir visibilidade para os objetos e, com isso, levar a conhecimentos sobre a nossa própria historicidade. Sair da informação para a provocação. Provocar diálogos com qualidade interpretativa, questionadora (RAMOS, 2004, p. 27).

Para as historiadoras Júnia Sales (2007) e Lana Siman (2009), assim como para Ulpiano Meneses (2000) e Francisco Ramos (2004), o museu é um lugar para repensar o nosso próprio tempo, a partir do passado. Na obra *“Andarilhagens em chão de ladrilhos”*, as autoras discutem sobre o posicionamento dos museus históricos na contemporaneidade. Narram as mudanças em suas concepções de exposição. Evidenciam que, se no século XIX os museus eram espaços da

história total e de personagens políticos, com as mudanças na museologia e na historiografia, na segunda metade do século XX passaram a conter uma história fragmentada, em que os percursos são orientados não mais por uma história cronológica, mas sim por perguntas, temas ou recortes dos conteúdos.

Júnia Sales (2007) e Lana Siman (2009) propõem pensar o visitante como um andarilho, que faz seu percurso a pé e requer atenção e passos lentos, diferente dos passos velozes que se está habituado a dar na ligeireza do cotidiano das cidades. Ressaltam que o trabalho educativo no museu precisa propor leituras múltiplas, para além da possível linearidade de uma exposição.

Já em “*Escola e museu: diálogos e práticas*”, utilizam perguntas, diálogos ficcionais e experiências, numa tentativa de ampliar a atuação de professores ao usarem o museu em sala de aula. O livro é um incentivo para que professores desenvolvam práticas interativas e reflexivas, criem diálogos com os alunos acerca dos discursos dos museus procurando, desse modo, incentivar a autonomia dos alunos nas experiências em museus, enfatizando que a visita a esse espaço deve ser revestida de descobertas e encantamentos.

Em 2004, Francisco Régis Lopes Ramos lança o livro *A danação do objeto: o museu e o ensino de história*. Ao longo dos capítulos, Ramos discorre sobre a potencialidade dos objetos em se constituírem como pontos de partida para uma reflexão crítica acerca do que está exposto. Discute, ainda, como incorporar esses mesmos objetos como documentos históricos e também a importância de se reconhecer os caminhos que percorreram antes de chegar ao museu.

O autor reconhece que sua proposta tem como objetivo aprofundar as relações entre pesquisa histórica, ensino de história, museologia e pedagogia, indicando que o espaço do museu é interdisciplinar por excelência. Ao problematizar a construção do saber histórico, entende que o museu falha quando se omite da tarefa de se articular como um lugar de produção de conhecimento, “[...] desobrigando-se da promoção de atividades educativas com os alunos e professores, o museu peca por omissão, anula-se como lugar de produção do conhecimento” (RAMOS, 2004, p.13). Pontua que o museu deve se tornar mais didático, lúdico, provocativo e capaz de criar e estabelecer relações mais profundas e variadas com seus visitantes.

Para construir esta perspectiva, os conceitos de Paulo Freire são inseridos no contexto do museu enquanto espaço “consciência crítica” de ensino. Ramos (2004) defende um trabalho para aprofundar as relações entre pesquisa histórica, ensino de história, museologia e a pedagogia de Paulo Freire. Para o autor, não há museu inocente, qualquer exposição tem um alinhamento teórico e político. Dessa forma, os programas educacionais dos museus precisam ser avaliados por sua opção teórica e política. Para Ramos, o espaço museológico se configura enquanto um lugar de processos educacionais, de atividades educativas, que não pode ser

negada. Deve ser um espaço teoricamente fundamentado, de questionamentos, um convite para reflexões.

É necessário pensar em como, porque e por quais meios deve ocorrer a inserção do museu, tendo em vista que é impossível descolar o museu da sala de aula. Ademais, “[...] é responsabilidade do museu histórico manter estratégias de orientação para os professores” (RAMOS. 2004, p.24). Todavia, “[...] poucos museus são aquilo que deveriam ser: ao mesmo tempo, e de modo continuado, um centro de conhecimento que faz pesquisa sobre o acervo, as formas de expor e as possibilidades educativas” (RAMOS. 2004, p. 150).

Portanto, é necessário repensar a maneira como o museu é representado nas escolas, considerando o legado cultural de cada indivíduo como o principal referencial teórico básico, para, a partir disso, apresentar novos problemas e novas abordagens acerca da utilização do museu enquanto um espaço de construção de aprendizagens integrado ao espaço escolar. É preciso intensificar as interações entre escola e museu. Para tanto, é necessário reconhecer o papel e a ação de sujeitos históricos na sociedade em que estes estão inseridos e, fundamentalmente, considerar o processo educacional como responsável pela formação do cidadão, reconhecendo o patrimônio cultural como um referencial.

Cabe pontuar que a Política Nacional de Educação Museal (PNEM) consolidou o museu enquanto instituição não somente de preservação e guarda da memória, mas como espaço de aprendizagem que precisa ser valorizado por toda a sociedade que o concebe, tão somente, como lugar de lazer ou ponto turístico. Segundo RAMOS (2004), os professores também precisam estar preparados para outro tipo de abordagem, outro meio de ir ao museu, indagar sobre questões e temas, construir uma problemática relacionada ao que está exposto no museu e o cotidiano dos estudantes/visitantes, ampliando a própria noção de história ao evidenciar a complexidade dos processos históricos.

Dentro dessa perspectiva, além das análises sobre a conceituação de cultura material, o processo de transformação do objeto em documento histórico – eixo da musealização - e a dialética entre problemas e fontes, Ulpiano Bezerra de Meneses (1994) também refletiu em seus trabalhos sobre o papel do museu como espaço para produção do conhecimento histórico. No texto “Do teatro da memória ao laboratório da história”, questiona: “Quais as direções em que os museus históricos podem trazer uma contribuição específica – e por isso insubstituível – na produção do conhecimento histórico?” (MENESES, 1994, p. 10). Acreditamos que a resposta para tal indagação se revela na seguinte afirmação: “a diretriz de um museu histórico seria transformar-se num recurso para fazer história com objetos e ensinar como se faz história com objetos” (MENESES, 1994, p. 40-41).

Menezes completa esse pensamento ao afirmar que “[...] quanto maior o fosso entre museu e conhecimento, maior o fosso entre museu e educação. E quanto menos o museu estiver envolvido com a produção de conhecimento, mais se tornará um mero repassador de informação, sujeito a perder o controle de seu curso” (2000, p. 96, 97). Nesse sentido, para que o museu possa desempenhar, de forma consciente e eficaz, o seu papel educacional, é essencial que o reconheçamos como um lugar, que, por excelência, provoque muito mais questionamentos do que respostas, uma vez que o conhecimento nasce da descontinuidade, da ruptura, do estranhamento.

## **2.1 Museu no ensino de história**

Atualmente, para além de um espaço de preservação da memória, o museu se configura enquanto lugar de estudo, investigação, conhecimento, questionamento e ressignificação do passado a partir das demandas e do olhar crítico do presente. O atual conceito de museu estabelece a dimensão educativa da instituição. Todavia, de acordo com Ramos (2004), museus não são extensões das salas de aula, apesar de serem lugares próprios para o ensino e a aprendizagem, eles se constituem enquanto instituições com objetivos mais amplos, com usos diversos e de utilização de toda a sociedade. Os espaços museais possuem inúmeras formas de serem explorados pelos seus visitantes, e sua dimensão didática pode ser alcançada através do/a professor/a mediante a sua proposta pedagógica.

A função didática dos museus vem sendo cada vez mais explorada por educadores/as. Entretanto, vale mencionar, que essa dimensão educativa da instituição, percebido como espaço dedicado ao ato de aprender e de ensinar, bem como as discussões sobre memória e patrimônio nas aulas de história, já haviam sido previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), desde 1996. Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019) manteve o estudo dos patrimônios histórico e cultural para a Educação Básica, destacando, para tanto, os lugares de memória no âmbito local.

Importa destacar que, no Brasil, a História, enquanto disciplina escolar, passou por profundas e significativas transformações desde a década de 1960. Sob a influência do marxismo e, posteriormente, da Escola dos *Annales* (FONSECA, 2009), a disciplina ampliou seu olhar, até então, eurocêntrico e elitista, abrindo espaço para temas relativos ao popular, às minorias, ao cotidiano etc. Nesse contexto, o próprio conceito de documento e fonte histórica foi ampliado, reconhecendo, dessa forma, o valor e a importância de novas fontes para investigar o passado.

Sob essa perspectiva, ensinar História na contemporaneidade é construir possibilidades de mudança nas estruturas que ainda servem para oprimir e segregar os sujeitos. Nesse sentido, os educandos precisam ser percebidos como agentes transformadores de suas realidades tanto no âmbito individual, quanto na esfera coletiva.

A partir dessas considerações iniciais, propomos um diálogo entre museu e ensino de História fundamentado no princípio que a educação não se processa apenas em espaços formais de ensino e aprendizagem, que os acervos dos museus podem possibilitar novas práticas educativas e promover inúmeros questionamentos, novas leituras e diferentes narrativas sobre o passado. Segundo Nascimento (2005), a prática educativa do museu passa a constituir avenidas possíveis sobre as quais o visitante, que é o protagonista da construção de novos conhecimentos, traça seus próprios caminhos.

Nesse sentido, os professores e professoras precisam estar preparados e receptivos para outro tipo de abordagem, outro meio de ir ao museu. Precisa ter o cuidado de construir problematizações relacionadas ao que está exposto no museu e presente no cotidiano dos estudantes/visitantes. A partir desse movimento, a noção de história se amplia e a percepção sobre a complexidade dos processos históricos é estimulada. Sob tal perspectiva, Gil (2017) ressalta a necessidade de dialogar com os estudantes sobre memórias indígenas, africanas e afro-brasileiras e problematizar conceitos como preconceito, resistência, estranhamento, pertencimento, patrimônio cultural, haja vista que

[...] Abrir mão de velhas certezas é, certamente, um belo exercício no fazer-se professor de História. Suspeitar que, talvez, os conteúdos de sempre e as abordagens que privilegiam a matriz teórica embasada em autores europeus necessitem ser ampliadas para que possamos perceber as memórias e histórias invisibilizadas nos currículos e no “lugar oficial de memória (museus) (GIL, 2017, p. 26).

Apesar de todas essas possibilidades, Matos (2014) chama a atenção para o fato de que ainda ocorre uma certa desvalorização do museu enquanto espaço de conhecimento autônomo por parte da escola pois, muitas vezes, “[...] o trabalho não é preparado adequadamente visando à construção de conhecimento no museu, mas usando seu espaço apenas para constatar algo previamente dado em sala de aula” (MATOS, 2014, p.102). É preciso assinalar que, atualmente, não se questiona o potencial educativo do museu, mas sim as metodologias adotadas para esse fim, bem como os objetivos das práticas educativas direcionadas para o público escolar.

Ao estabelecermos uma relação dialógica entre o espaço museológico, seu acervo e o ensino de história, podemos oportunizar aos estudantes uma reflexão crítica sobre a memória, sobre os esquecimentos e sobre a produção do conhecimento histórico. Enfim, uma atividade bem planejada e bem direcionada pode suscitar outras leituras de problemáticas históricas a



partir da historicidade dos objetos e, por meio deles, construir conhecimentos que o espaço escolar, por si só, não possibilita.

O espaço do museu precisa ser apropriado e ressignificado. Para que a aprendizagem ocorra efetivamente, é imprescindível que a visita ao museu seja previamente planejada. É necessário estabelecer e evidenciar quais são os objetivos que se pretende alcançar a partir da visita dos alunos e alunas ao espaço museológico. Precisamos, ainda, instrumentalizar os/as alunos/as para que eles e elas possam problematizar as narrativas históricas preservadas e contadas pelos espaços de memória.

É fundamental que professores e professoras sejam capazes de elaborar e aplicar estratégias a partir das quais os alunos e alunas possam entender que as memórias são o resultado de uma escolha seletiva e que ao escolher o que vai ser preservado, conseqüentemente, silencia o que não foi escolhido. Em um artigo intitulado “Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais: possibilidades para a decolonização dos saberes”, as autoras Carmem Zeli de Vargas Gil e Carla Beatriz Meinerz (2017) esclarecem:

Os museus, na qualidade de espaços privilegiados para a preservação da cultura material, reafirmaram/reafirmam uma memória nacional que expõe e valoriza objetos e ideias relacionadas ao quadro de referências culturais branca, católica e europeia. As expressões de grupos populares e historicamente marginalizados ficaram invisibilizadas no processo de invenção do projeto de nação, construído a partir do período de independência, apesar do grande contingente populacional africano e indígena presente na sociedade brasileira oitocentista. Nessa nação construída, povos e culturas foram subalternizados; saberes, memórias e histórias locais foram silenciados pela colonialidade do poder, mantida apesar do rompimento político-administrativo dos laços coloniais com Portugal (GIL; MEINERZ. 2017, p. 31).

Corroborando com essa ideia, Ramos (2004) reafirma o caráter excludente do museu e o chama de instituição desleal, uma vez que emerge de um paradoxo que preserva e, ao mesmo tempo, exclui. Nesse sentido, é fundamental que o professor/a elabore atividades que possam auxiliar o/a discente a exercitar o olhar para que possa compreender o museu como espaço de disputas de memórias que, ao selecionar os objetos do acervo, também seleciona a memória que será preservada.

Resta, ainda, discorrer sobre os procedimentos metodológicos que professores e professoras podem lançar mão ao propor uma atividade a partir do acervo museológico, tomando os seus objetos como fontes documentais para o ensino de História. Ao tratar sobre o ensino História em museus, Ramos (2004) sugere a adoção de dois conceitos, a saber, o da pedagogia do objeto e a do objeto gerador. Acerca da pedagogia do objeto, Francisco Régis Lopes Ramos esclarece que:

[...] o fundamental é partir do mundo vivido. Contudo, não se trata de um método de revelação do real. Pelo contrário, o intuito da pedagogia do objeto é ampliar nossa percepção sobre a historicidade do real, sobre a multiplicidade cultural entranhada nos objetos, a trama de valores e seres humanos que reside na criação, no uso, na transformação, na distribuição ou na reconstrução de objetos (RAMOS, 2004, p.34).

Corroborando com essa perspectiva, Ulpiano Bezerra de Meneses (2002) ao relatar a sua experiência no Museu do Ipiranga, afirma que testemunhou o “estrago” provocado por visitas de estudantes guiadas por professores que, ao invés de ensiná-los a ver objetos, lhes impunham a reprodução das legendas escritas. A partir dessa consideração, alerta que os museus e a experiência o fazem acreditar que alguns professores e professoras também estão despreparados para trabalhar com a problemática da cultura material. Desse modo,

[...] um simples observador estranharia como museus importantes no país costumam receber levas e mais levas de escolas cuja missão, imposta por seus mestres e passivamente aceitas pelos responsáveis da instituição, é simplesmente copiar legendas, etiquetas e textos de painéis. (...) Para tanto, não teria sido necessário deslocar-se da escola. Aquilo de específico que caracterizaria o museu – e que falta a escola- perde, assim, qualquer serventia. E se desperdiça a oportunidade ímpar de aproveitar para a educação esse espaço que é o domínio das coisas materiais e não da palavra, principalmente escrita. Quando não se domina a cultura material, permanece-se refém do logocentrismo excludente que deforma, no Ocidente, todo o nosso horizonte educacional (MENESES. 2000, p. 99).

É importante destacar que museus são espaços de representação do real, representação que se faz a partir de elementos que estão presentes no mundo, dentro de um jogo que articula presença e ausência. Os acervos museológicos sugerem determinados entendimentos sobre a sociedade, a partir do modo como são selecionados e apresentados. Isto posto, é razoável propor alguns questionamentos: Quais objetos são incorporados ao acervo e quais são descartados? O que é valorizado e merece ser exposto? Quais sujeitos têm suas subjetividades construídas ou apagadas pelas narrativas expostas ou apresentadas? Quais fazeres são constituídos e valorizados? Quais fazeres são ignorados? O que os museus ensinam das histórias e das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras? Que imagem do Brasil, da Bahia ou de Vitória da Conquista é sugerida a partir dos acervos?

É preciso enfatizar que, apesar dos significativos avanços, o ensino de História enquanto campo de disputas, continua regido por uma epistemologia eurocêntrica, que constrói narrativas de submissão, apagamentos e invisibilidade acerca da história dos povos negros e originários do Brasil.

Sob a lente de Paulo Freire “[...] o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo- seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.46). O questionamento crítico é um dos princípios fundamentais para a construção do conhecimento significativo, que faça sentido para

a vida prática dos alunos e das alunas. No ensino de História, as respostas, assim como as perguntas, são sempre provisórias. É inquestionável que os museus são fontes de saber. As tramas entre presente e passado apresentam, também, uma alta fertilidade educativa. É de suma importância provocar diálogos dotados de qualidade interpretativa e questionadora.

Assim como GIL (2020), concordamos que o patrimônio cultural é um desses temas potentes para provocar transgressões pedagógicas. A partir desse esforço, o que se pretende é construir uma educação comprometida com a vida, capaz de produzir pertencimento, estranhamento, reflexão, pensamento histórico e ação. Uma educação patrimonial comprometida com a dignidade das pessoas, com a diversidade e com a aprendizagem em História. Enfim, uma educação que tenha como eixo primordial a formação crítica do indivíduo, capaz de promover a autonomia do ser consciente que somos. Um ensino de História pautado na construção crítica do conhecimento que tenha a cultura, o respeito à diversidade, o debate e a investigação como pressupostos do ensino e da aprendizagem.

## **2.2 A pedagogia do objeto**

Ulpiano Bezerra de Meneses (1992) afirma que o eixo da musealização é a transformação do objeto em documento. A partir dessa assertiva, cabe o questionamento: o que é o documento? Utilizaremos a definição sugerida por Mário de Souza Chagas “[...]documento pode ser aquilo que pode ser utilizado para ensinar alguma coisa a alguém” (CHAGAS, 1994, p. 34). Ulpiano Bezerra de Meneses (1998) completa essa definição ao afirmar que os objetos trazem consigo muitas informações, possuem uma biografia, uma trajetória, uma história de vida. Alerta que, embora os objetos possuam caráter informativo e documental, é preciso tomar cuidado ao estudá-los, uma vez que os objetos não falam por si só. Quem dá voz aos objetos é o pesquisador, que ao interrogá-los, os interpreta e lhes atribuem funções, sentidos, significados e valores.

Ao serem transformados em acervos museológicos, os objetos não se definem mais por seu valor de uso, mas sim por seu valor sensorial, mobilizador de sentidos e de memórias, e por seu valor cognitivo, que nos ajuda a compreender como e por quem eram utilizados antes de se tornarem patrimônio cultural e quais as referências e experiências sociais, a partir deles, é possível acessar.

Ao desenvolver o conceito de monumento/documento, Jacques Le Goff (1990) destaca a intencionalidade implícita no documento que se torna monumento, pois, além de estar articulado, necessariamente, a determinadas forças políticas da sociedade, também disputa

espaço na memória coletiva. Nesse sentido, todo acervo deve ser compreendido como um trabalho de construção de memória de grupos ou indivíduos.

Para o museólogo Mário Chagas (1994), os objetos não nascem documentos, nascem objetos com funções e significados próprios. Porém, eles se tornam suportes de informação durante sua vida, a partir do nosso olhar interrogativo quando lançamos questionamentos sobre eles, pois,

[...] no momento em que perguntamos o nome do objeto, de que matéria-prima é constituído, quando e onde foi feito, qual o seu autor, de que tema trata, qual a sua função, em que contexto social, político, econômico e cultural foi produzido e utilizado, que relação manteve com determinados atores e conjunturas históricas (CHAGAS, 1994b, p. 43).

Corroborando com essa perspectiva, Francisco Régis Lopes Ramos (2004) afirma que não existe museu inocente, qualquer exposição possui um alinhamento teórico e político. Além disso, o espaço museológico é um lugar de processos educacionais e de atividades educativas, um ambiente de conhecimento e de aprendizagem, dinamizador de memórias.

A partir dessas considerações, Ramos (2004) formula a “pedagogia do objeto”, uma metodologia que consiste em extrair a historicidade do objeto com base na observação, partindo da realidade vivida, a partir daquilo que já conhecemos. Quanto ao conceito de objeto gerador, Ramos (2004) o concebe como matéria prima da reflexão histórica sobre a relação entre sujeito e objeto. Afirma que precisamos “perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos são criadores e criaturas do ser humano” (RAMOS, 2004, p.32). O autor parte do princípio de que o objeto é impregnado do sujeito que o possuía e vice e versa. Francisco Régis Lopes Ramos acredita que a reflexão deva ocorrer tanto com os objetos abrigados pelo museu, quanto com aqueles que estão fora dele, que nos cercam na vida cotidiana, pois

[...] Se pouco refletimos sobre nossos próprios objetos, a nossa percepção de objetos expostos no museu será também de reduzida abrangência. Sem o ato de pensar sobre o presente vivido, não há meios de construir conhecimento sobre o passado. (...) conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, com algo que não era, que está sendo e que pode ser diferente. Mostrando relações historicamente fundamentadas entre objetos atuais e de outros tempos, o museu ganha substância educativa, pois há relações entre o que passou, o que está passando e o que pode passar. Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas (RAMOS, 2004, p. 21).

Conforme o autor, a utilização de objetos na educação histórica pressupõe perguntas em sintonia com os recortes temáticos. Assim sendo, a visita a uma exposição museológica pode ficar mais interessante se for precedida por explicações sobre o tema, por exercícios com objetos que fazem parte do cotidiano dos alunos e alunas, como roupas, fotografias, objetos

personais, dentre outros. Assim, tornar-se-ia possível entender que esses objetos fazem parte das relações sociais e expressam os mais variados tipos de poder.

A partir de uma estratégia na qual pesquisa-museu-ensino-história estão embrincadas, Ramos (2004) propõe expandir o juízo crítico sobre o mundo que nos rodeia, partindo de uma história dos objetos articulada como uma trama de contrastes que gera percepções sobre o jogo de dominação e resistência. Portanto, a pedagogia do objeto, enquanto metodologia fundamentada no questionamento e na investigação, pode ser aplicada em qualquer situação na qual o aprendizado é mediado por objetos, inclusive com objetos de uso cotidiano e em ambientes outros.

Os objetos do museu devem ser percebidos como vestígios do passado que precisam ser interpretados de forma crítica. Pensar em objeto gerador significa pensar, então, sobre as legitimidades do espaço museológico, “lugar que ganhou existência com o intuito de selecionar e exibir partes amputadas do mundo” (RAMOS, 2004, p. 144). Assim, é preciso evitar o uso de objetos como mera ilustração ou complementação do conteúdo estudado em sala de aula. Vale ressaltar que o uso do objeto como documento, possibilita aproximar os alunos com o fazer histórico, auxiliando-o a compreender que a História é uma construção cuja trama se faz a partir da interpretação dos mais variados tipos de documentos.

A concepção da pedagogia do objeto e a proposição dos objetos geradores traçadas por Ramos (2004), se aproxima diretamente com o conceito de palavras geradoras, formulado por Paulo Freire. Assim como as palavras geradoras são um meio para promover a alfabetização de um determinado grupo, a partir de um conjunto de palavras profundamente significativas para quem seria alfabetizado, do mesmo modo, os objetos geradores seriam aqueles responsáveis por motivar reflexões sobre as tramas entre sujeitos e objetos do cotidiano.

Conforme Ramos (2004), na pedagogia do objeto, torna-se necessário praticar uma pedagogia da pergunta, ou seja, o diálogo construído a partir de indagações implicadas em problemáticas historicamente fundamentadas. A pedagogia da pergunta não tem a resposta como solução, mas como abertura de visibilidade, ou seja, é preciso aprimorar o ato de ver. Deste modo, o trabalho com objeto gerador se configura como um ato processual, uma vez que não existe conhecimento acabado.

### **2.3 A Pedagogia Decolonial.**

Ao colocar a concepção moderna do pensamento histórico em xeque, a historiografia contemporânea contribuiu, significativamente, para o surgimento e amplificação das vozes, até então silenciadas, dos grupos minoritários que estavam a reboque de uma história eurocêntrica.

Não existe história definitiva e todo conhecimento é temporário. A nova realidade social e científica exige repensar a história a partir de um novo paradigma. Convida os artífices da história a deslocar o eixo das investigações, lançar um novo olhar para o passado e suas fontes, despir-se da limitação imposta pelo cientificismo positivista.

A partir dessa perspectiva, e do pressuposto de que o patrimônio cultural é dinâmico, histórico e socialmente determinado pelos sujeitos que lhes atribuem sentidos e significados, optamos por analisar os processos de invisibilidade da população negra e indígena na Casa Memorial Régis Pacheco, a partir do conceito de colonialidade do poder desenvolvido pelo peruano Aníbal Quijano e ampliado pelo argentino Walter Mignolo (2003), aplicando, para tanto, os principais conceitos da perspectiva decolonial.

Vale ressaltar que um projeto de decolonização epistemológica denuncia toda e qualquer pretensão de objetividade científica pautada na neutralidade, imparcialidade e universalidade. Desta forma, evidencia-se a importância epistêmica das identidades, pois desvelam o fato de que as localizações sociais proporcionam experiências sociais diferentes e desiguais. Não se trata mais de apenas se perguntar o que esta história nos conta, mas também quem, para quem, por que, para que, de qual local se conta uma determinada história.

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica pensada, nas últimas décadas, por alguns autores. Esses intelectuais representam um conjunto de autores denominado por Arturo Escobar (2003) como grupo de pesquisadores da perspectiva teórica “Modernidade/Colonialidade” (MC). Entre os pensadores associados com este grupo estão o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros.

Os chamados autores decoloniais fazem referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista, numa tentativa de construir um projeto teórico, pensado de forma crítica e transdisciplinar, para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes, impregnadas por uma perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. Nesse sentido,

(...) em um trabalho de orientação decolonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2009, p. 24).

O questionamento da geopolítica do conhecimento, entendida como a estratégia modular da modernidade, configura-se como uma das principais proposições epistemológicas do grupo MC. Se, por um lado, esta estratégia afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais, por outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias. Escobar (2002) assevera que o programa de investigação MC deve ser entendido como uma maneira diferente de pensamento em relação às grandes narrativas produzidas pela modernidade europeia como a cristandade, o liberalismo e o marxismo.

Em artigo intitulado “Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra”, Catherine Walsh, Andina Simón Bolívar Equador e Luiz Fernandes de Oliveira (2018), apresentam e discutem a perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade e os principais conceitos que mobilizam, especialmente os conceitos de modernidade, de colonialidade e da pedagogia decolonial. Ao apresentarem o desenvolvimento do debate sobre colonialidade e pedagogia decolonial, salientam que esta perspectiva teórica se constrói em diálogo com as diversas realidades educacionais brasileira. No decorrer da análise, definem os principais conceitos da perspectiva Modernidade/Colonialidade.

Assim como toda perspectiva teórica que se forja em novos contextos e se apresenta à comunidade acadêmica como novidade teórica, os denominados intelectuais decoloniais, apresentam diversos conceitos que vão fundamentar essa perspectiva, como: o mito de fundação da modernidade, a colonialidade, o racismo epistêmico, a diferença colonial, a transmodernidade, o pensamento liminar, o pensamento de fronteira, a interculturalidade crítica, a pedagogia decolonial, dentre outros (WALSH; EQUADOR, OLIVEIRA, 2018, p. 3).

Conforme as definições conceituais elucidadas pelos autores, o conceito de Modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial, com a qual, as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu.

O segundo conceito, a Colonialidade implica na classificação e reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual visa canalizar uma nova produção de conhecimento. A partir desta acepção, Aníbal Quijano argumenta que,

a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”) de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental (QUIJANO, 1992, p. 438).

Sob o prisma da Modernidade/Colonialidade, outro conceito que subsidiará esta pesquisa é o de Pedagogia Decolonial, haja vista que, além de criticar profundamente a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade, se configura enquanto uma intervenção política e pedagógica, apregoando a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica. Este pressuposto é pensado a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade.

Outro importante conceito a ser considerado é o de Racismo Estrutural, elaborado pelo por Silvio Luiz de Almeida (2018). O autor apresenta uma concepção estrutural de racismo que está intrinsecamente ligado ao racismo institucional, que determina suas regras a partir de uma ordem social estabelecida. Dessa forma, o racismo é uma decorrência da estrutura da sociedade que normaliza e concebe como verdade padrões e regras baseadas em princípios discriminatórios de raça. Almeida (2018) enfatiza que o racismo é parte de um processo social, histórico e político que elabora mecanismos para que pessoas ou grupos sejam discriminados de maneira sistemática.

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ em que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não



exceção. O racismo é parte de um processo social que ‘ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (ALMEIDA, 2018, p. 38, 39)

O conceito de colonialidade do poder, ajuda-nos nesta empreitada que é pensar o patrimônio. É, em última análise, uma chave de leitura para compreender como a memória da população afro-brasileira tem lugar ou não-lugar nas instituições de memória.

Neste sentido, se compreende a entrada destas perspectivas teóricas no campo da educação brasileira nos últimos anos, já que muito do que se tem produzido academicamente sobre as relações entre educação, gênero, raça, diferenças culturais, dentre outras, se aproximam de uma perspectiva além das formulações teóricas eurocentradas. Uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade.

Na concepção do grupo de pensadores latino-americanos, que criaram o conceito de decolonialidade, a linha de pensamento decolonial pretende questionar, radicalmente, as formas de opressão e injustiças expressas nas relações de poder entre a classe dominante e os grupos que foram historicamente inferiorizados e subalternizados pela ação colonialista eurocêntrica. A decolonialidade é considerada como um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados.

Catherine Walsh, propõe a criação de pedagogias a partir da criação de estratégias de ações centradas na visão de mundo daqueles que sempre foram negligenciados e inferiorizados pela colonialidade do poder. Para Walter D. Mignolo (2008), “[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 290). A opção por uma metodologia de ensino decolonizadora, tem a intenção de pôr em evidência as narrativas históricas que, tradicionalmente, foram silenciadas ou subalternizadas nos currículos escolares.

### 3 REPRESENTAÇÕES SOBRE VITÓRIA DA CONQUISTA

*Por meio dos museus, a vida social recupera a dimensão humana que se esvai na pressa da hora. As cidades encontram o espelho que lhes revele a face apagada no turbilhão do cotidiano. E cada pessoa acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma. (IBRAM, 2019).*

As cidades são assinaladas por marcas que as identificam, que as diferenciam das outras a partir de seus costumes, memórias, culturas, narrativas, imagens, contradições, tensões e carências. Através de vários dispositivos, a cidade faz circular práticas e representações que atualizam suas histórias, suas memórias. Uma cidade tem muitas formas de ser representada. Essas representações são construídas e reconstruídas ao longo do tempo. Alguns elementos, como o que se afirma sobre suas origens, acontecimento fundador, lideranças, dados, nomes e fatos podem permanecer inalterados, ressignificados, contestados ou repensados. Nesse processo, também, se atualizam os esquecimentos, pois as cidades também marginalizam, excluem, inviabilizam histórias e memórias.

Vitória da Conquista, cidade na qual se realiza o presente estudo, está localizada no Território de Identidade do Sudoeste da Bahia, na mesorregião Centro-sul, a 509 quilômetros da cidade de Salvador, capital do estado, e, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2010 possuía uma população de 274.739 habitantes na zona urbana e de 32.127 na zona rural, perfazendo um total de 306.866 habitantes. Atualmente, é o principal polo comercial, industrial, educacional e de serviços do sudoeste baiano. Quanto à categoria cor/raça, de acordo com o censo de 2010, a população do município é constituída por 174.436 mil pardos, 31.082 pretos, 1.397 amarelos, 99.595 brancos, 354 indígenas, e 2 não declarados. Ou seja, 67% da população conquistense é constituída de pardos e pretos (IBGE, 2010). Em uma cidade na qual os meios de comunicação locais, propagandas e eventos culturais evocam o título de “Suiça Baiana” há, entretanto, como no restante do país, um elemento que não pode ser mudado: a presença de negros e indígenas.

No século XIX, a cidade foi um arraial denominado de Conquista, suas primeiras edificações foram construídas às margens do Rio Verruga, local que mais tarde foi chamado de Rua Grande. Atualmente abriga três praças: Praça Caixeiro Viajantes, Praça Barão do Rio Branco e Praça Tancredo Neves. A presença da água explica o início do núcleo urbano a partir desse local.

O crescimento do povoado ocorreu, principalmente devido à sua localização estratégica pois, era, e ainda é, ponto de ligação entre o litoral e o sertão baiano, além disso, possuía uma condição climática favorável para os viajantes que por aqui passavam e acabavam ficando.

A história da cidade de Vitória da Conquista nasceu marcada pelos confrontos violentos entre as populações indígenas locais e as tropas do sertanista João Gonçalves da Costa e do mestre de campo João da Silva Guimarães. À semelhança de outras localidades do território brasileiro, no Arraial da Conquista, a “civilização” foi erguida sob o pilar da ideia da superioridade branca em detrimento da inferiorização, subalternidade e invisibilidade de indígenas e negros.

Conforme registros de viajantes e memorialistas e, com base nos estudos realizados por Maria Aparecida Silva Sousa (2001), Washington Santos Nascimento (2008), Isnara Pereira Ivo (2010), dentre outros autores, a chegada das populações “negras” ou “mestiças” na região de Vitória da Conquista, historicamente denominada Sertão da Ressaca<sup>1</sup> no período colonial, é, provavelmente, anterior à dos próprios europeus. Ivo (2010) esclarece que as investidas dos conquistadores sob o Sertão da Ressaca não se limitavam apenas à submissão dos índios, uma vez que os quilombos existentes na região também se tornaram alvo do projeto colonizador:

A conquista do Sertão da Ressaca nas primeiras décadas do século XVIII, esteve inserida no contexto de expansão da comarca do Serro do Frio. O regimento pelo superintendente de Minas Novas, Pedro Leonilo Mariz, objetivou conquistar o sertão entre os rios das Contas, Pardo e São Mateus, no intento de encontrar metais preciosos, estabelecer fazendas de gado, matar índios que se opusessem à conquista, instituir aldeias e destruir quilombos eventualmente encontrados (IVO, 2010, p. 111).

Outra fonte que afirma a presença negra na região são os relatos do Príncipe Maximiliano Wied Neuwied<sup>2</sup> sobre sua passagem pelo Arraial da Conquista, no início do século XIX. Os relatos registrados pelo naturalista indicam como a presença negra se fez presente no Sertão da Ressaca. Ao observar a existência de um avançado processo de mestiçagem na região que,

---

<sup>1</sup> Ao pesquisar sobre a origem do nome “Ressaca”, Ruy Medeiros concluiu se tratar de um termo de uso da geografia popular sinonimizando “funda baía de mato baixo circundada por serra” e que foi aplicado às terras existentes entre os rios Pardo e das Contas. Assim, esclarece “o viajante que palmilhar o Planalto da Conquista perceberá as fundas baías de campo, algo como um vago refluxo a desenhar um semicírculo da ressaca, só que não no mar. Uma ressaca de chão. MEDEIROS, R.H.A relatos da Conquista. Vitória da Conquista, 1988.

<sup>2</sup> O príncipe alemão Maximilian zu Wied-Neuwied empreendeu a primeira expedição científica às terras brasileiras após a abertura dos portos em 1808. Neuwied coletou, entre 1815 e 1817, extenso material etnográfico e produziu centenas de desenhos e anotações que demonstram seu especial interesse pelas populações nativas do Brasil. Nos anos de 1815 a 1817, Maximiliano de Wied esteve no país em expedição objetivando pesquisar as regiões brasileiras ainda inexploradas. O resultado de sua pesquisa foi publicado em duas grandes obras. Com as obras e relatos das suas duas grandes viagens, Maximiliano foi considerado um dos naturalistas mais destacados da época. (Biblioteca Brasileira da Robert Bosch GMBH. Viagem ao Brasil do Príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied. Catálogo Volume II, prefácio)

[...] tinha nas margens do Rio Grande de Belmonte o resto de tribo de índios que a si mesmos dão o nome de Camacãs, os portugueses denominam nos “menian”. Segundo aprendi, esses ‘menian’ constituem realmente um ramo dos camacãs, porem degenerado, não são mais da raça indígena pura, tendo a maioria deles o cabelo encarapinhado dos negros e também a cor escura (...) (Apud: SOUSA, 2001).

Ivo (2012) corrobora com essa afirmação, ao declarar que João Gonçalves da Costa, quando já era senhor destas terras, com o título oficial de capitão-mor, foi acusado pelo ouvidor da Capitania de Ilhéus de ter dado proteção a “fugitivos das Minas” no Sertão da Ressaca. Indicando, portanto, a possibilidade de que a presença de negros poderia anteceder à ocupação portuguesa.

É importante ressaltar que o discurso oficial utilizado para justificar a violência da conquista da região sustentou-se na ideia de que a colonização serviria para promover a civilização. Desse modo, ao comporem as memórias e tradições da fundação da cidade, as narrativas hegemônicas cumpriram a função de selecionar quem, o que e como deveria ser lembrado e exaltado em detrimento do que e de quem deveria ser apagado, silenciado. Alberto Bomfim Silva (2017) afirma que o próprio nome da cidade já é uma demonstração do quanto sua formação está vinculada ao discurso da superioridade “branca”, pois:

Denominada primeiro: Arraial da Conquista, depois Imperial Vila da Vitória, em seguida apenas Conquista, passando a ser chamada, desde 1943, de Vitória da Conquista. Uma exaltação permanente do suposto “heroísmo” dos colonizadores, representantes dos agenciamentos daquela dita “raça branca superior” [...]. Tal fato contrasta com algumas cidades vizinhas, cujos nomes têm pertencimento ao tronco linguístico Tupi-Guarani, como Iguai, Itambé, Ibicuí, Itapetinga, Anagé e outras. Assim, o nome da cidade exalta o processo de extermínio dos indígenas na região (SILVA, 2017, p.142).

Por muito tempo, a presença negra foi mantida oculta na memória coletiva. Somente a partir da década de 1990<sup>3</sup> surgiu um razoável número de pesquisas e trabalhos acadêmicos

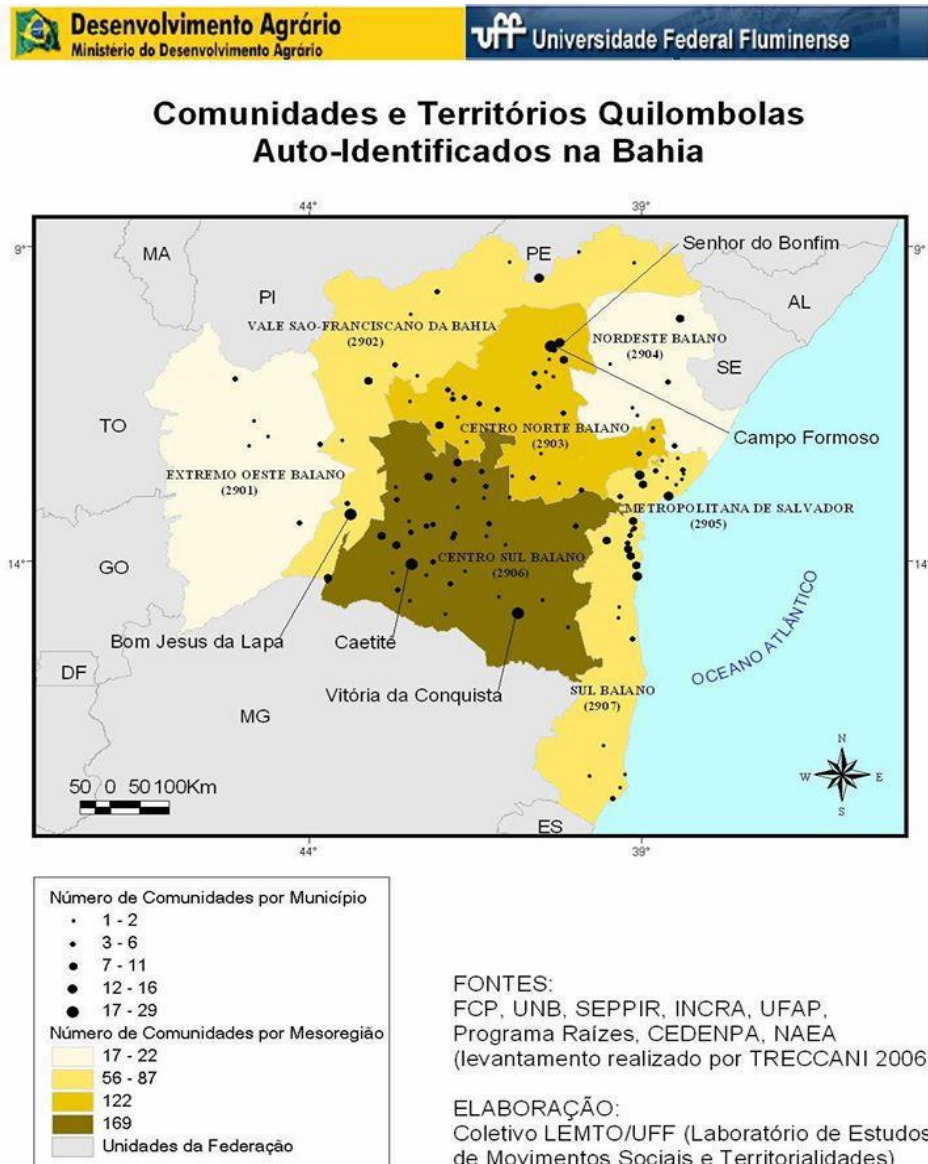
---

<sup>3</sup> A professora e historiadora Albertina Lima Vasconcelos realizou um estudo pioneiro sobre a região. Esse estudo foi publicado no livro *As Vilas do Ouro: sociedade e trabalho na economia escravista mineradora (Bahia, século XVIII)*. Trata-se de um estudo sobre a intensa atividade mineradora desenvolvida nas vilas de Jacobina e Rio de Contas no século XVIII e sua articulação com a economia colonial. Por meio de uma pesquisa ampla em documentos manuscritos bastante diversificados, a autora oferece uma contribuição de fundamental importância para o entendimento da dinâmica socioeconômica dos sertões da Bahia no período, ao discutir um tema pouco explorado pela historiografia no que se refere aos aspectos relacionados aos mecanismos de controle da administração portuguesa em relação à economia escravista mineradora nas vilas baianas. Em 1977, ainda recém-formada, chegou a Vitória da Conquista para atuar no Curso de Estudos Sociais, da Faculdade de Formação de Professores (embrião da UESB) e, imediatamente, se incorporou às lutas em defesa dos direitos sociais, de expressão e contra a ditadura militar. Teve participação ativa junto aos movimentos sociais e políticos da região, especialmente, naqueles vinculados às mulheres, aos negros e aos trabalhadores da educação. Foi uma das fundadoras da Associação dos Docentes da UESB (ADUSB) e contribuiu com as discussões para a fundação da universidade e do curso de História, em 1985. Ao longo de sua vida, pleiteou por uma universidade comprometida com as questões sociais relevantes para os segmentos marginalizados da sociedade brasileira. Faleceu em 2005, durante a elaboração de sua pesquisa de doutoramento na Universidade de São Paulo (USP).

acerca desse tema, no mesmo período em que as organizações dos movimentos sociais negros ganham relevância e certa notoriedade em Vitória da Conquista.

Outro dado relevante é que essa região possui uma das maiores concentrações de territórios quilombolas dentro do estado da Bahia, como podemos observar no mapa (figura 1):

**Figura 1-** Mapa das comunidades remanescentes de quilombos da Bahia



Fonte: (SILVA. 2017, p. 140).

Até o ano de 2015, a Fundação Palmares certificou 24 comunidades quilombolas no Município de Vitória da Conquista. A representatividade desse número no estado da Bahia é muito significativa, pois dentre os municípios com comunidades quilombolas certificadas, em

termos de quantidade, Vitória da Conquista ocupa a segunda posição, tendo à sua frente apenas o Município de Araçás, que conta com 46 comunidades certificadas (PALMARES, 2015).

Segundo a Coordenação Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COOPIR), mais de 66% da população de Vitória da Conquista se autodeclara preta ou parda. Essa população, contudo, encontra-se nas periferias, nas comunidades quilombolas que estão localizadas na zona rural. Quando chega ao centro urbano, se torna invisibilizada ou é embranquecida pela força de uma sociedade que ainda se reconhece branca.

Ainda que o projeto de branqueamento biológico da sociedade brasileira e, por conseguinte, da sociedade conquistense, tenha fracassado, ele impetrou no inconsciente coletivo dificultando, desse modo, a busca por uma identidade baseada na negritude e na mestiçagem.

Aqui, importa fazermos algumas considerações acerca da religiosidade do povo negro na região. Conforme o mapeamento feito por Itamar Pereira Aguiar (1999), há indício de que em 1930 existiam em Vitória da Conquista religiões afro-brasileiras enquanto culto organizado. O autor consegue mapear sete terreiros em pleno funcionamento nas décadas de 1930 e 1940.

Todavia, a história da cidade foi construída de forma a perpetuar os valores e as visões do colonizador europeu. Ao considerarmos a religiosidade do povo negro na então Imperial Vila da Vitória, fica evidente a segregação, discriminação e invisibilidade das práticas das religiões afro-brasileiras imposta pelo Código de Posturas da Câmara de 1954 que, além de enquadrar o candomblé como um divertimento, registra o cadastro de funcionamento de vinte e seis templos católicos, três batistas, um adventista, um presbiteriano e cinco centros espíritas. Nenhum terreiro de candomblé ou centro de umbanda é mencionado nesse documento. Entretanto, ao analisarmos esses mesmos Códigos de Postura, podemos perceber evidências dessas práticas religiosas na região desde o século XIX.

Então, podemos inferir que essas leis atuavam como mecanismo de controle, cujo objetivo era o de impedir difusão das práticas e manifestações das religiões afro-brasileiras e, em última análise, eliminá-las da prática social, como evidencia o seguinte trecho:

É expressamente proibido sob pena de multa ou prisão: I – Perturbar o sossego público com ruídos e sons excessivos evitáveis tais como:[...] II – Promover batuques, sambas, candomblés, e outros divertimentos congêneres na cidade, vilas e povoados, sem licenças das autoridades, não se compreendendo nesta vedação os bailes e reuniões familiares. (AGUIAR, 2007, p.143).

Alberto Bonfim da Silva (2017) observa ainda que se a lei proibia os ritos na vila e nos arraiais, seria presumível que as zonas rurais se tornassem uma alternativa para a manutenção dos cultos. Portanto, a zona rural e as periferias se configuram enquanto espaços especialmente

importantes e interessantes para verificar a presença negra, pois nessas áreas houve uma maior conservação das características mestiças anteriores ao grande crescimento demográfico e imigratório de Vitória da Conquista no século XX, sobretudo, após a construção da Rodovia BR 116. Corroborando com essa assertiva, Itamar Pereira de Aguiar afirma:

Ao observarmos a localização e distribuição desses terreiros no espaço urbano da época, algo nos chamou atenção. Eles ocupavam os limites: sul, sudoeste, oeste, norte e nordeste da cidade, que era habitado por trabalhadores descendentes de negros e indígenas e de alguns migrantes que, com a construção da BR-116 aos poucos estava chegando. (AGUIAR, 2007, p. 93)

A Avenida Presidente Dutra (BR 116), atualmente nomeada de Avenida da Integração representa, de modo inequívoco, a marcante divisão social que caracteriza e identifica a cidade. A geografia, a partir da construção da BR-116, ou popularmente chamada de Rio-Bahia, dividiu o município, literalmente, ao meio. Essa é uma importante rodovia que corta o Brasil de Norte a Sul, começa no Ceará e termina no Rio Grande do Sul. Na região de Vitória da Conquista, ela começou a ser construída por volta da década de 1940, o que proporcionou o crescimento populacional, vinculado a imigração (AGENDA 21, 2004, p. 8), uma rápida urbanização e, por conseguinte, o desenvolvimento econômico do município.

Aqui, é necessário problematizar a recente denominação “Avenida da Integração”, uma vez que esse novo nome denota certa contradição. Denominar a BR “Avenida da Integração” implica reconhecer a existência de segregação em algum aspecto que precisa ser reparada. Do ponto de vista prático, essa pretensa integração não aconteceu. Ao tentar promover a integração entre os “dois lados”<sup>4</sup> da cidade o poder público reconhece que a segregação social é real.

Vitória da Conquista, a exemplo de outras cidades do país, apresenta uma história de hierarquia condicionada pela raça, classe e gênero. A realidade das periferias urbanas, onde há maior concentração de negros, passa por mecanismos que lhes conferem invisibilidade. Os bairros periféricos são pouco retratados nos veículos de comunicação e, quando o são, estão na maioria das vezes associados à criminalidade. Os dados fornecidos pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2012, informam que o município possui a seguinte população (Tabela 1):

---

<sup>4</sup> Os conquistenses costumam dividir a cidade em lado Oeste e Leste. Os indivíduos vinculados aos segmentos desfavorecidos estão assentados do lado segregado da cidade, o Oeste, enquanto que o lado Leste estaria reservado às camadas com maior poder aquisitivo e prestígio social e político.

**Tabela 1-** População de Vitória da Conquista – 2012, segundo o IBGE.

## POPULAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA - 2012

População total	<b>315.884</b>
População Urbana	274.739
População Rural:	32.127
Homens	147.879
Mulheres	158.987
POPULAÇÃO POR COR OU RAÇA:	
Branca	99.595
<b>Preta</b>	<b>31.082</b>
Amarela	1.397
<b>Parda</b>	<b>174.436</b>
Indígena	<b>354</b>
Sem declaração	2
POPULAÇÃO SEGUNDO A RELIGIÃO:	
Católica Apostólica Romana	<b>183.442</b>
Católica Apostólica Brasileira	1.191
Católica Ortodoxa	135
Evangélicas	75.880
Outras religiosidades cristãs	3.917
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos	432
Dias	
Testemunhas de Jeová	1.969
Espiritualista	79
Espírita	5.502
Umbanda e Candomblé	<b>450</b>
Judaísmo	68
Novas religiões orientais	199
Tradições esotéricas	67
Outras religiosidades	13
Sem religião	32.252
Não determinada e múltiplo pertencimento	1.066
Não sabe	183
Sem declaração	23

Fonte: IBGE (negritos nossos).<sup>5</sup><sup>5</sup> Disponível em: <http://www.pmvc.ba.gov.br/v2/dados-estatisticos/>. Acesso em maio.2022

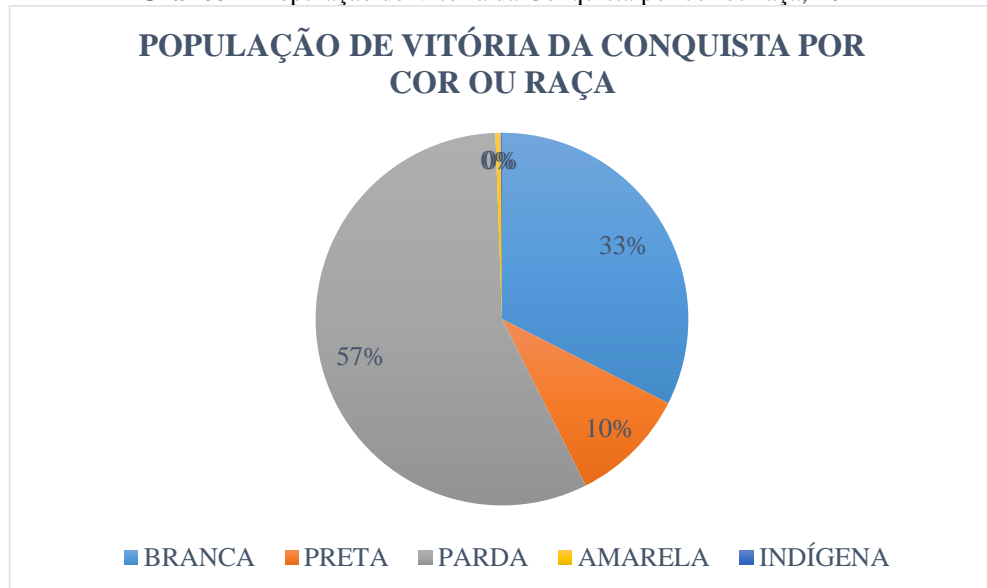


Apesar de a cidade ter sido forjada pelo processo da mestiçagem, é revelador o fato de 99.595 pessoas se perceberem e se declararem brancas. Talvez a resposta para esse dado esteja alicerçada nos diversos padrões impostos pela sociedade conquistense desde o seu processo inicial de formação. Ao analisar esses dados, Silva conclui que:

Embora 205.518 habitantes tenham se declarado de cor preta ou parda, representando 65,06% do total, essa sociedade se enxerga “branca”. Por diversos padrões como os roteiros de trânsito a distribuição geográfica, as referências históricas, a construção dos “heróis” da cidade, os locais privilegiados dos registros do fazer social e, sobretudo, pela idealização do cidadão representativo que é realizado pela comunicação social da cidade, nos jornais televisivos, principalmente, mas também no rádio e impressos, na propaganda comercial, nas escolhas do perfil de modelos das agências de publicidade, entre tantas outras representações. Em todas essas práticas culturais há, ainda, não só uma inferiorização do lugar do negro na sociedade, como também uma prática de apagamento de sua existência (SILVA. 2017, p.144).

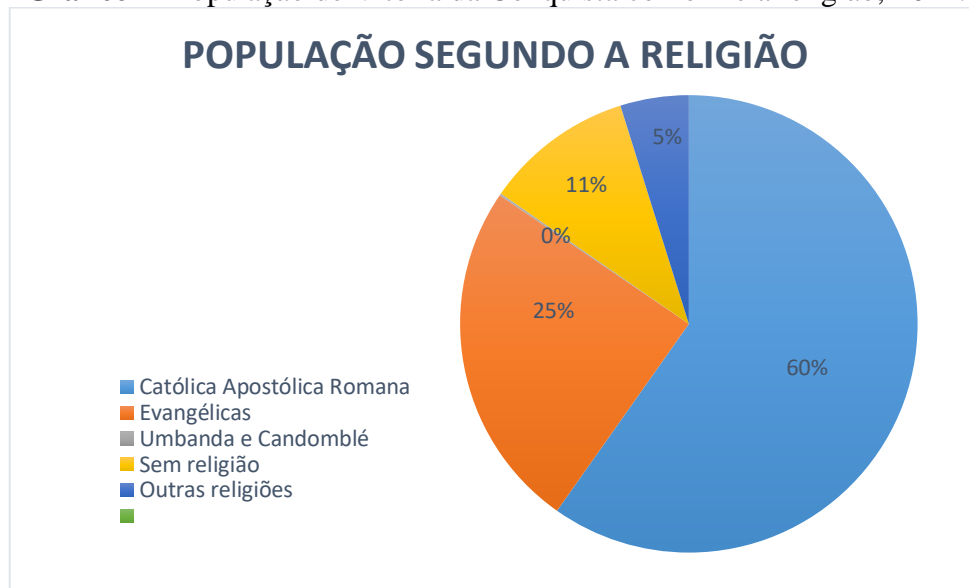
O autor conclui que o relatório do IBGE revela outras facetas da invisibilidade do negro em Vitória da Conquista como, por exemplo, o fato de uma expressiva parcela da população se identificar com a cor/raça “parda”, apontando para um constrangimento dos indivíduos em se declarar “pretos”, como demonstramos no gráfico 1:

**Gráfico 1-** População de Vitória da Conquista por cor ou raça, 2012



Fonte: Autoria própria

Outra consideração importante a se fazer a partir dos dados trazidos pelo IBGE é em relação ao aspecto religioso da cidade. Em termos percentuais, temos a seguinte representação (gráfico 2):

**Gráfico 2-** População de Vitória da Conquista conforme a religião, 2012.

Fonte: Autoria própria.

Nos tempos atuais, ainda se percebe os resquícios das práticas de imposição da civilização católica e portuguesa, eficazmente sedimentada pelos primeiros colonizadores da região. Esse reflexo pode ser percebido no gráfico 2, uma vez que a religião Católica Apostólica e Romana aparece como aquela seguida por 60% do total da população. Em contrapartida, em toda a cidade, apenas 450 pessoas se revelaram seguidores do candomblé, quantidade inferior a 1% do total da população conquistense. Todavia, os dados levantados na pesquisa realizada por Itamar P. Aguiar (1999), aponta para a existência de, pelo menos, 87 terreiros no município. Desse modo, podemos inferir que o número apresentado pelo IBGE, aparentemente, não traduz o real cenário das religiões de matriz africana na cidade. Esses dados traduzem o racismo que se impõe nas práticas sociais, não apenas em Vitória da Conquista mas, também, no Brasil.

Podemos, então, inferir que os praticantes dessas religiões se sintam constrangidos em admitir publicamente que são frequentadores dos terreiros de umbanda e candomblé. Muito provavelmente, essa atitude seja um reflexo tanto da perseguição histórica, quanto da inferiorização com que as religiões de matriz africana são tratadas na sociedade conquistense. Conforme Itamar Aguiar (1997, p. 99), esses silenciamentos são “omissões preocupantes”, mas, ao mesmo tempo, compreensíveis para tais religiosidades, pois como afirma Altemar Amaral Rocha (2013) certo nível de invisibilidade pode ter sido, e ainda pode continuar sendo, uma estratégia crucial para garantir a sobrevivência.

As informações apresentadas pelo IBGE (2012) sobre a população indígena requerem um olhar cuidadoso. Apenas 354 pessoas se declaram indígenas, o que não corresponde a,

sequer, 1% do total da população conquistense. À primeira vista, essa parcela composta somente por 354 indivíduos, pode parecer um número insignificante quando comparada ao número de pessoas que se declaram brancas, pardas e negras. No entanto, esse pequeno grupo é a exata expressão da resistência, bem como do enfrentamento ao mundo colonial, uma vez que, por muito tempo, a bibliografia sobre a história do município atribuiu importância histórica apenas aos colonizadores, enfatizando a ideia de que estes teriam executado, sumariamente, o extermínio dos povos indígenas que viviam na região.

Nos causa inquietação a narrativa propagada na sociedade conquistense de que os povos indígenas teriam sido exterminados nas guerras de conquista do território em fins do século XVIII e inícios do XIX, Renata Ferreira de Oliveira (2020) fez uma importante pesquisa, na qual busca analisar e problematizar a memória e a identidade indígena da Batalha<sup>6</sup>, região do Planalto da Conquista, no sudoeste baiano. Essa historiadora defende que a complexa relação entre colonizador e povos indígenas desconstrói o mito de fundação de Vitória da Conquista, pautada na ideia de que os “gentios bárbaros” foram sempre um empecilho à “civilização”. Mas, qual teria sido a fonte que teria dado origem a esse mito? Segundo a autora:

As sementes históricas que geraram os mitos referidos foram germinadas a partir dos documentos acerca da fundação do Arraial da Conquista, principalmente por Tranquilino Torres no final do século XIX. O primeiro presidente do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia publicou o livro intitulado O município de Vitória da Conquista que foi o resultado de suas pesquisas sobre a região. Essa obra teve um peso decisivo nas produções posteriores, pois a sua interpretação de fontes documentais levou ao reforço da memória positiva acerca da colonização. Assim, as batalhas contra os nativos transformaram-se em mitos e terminaram por ocupar as páginas da história oficial da cidade (OLIVEIRA, 2020, p. 81).

A autora faz uma pesquisa histórica crítica à tradicional memória que narra as origens da cidade de Vitória da Conquista a partir da derrota dos indígenas que habitavam a região - Pataxós, Mongoiós e Ymborés - para as tropas do sertanista João Gonçalves da Costa e do mestre de campo João da Silva Guimarães. A submissão dos nativos, bem como a imposição da civilização católica e portuguesa, se traduziu em políticas de “pacificação” através dos aldeamentos<sup>7</sup> ou da “guerra justa” contra aqueles que resistiram à colonização, taxados pelos

---

<sup>6</sup> A região da Batalha, palco de uma suposta grande guerra entre os Mongoyós e as tropas do Capitão-mor, localiza-se a oito quilômetros de Vitória da Conquista, no distrito rural de José Gonçalves. No ano de 2005 essa região foi caracterizada por agentes políticos como uma comunidade quilombola. O território foi reconhecido em 2006 pela Fundação Palmares, sendo emitida e entregue a carta de autorreconhecimento. Declaração das comunidades de Ribeirão do Paneleiro e Batalha. Arquivo do Núcleo de Promoção da Igualdade Racial da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. 10 de abril de 2006 e certidão de autorreconhecimento emitida pela Fundação cultural Palmares. Brasília, 11 de julho de 2006. Arquivo da Associação dos Pequenos Produtores de Batalha, Ribeirão dos Paneleiros e Lagoa de Arroz.

<sup>7</sup> “Os aldeamentos indígenas foram criados com base na política de inserção dos nativos à população local, a ser consumada por meio do trabalho, da mestiçagem e da divisão das aldeias [...] quanto mais dispersos, mais “selvagens” eram os índios para os colonos (OLIVEIRA, 2020, p. 69).

bandeirantes como bárbaros. Essa narrativa não deixou de ser utilizada por uma memória política que anistiava o massacre dos índios em favor do “ato civilizatório” dos sertanistas, fundamental para a fundação do Arraial. Desse modo, além da memória hegemônica que instituiu o mito de fundação da cidade a partir do suposto heroísmo dos sertanistas, “há, em paralelo, a tessitura de uma identidade que enaltece a ‘Suíça Baiana’, espécie de versão atualizada da valorização cultural branca, europeizada e colonial” (OLIVEIRA, 2020, p. 80).

Dentre as representações existentes acerca da fundação da cidade, a suposta promessa feita à Nossa Senhora das Vitórias é o símbolo maior da fé de João Gonçalves da Costa. Com base nessa versão mítica, a santa teria fornecido as condições necessárias para que os sertanistas consolidassem a vitória sobre os indígenas. Assim, a trama da memória oficial do município é tecida, utilizando como principal fio condutor a ideia de civilização por meio da fé católica. A partir da tradição oral e, posteriormente, pelos relatos escritos, as memórias sobre a conquista da região foram se sedimentando, reforçando o heroísmo dos sertanistas que, sob a proteção da santa, teriam alcançado grandes feitos. Uma dessas memórias informa que o capitão-mor João Gonçalves da Costa:

[...] de facão em punho, enfrentando os selvagens, surgiu entre as folhas uma índia muito diferente das outras, pela beleza que possuía. Como era de costume, enfrentando os selvagens, surgiu entre as folhagens uma índia muito diferente das outras, pela beleza que possuía. Como era de costume, aproximou-se para captura-la e a índia correrá à sua frente desde o lugar de nome Batalha, onde foi travada a grande luta, até o lugar do centro da aldeia Mongoyó. Ali, a índia deu à frente ao capitão e ele reconheceu nela a imagem de Nossa Senhora. O capitão apavorou-se, “estatelado com a visão”. Fincou o facão no chão, ajoelhou-se e disse: “aqui, levantarei a Vossa Igreja”. Assim, a índia desapareceu da sua frente. (OLIVEIRA, 2020, p. 35)

Ainda segundo a tradição, em meio à iminente derrota, João Gonçalves da Costa invocou<sup>8</sup> à Nossa Senhora das Vitórias e fez uma promessa de construir uma capela no local do triunfo sob os indígenas. Iluminados pela santa, o capitão-mor e seus homens lutaram corpo a corpo com os índios Mongoyó. Ao final de algumas horas, conseguiram uma esplêndida vitória dentro do território da aldeia. Em agradecimento à Nossa Senhora das Vitórias, o sertanista doou-lhe parte das terras conquistadas, incluindo a região da Batalha, e ergueu o templo que havia prometido. Nas narrativas oficiais, percebemos que a ideia de civilização atrelada à fé católica foi o fio que conduziu a trama da memória oficial.

---

<sup>8</sup> Essa é a versão histórica da vitória imposta por João Gonçalves da Costa aos índios Mongoyó dada por Tanquilino Torres no livro *O Município da Vitória*, publicado inicialmente no ano de 1897 pelo Instituto Histórico e Geográfico da Bahia e republicado no ano de 1996, pela revista *Memória Conquistense* do Museu regional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 1996, p. 44.

O “banquete da morte” é uma, dentre tantas outras, narrativas propagadas por essa tradição e difundidas pela oralidade. Um homem centenário chamado Francisco José Maria da Ponte, conhecido popularmente como tio Nagô, que nasceu escravo de João Gonçalves da Costa, relata que, quando menino, estava presente na época das lutas de seu senhor com os índios. Após uma suposta trégua, João Gonçalves da Costa teria convidado todos os “selvagens” para um banquete<sup>9</sup>. Entretanto, o astucioso capitão-mor forjou um encontro traiçoeiro. Embriagou os nativos enquanto os seus soldados cortavam as cordas dos arcos. Segundo tio Nagô, o capitão-mor envenenou a cachaça oferecida aos indígenas e quase todos morreram envenenados. Os que se embriagaram tiveram suas cabeças degoladas. Ainda assim, alguns resistiram e buscaram refúgio nas matas ou nos aldeamentos. Assim, o episódio do “banquete da morte” é o marco da conquista definitiva da região. Esse mito, ainda hoje, é fortalecido e cultivado no imaginário popular. Nesse sentido:

A história local refere-se, sobretudo, ao marco que é a batalha final entre Mongoyó e os colonos, pelo qual o “feito histórico” do “bravo” João Gonçalves da Costa é reforçado pela interseção de Nossa Senhora das Vitórias. Foi desse contexto que surgiram as toponímias tão diversas, mas historicamente imbricadas: **Batalha**, lugar da guerra contra os selvagens; **Conquista**, “centro” da civilização (OLIVEIRA. 2020, p. 36).

Tanto a batalha mítica, quanto o banquete da morte, podem ser pensados para compreender a edificação das memórias oficiais conquistenses e a justificativa da posse das terras nativas. Sob essa lente, Martha Maria Brito Nogueira (2016) afirma que a história da cidade foi construída de forma a perpetuar os valores e as visões do colonizador europeu que ambicionava conquistar as terras com a ajuda da Nossa Senhora das Vitórias, massacrando os que impedissem tal missão. A partir dessa perspectiva, em 1943, por meio da Lei Estadual nº 141, a cidade recebeu o nome de Vitória da Conquista, um sugestivo nome que expressava e enaltecia a vitória dos conquistadores sobre os nativos.

Ao determinar o fim das etnias indígenas do Planalto da Conquista, por meio desses fatos míticos, abriu-se o caminho para que as famílias descendentes do capitão-mor João Gonçalves se tornassem as proprietárias das terras e detentoras do poder político no Arraial da Vitória. Assim, “o “fim” dos índios do Sertão da Ressaca é a antessala do esbulho fundiário” (OLIVEIRA. 2020, p. 81).

As tramas de uma memória conquistense hegemônica começaram a ser tecidas quando cessou a guerra entre índios e colonos, nos anos finais do século XVIII e nos iniciais do século XIX. Na medida em que a “civilização” varreu as terras da conquista da presença indígena, a

---

<sup>9</sup> WIED-NEUWIED, 1989. P. 428-429.

cena da vitória dos portugueses emergiu iluminada por glórias. A partir da sua condição hegemônica, a memória da cidade foi sendo edificada pelos seus primeiros escritores, afirmando-se como a “única” e “verdadeira” história, digna de ser lembrada, enaltecida e comemorada.

Outro importante aspecto sobre as memórias do arraial, é a construção da figura heroica de João Gonçalves da Costa, apontado pela historiografia como um dos principais fundadores da cidade de Vitória da Conquista, era um preto forro<sup>10</sup>, nascido em Chaves, Portugal, onde foi escravo até adquirir sua liberdade e ser enviado ao Brasil a serviço da Coroa Portuguesa, crescendo em prestígio diante da administração metropolitana. De acordo com Maria Aparecida de Sousa (2001), ele era bastante conhecido no seu tempo. Seu nome rompeu fronteiras e, ao ser lembrado, era sinônimo de valentia ousadia, audácia, coragem e, sobretudo, fidelidade à monarquia portuguesa. Ocupou o posto de capitão-mor do terço de Henrique Dias, através da patente concedida em 5 de março de 1744:

De fato, João Gonçalves não é lembrado nos documentos da administração da Bahia colonial como um descobridor de zonas auríferas [...] Para o governo português, o mérito de João Gonçalves da Costa reside nas inúmeras tentativas de melhoria da comunicação do interior com o litoral, através das explorações dos rios da região e seus afluentes e da abertura de estradas [...]. Mas sobretudo pelas ações comandadas por ele de intenso combate ao aborígine, independente dos métodos violentos e traiçoeiros que utilizava, razão pela qual conseguiu destruir aldeias indígenas numericamente superiores a seu contingente de subordinados (SOUSA, 2001, p. 58).

Apesar de contar com grande prestígio e reconhecimento, não podemos ignorar o fato de João Gonçalves da Costa ser um negro forro e, apesar de sua condição, em pleno século XVIII, conseguiu criar espaços e usufruir das fissuras culturais do mundo colonial. Ao protagonizar conquistas em nome da Coroa, ocupou um dos cargos mais cobiçados dentro da força militar portuguesa em uma sociedade rigidamente marcada pela diferença, sobretudo racial. Além disso, teve as suas ações reconhecidas e elogiadas por autoridades e pelo governo lusitano. Fato é que, ao considerarmos a ocupação econômica da região, a figura de João da Costa se impõe e foi a representação do poder metropolitano no Sertão da Ressaca.

Mas se, conforme os registros históricos, o responsável pela fundação do município era um negro forro, o que teria concorrido para a construção e defesa do padrão branco ocidental enquanto elemento de identidade do município, em detrimento da herança indígena e afro-brasileira? Por que o fato de João Gonçalves da Costa ser um negro forro foi, durante tanto tempo, omitida das narrativas oficiais? Por que o fato – ou a “mancha” – de ter sido escravo

---

<sup>10</sup> O termo preto forro foi usado na patente do posto de capitão-mor do Terço de Henrique Dias concedida a João Gonçalves da Costa (IVO, 2012).

não foi salientado e, ao contrário, parece ter sido esquecida? Se o capitão-mor se tornou proprietário das terras do Sertão da ressaca, e o seus descendentes firmaram-se como os “homens bons” do lugar e dominaram a vida política e econômica da Imperial Vila da Vitória por quase dois séculos, por que se estabeleceu no imaginário conquistense que a elite econômica e política da cidade descende e ainda é composta por gente branca?

Ainda hoje, as referências históricas, a construção dos “heróis” da cidade, os locais privilegiados dos registros do fazer social e, sobretudo, a idealização do cidadão representativo que é realizada pela comunicação social da cidade, nos mais diversos meios de comunicação e práticas culturais, prevalece a referência branca ocidental em detrimento de um desprivilegio do negro e do indígena na sociedade, evidenciando uma prática de subalternização e de invisibilidade de sua existência.

Por fim, resta abordar sobre os monumentos erguidos na cidade. Como objetos de rememoração, esses monumentos participam do universo das representações, cuja função primordial reside em perpetuar algo que os grupos sociais e/ou os indivíduos não desejam que seja esquecido. A preservação da memória dominante também pode ser averiguada na construção de monumentos e símbolos da cidade. Para tanto, tomaremos como principal referência os estudos realizados por Gerlane Bezerra Rodrigues e Juliana Rodrigues Morais (2019). Nesse estudo as autoras discutem a construção da memória coletiva em Vitória da Conquista a partir de três monumentos: a peça em homenagem aos Bandeirantes, a peça em homenagem a Nossa Senhora da Vitória, padroeira da cidade, e a peça em homenagem aos Índios Mongoiós que,

Por demarcarem pontos fixados em determinados espaços urbanos, tais monumentos transitam por diversas temporalidades e estão expostos a inúmeras interpretações, algumas vezes, atualizam-se no tempo. Não obstante, seu conteúdo narrativo sempre estará vulnerável a dialética da lembrança e do esquecimento, fenômenos indissociáveis da construção da memória. Nessa dinâmica, os monumentos, ao serem sacralizados pela memória, carregam o atributo de *semióforos* (palavra de origem grega que significa expor, trazer a frente) e assim afirmam seu valor simbólico do passado (RODRIGUES; MORAIS. 2019, p. 147).

Consideraremos, inicialmente, o obelisco em homenagem aos bandeirantes João Gonçalves da Costa e João da Silva Guimarães, fundadores da cidade. Essa peça foi erguida pelo poder público na década de 1940. Instalado na Praça Nove de Novembro<sup>11</sup>, no Centro de Vitória da Conquista, foi recentemente revitalizado juntamente com essa região comercial. Nele há uma placa com a inscrição “*Monumento aos Fundadores da Cidade*” (grifo nosso).

---

<sup>11</sup> Data do aniversário da cidade de Vitória da Conquista e feriado municipal.

**Figura 2-** Monumento em homenagem aos bandeirantes, 2020.



Foto: Blog do Anderson<sup>12</sup>

Conforme Oliveira (2020), o monumento aos bandeirantes, ou monumento aos fundadores da cidade foi construído e inaugurado na gestão do prefeito Régis Pacheco em 1940, quando se comemorava os 100 anos da elevação do Arraial da Conquista à condição de Vila sob o nome de Imperial Vila da Vitória, em 1840. A inauguração do monumento ocorreu no dia 13 de novembro de 1940 e a solenidade aconteceu sob o aplaudido discurso do então prefeito Régis Pacheco. Em seu discurso, ele buscou perpetuar as memórias dos colonizadores. Conforme Aníbal Lopes Viana (1982), as comemorações do centenário ocorreram durante três dias e foram revestidas de brilhantes solenidades.

Já o monumento em homenagem à Nossa Senhora das Vitórias, Padroeira da Arquidiocese de Vitória da Conquista, trata-se de uma escultura edificada pela Igreja Católica na ocasião em que se comemorava o centenário da festa de Nossa Senhora das Vitórias, no ano de 2005.

---

<sup>12</sup>Disponível em: <https://www.blogdoanderson.com/2018/01/05/obelisco-revitalizado-bandeirantes-monumento-aos-fundadores-da-cidade-recebe-atencao-especial/>, acesso em fev.2022.



**Figura 3-** Monumento em homenagem à Nossa Senhora das Vitórias



Fonte: Blog do Anderson<sup>13</sup>

Trata-se da estátua em homenagem à Nossa Senhora das Vitórias, uma peça em bronze maciço com pedestal de granito. A peça encontra-se erigida num local bastante prestigiado, em frente à praça principal da cidade, a Praça Tancredo Neves, ao lado da Igreja Matriz que leva o nome da santa. A imagem, como já mencionado, se liga à tradição memorialista de fundação do município: uma narrativa de intervenção da santa em favor dos sertanistas, na guerra de domínio do território contra os índios Mongoyós.

A marca do pensamento civilizatório ocidental cristão, como um discurso legitimador do empreendimento português, ainda é muito presente na memória da sociedade conquistense. Todos os anos, a cidade comemora o dia de Nossa Senhora da Vitória. Essa comemoração perpetua uma memória local, que dissemina e ganha estatuto de verdade pela ritualização dos festejos e celebrações em homenagem à santa, que é a padroeira da cidade.

O ritual de celebração acontece no município há mais de duzentos anos. Atualmente, os festejos em homenagem à santa marcam o calendário oficial da cidade, sendo consagrado como

---

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.blogdoanderson.com/2018/08/04/padroeira-da-cidade-novenario-a-nossa-senhora-das-vitorias-acontece-em-vitoria-da-conquista/>, acesso em fev.2022.

feriado municipal. Fazem parte desse ritual a alvorada de fogos às cinco horas da manhã, grande procissão pelas principais ruas da cidade e uma missa ao ar livre na Praça Principal, local que, no pretérito, abrigava a quase dizimada aldeia dos índios Mongoyós.

Essa prática ritualística de celebração e homenagem à santa atribui à cidade uma identidade religiosa, católica e herdeira de uma tradição lusitana, pois “a retomada da memória alicerçada pelas celebrações e narrativas do passado se reforça num elo que permite reafirmar uma tradição como um discurso verdadeiro” (RODRIGUES; MORAIS, 2019, p. 158). A cidade é, por excelência, um espaço de memória coletiva. Ao materializar referências significativas do passado, a partir dos monumentos e das comemorações, os grupos sociais constroem um passado comum. Portanto, a comemoração à santa se constitui num momento de coesão social e, por conseguinte, de afirmação de uma identidade coletiva, na qual se apresenta uma narrativa de fundação da cidade.

Contrapondo-se à construção dessa memória tradicionalmente evidenciada na cidade, o monumento em homenagem ao índio foi edificado no dia 05 de junho do ano de 2000, na Praça Caixeiros Viajantes, uma peça escultórica em homenagem aos índios Mongoiós, erigida quase sessenta anos depois do erguimento do monumento em homenagem aos bandeirantes e cinco anos antes do monumento à santa. O monumento está localizado numa rotatória, espaço pouco prestigiado do ponto de vista da visibilidade, uma vez que há um grande fluxo de carros circulando em volta, principalmente, nos dias de funcionamento do comércio.

**Figura 4-** Monumento em homenagem ao índio



Fonte: [blogcidadeemfoco.com](http://blogcidadeemfoco.com)<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Disponível em <https://cidadeemfoco879.blogspot.com/2012/01/normal-0-21-false-false-false-pt-br-x.html>, acesso em 23.04.2022.

Vale ressaltar que o monumento foi erguido no contexto em que se comemorava os 500 anos do Brasil. Período marcado por inúmeras homenagens aos índios e caracterizado por uma grande mobilização no cenário nacional em torno das questões étnicas do Brasil. Ou seja, o monumento aos índios foi erigido em um cenário de intensa discussão política e cultural acerca das questões da cidadania, do direito à memória e da identidade nacional. Em meio à um panorama assinalado por protestos, reivindicações e de afirmação do poder democrático, houve a emergência de memórias, até então marginalizadas, silenciadas ou excluídas. Ao emergirem, estas memórias entram em evidência e passam a disputar ou coexistir com as memórias oficiais.

O monumento foi financiado e edificado por um grupo social em parceria com o setor privado e entidades não governamentais. De acordo com Gerlane Bezerra Rodrigues Moraes (2009), o idealizador do monumento, André Cairo<sup>15</sup>, lhe escreveu uma carta relatando o cenário de negociações e de tensões acerca da aprovação, bem como da permissão e escolha para se erigir o monumento, cujo objetivo era tirar da zona do silêncio a memória dos primeiros habitantes da região, os indígenas. Abaixo, um trecho da carta:

Desde 1992, o Movimento Contra a Morte Prematura vinha reivindicando, das autoridades, a construção de um monumento que viesse homenagear o índio. Realizamos diversas atividades, ofícios a prefeitos, câmara de Vereadores, deputados e o desinteresse foi evidente. Mas continuamos insistindo e buscamos subsídios com empresas privadas e conseguimos construir a obra, oferecendo ao poder executivo para que instalasse na Pça. Tancredo Neves, antigo Jardim das Borboletas, onde, ali, existe um cemitério indígena, em que índios foram exterminados, massacrados brutalmente por Bandeirantes. [...] Para nossa decepção, não houve interesse por nenhum órgão, nem a prefeitura autorizou a instalação do monumento naquele local, alegando poluir o visual, diante do que ali já existia. Porém, discordamos sumariamente. Então, o prefeito solicitou de André Cairo que escolhesse outro local. Como sinal de protesto, ele escolheu o terraço de um prédio de 8 andares, mas resolveu mudar de ideia, instalando o monumento na Pça. Caixeiros Viajantes, a qual passou a ser identificada, por muitos, como Praça do Índio (CAIRO, 2007 apud MORAIS. 2009, p. 93).

Nesse trecho da carta, fica evidente o confronto entre o desejo de André Cairo em construir e edificar o monumento para homenagear os índios na cidade e, em contrapartida, o descaso das autoridades públicas, em relação ao financiamento do projeto, à construção do monumento e, sobretudo, quanto ao local onde a peça seria erigida. A questão que está em jogo nesse embate de forças é a disputa por lugares de memórias. O erguimento do monumento em homenagem ao índio apresenta um tema, bem como narrativas ligadas às memórias antes desprestigiadas, ou excluídas do tecido social urbano. Constatamos, pois, que os monumentos

---

<sup>15</sup> André Barros Cairo, ambientalista, fundou e preside do Movimento Contra a Morte Prematura. Cria e se caracteriza de diversos personagens com o intuito de protestar e chamar a atenção das autoridades e da sociedade sobre os problemas que afligem a cidade.

da cidade constroem um espaço patrimonial no qual as memórias atuam num campo de disputas, conflitos, contradições, rupturas e, principalmente, de continuidades.

Nessa perspectiva, Gerlane Moraes (2009) afirma que tanto o monumento em homenagem aos bandeirantes, quanto o monumento em homenagem à santa referem-se às memórias institucionais – forjadas pelo Estado e pela Igreja, respectivamente. Já o monumento em homenagem aos índios refere-se à memória de grupos sociais, os quais reivindicavam a legitimidade de suas memórias. Desse modo, ainda que a base narrativa do monumento ao índio seja antagônica às construções narrativas dos outros dois monumentos, as três peças escultóricas fazem parte de um passado comum: a memória fundacional da cidade.

### 3.1 MEMORIAL RÉGIS PACHECO

*“Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas” (RAMOS. 2004, p.21).*

A Casa Memorial Governador Régis Pacheco é um patrimônio cultural do município de Vitória da Conquista, desempenha a sua função de museu histórico da cidade e abriga uma parcela da memória política e histórica do município. O Memorial foi o primeiro<sup>16</sup>, e ainda é o único museu sob a responsabilidade da Prefeitura da cidade. É uma organização sem fins lucrativos, que tem como objetivo promover e disseminar a cultura da região. Sua manutenção e funcionamento depende, totalmente, do repasse de verbas da Prefeitura Municipal, via Secretaria Municipal de Cultura.

Além de ser um memorial e museu aberto a visitas, dispondo de exposições permanentes e temporárias, o espaço do memorial é utilizado para a realização de diversas atividades, como amostras de cinema, reuniões do poder executivo, visitas acadêmicas, atividades pedagógicas, oficinas, lançamentos de livros, exposições de obras de arte, entre outras ações.

A “imponente casa”, conforme a definição feita por Heleusa Figueira Câmara (2007), situada no lado superior da antiga Rua Grande, trata-se de uma edificação térrea, com estilo neoclássico e tendências ecléticas. Possui em seu frontispício uma porta e seis janelas

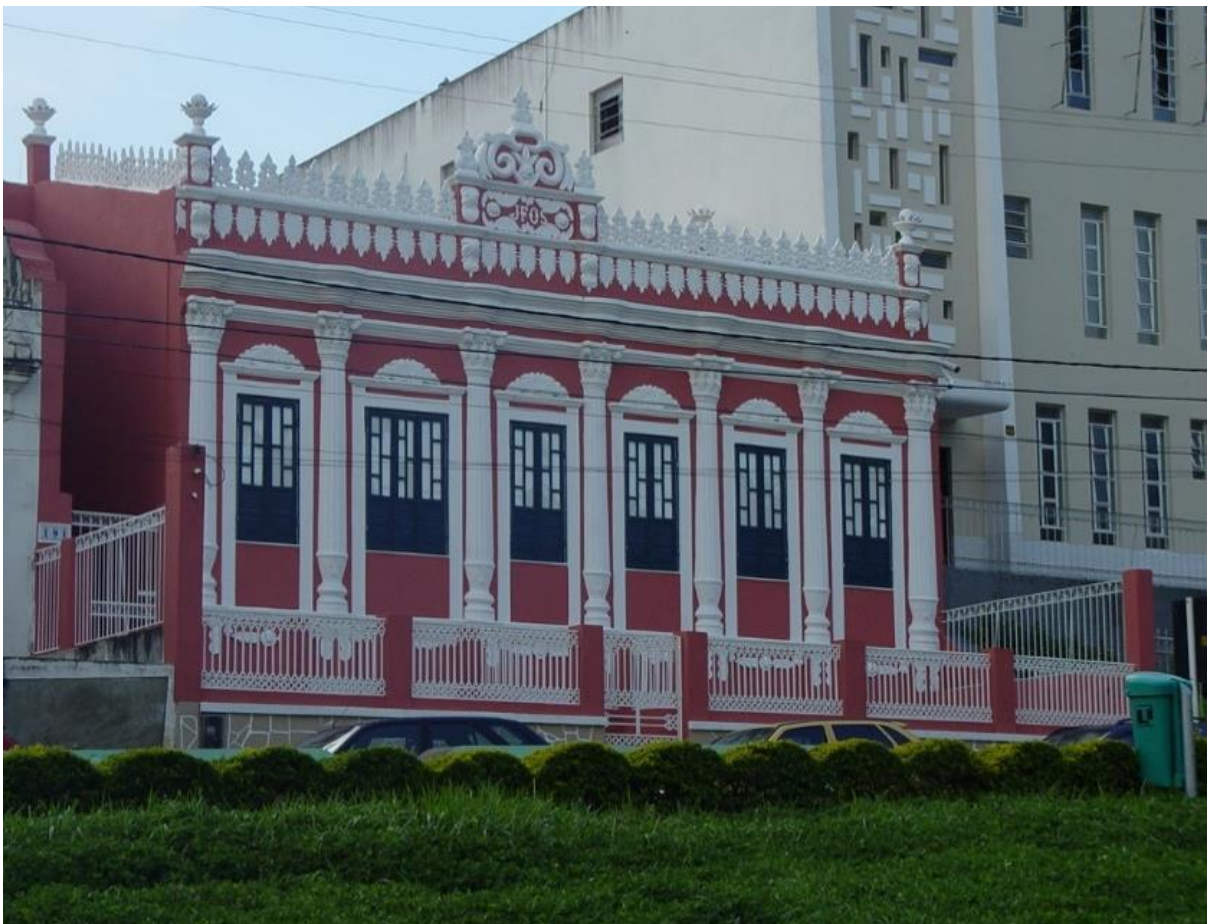
---

<sup>16</sup> Em 2016 foi inaugurado o Memorial Câmara, um espaço público, sem fins lucrativos, criado para abrigar a memória histórica e cultural da Câmara de Vereadores, bem como a do município de Vitória da Conquista, por meio de acervo documental físico e digital. O espaço se destina a exposições artísticas, exibição de filmes e eventos culturais, através de convênios e parcerias com entidades ligadas à cultura iniciou suas atividades no dia 16 de dezembro de 2016. O memorial funciona na Praça Tancredo Neves, em um casarão de 1912 que pertenceu ao coronel e pecuarista Maneca Santos.

envidraçadas em arco abatido, intercaladas por colunas coríntias modeladas na parede que se destacam na fachada. Na platibanda da construção, a concha rococó e gótica estampa as letras iniciais “JFO”, referentes ao seu antigo proprietário, o coronel João Fernandes de Oliveira Santos, pai de Enerina Santos. A casa foi construída por volta dos anos 1920, por Luiz Alexandrino de Melo, também conhecido como Luís Pedreiro, que foi um projetista e mestre de obras de muito destaque naquela época. Em 1921, Enerina, a filha de João Santos, casa-se com o médico Luiz Régis Pereira Pacheco. O jovem casal recebe a casa como presente e nela é instalado o consultório médico do Dr. Régis.

Em 1940 foram iniciadas obras urbanísticas para divisão da Rua Grande, atual Praça Tancredo Neves, em que foi necessário um rebaixamento de 2,22m da frente da casa e uma instalação de uma escada de acesso, ocasião em que a casa foi reformada. A frente da casa foi recortada em 1,50 cm para criar uma entrada lateral, no lado esquerdo. A porta de entrada de duas bandeiras foi retirada e substituída por uma janela. Sua estrutura permaneceu assim até ter sido restaurada no ano de 2007.

**Figura 5-** Atual fachada da Casa Memorial Governador Régis Pacheco



Fonte: Arquivo digital- PMVC

Ao assumir os cargos de deputado federal<sup>17</sup>, em 1946 e posteriormente o de governador da Bahia, em 1951, o Dr. Régis Pacheco se mudou da cidade e sua casa foi alugada. Após ter pertencido a outras pessoas, a edificação foi alugada pela Prefeitura Municipal (PMVC) na década de 1970 e, cerca de 10 anos mais tarde, passou a abrigar o Conservatório Municipal de Música. Depois de algum tempo fechada, a casa foi adquirida pelo Governo municipal, sendo tombada em 1996, durante a gestão de José Pedral, e restaurada em 2007, durante a gestão de José Raimundo Fontes.

A Casa Memorial Régis Pacheco foi tombada<sup>18</sup> em 28 de maio de 1996 por meio do Decreto nº 8.596/96. No ano de 2007 passou por um projeto executivo de restauração. Durante o intervalo de 11 anos, a edificação ficou fechada, sem uso e sem manutenção, o que ocasionou um estado precário de conservação. De acordo com Thamires Gomes Pinheiro (2021), por mais que a edificação em estudo tenha uma importância arquitetônica para o conjunto histórico do centro da cidade, a preservação da memória física não é o principal objetivo da patrimonialização da edificação, mas, sim, a preservação da história da população conquistense através de um recorte político. Em um filme realizado pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC) e dirigido por Afonso Silvestre e João Omar de Carvalho, que aborda sobre a história de Régis Pacheco, José Raimundo Fontes, historiador e prefeito, gestor na época da restauração, afirma em entrevista que,

[...] não é só sobre a memória arquitetônica ou do casario, é sobretudo a memória política, já que o Régis Pacheco foi uma pessoa influente na comunidade nos anos 20, se tornou um grande líder político, prefeito, governador da Bahia, deputado [...] e que através desse memorial, a nossa ideia e objetivo é exatamente recuperar a memória da cidade através do recorte político, fazendo naturalmente um espaço para o que for possível se resgatar dos prefeitos, da câmara de vereadores, das lideranças políticas, a ideia do Memorial Régis Pacheco é preservar, conservar, difundir e fazer uma reflexão sobre a atividade humana fundamental que é a política (CASA, 2007 apud PINHEIRO. 2021, p. 43).

A justificativa, portanto, para a restauração do Memorial baseia-se no discurso que esse espaço representa uma parte importante da memória local. Seu objetivo seria homenagear uma personalidade respeitável como Luís Régis Pacheco Pereira, mas não apenas isso, pois o Memorial também tem como objetivo retratar a trajetória da política conquistense como um todo.

---

<sup>17</sup> Exerceu 4 mandatos como Deputado Federal - (Constituinte), BA, Dt. Posse: 18/02/1946; Deputado(a) Federal - BA, PSD, Dt. Posse: 02/02/1959; Deputado(a) Federal - BA, PSD, Dt. Posse: 02/02/1963; Deputado(a) Federal - BA, MDB, Dt. Posse: 01/02/1967.

<sup>18</sup> Decreto nº 8.596/96 em seu estado original no Anexo A desta dissertação

De acordo com Cristina Rocha, secretária municipal de Cultura, Turismo, Esporte e Lazer no ano de 2017, em entrevista<sup>19</sup> cedida e publicada no site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC), o objetivo da Casa Memorial Régis Pacheco é:

[...] reservar uma sala para abrigar os objetos que são relacionados à figura de Régis Pacheco. E, no restante do espaço, organizar o “museu de Vitória da Conquista”. Pedir às pessoas objetos antigos, alguma coisa que elas não queiram mais e que pertenceram às suas famílias, e possam ceder para o museu. E a gente começar a ter alguma coisa de resgate da história de Vitória da Conquista (PMVC, 2017, n.p).

Entretanto, quando analisamos o memorial produzido para justificar o processo de restauração da Casa Memorial Régis Pacheco, podemos destacar os seguintes objetivos:

**OBJETIVO GERAL:**

Criar um espaço adequado para acolher o acervo patrimonial histórico do município e onde se possam desenvolver atividades, estudos e pesquisas sociais, culturais e educativas ligadas à memória, ao folclore e à história regional.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Recuperar e reformar um dos imóveis mais antigos de Vitória da Conquista, a casa onde morou o ex-governador da Bahia, Dr. Régis Pacheco;
2. Transformar o imóvel num memorial para acolher o acervo de toda a história do município de Vitória da Conquista;
3. Construir um anexo para a realização de atividades culturais diversas;
4. Possibilitar o acesso de estudantes, professores, pesquisadores e comunidade em geral a documentos que contam a história de Vitória da Conquista;
5. Possibilitar a realização de atividades culturais e educativas no espaço anexo. (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2007).

Analisando e confrontando as informações das fontes citadas, podemos perceber a ausência de um projeto decisivo e objetivo no que diz respeito às práticas e aos usos do Memorial. Até o presente momento, a Casa Régis Pacheco não conta com um plano museológico com diretrizes reais e operacionais para um efetivo funcionamento do mesmo. Constatamos, ainda, a ausência de uma proposta pedagógica, bem como a falta de funcionários com formação adequada para receber os visitantes, principalmente os alunos e alunas da educação básica. Esses, ao visitarem o memorial, são conduzidos por seus professores que assumem a função de apresentar o acervo aos estudantes.

Atualmente o espaço conta apenas com uma funcionária do administrativo, um vigilante e duas funcionárias responsáveis pela limpeza do local. Não há um dirigente, tão pouco um museólogo/a, historiador/a, ou alguém com formação nesse campo que seja responsável pelo planejamento das ações pedagógicas e educacionais. De acordo com Ramos,

Diante de inúmeras barreiras, como a recorrente insuficiência de recursos humanos e financeiros ou as orientações das chamadas políticas culturais, poucos museus são

<sup>19</sup> A matéria completa pode ser lida na sua versão original no seguinte endereço eletrônico: <<https://www.pmvc.ba.gov.br/memorial-regis-pacheco-completa-dez-anos-e-prefeitura-quer-revitalizalo/>>

aquilo que deveriam ser: ao mesmo tempo, e de modo continuado, um centro de conhecimento que faz pesquisa sobre o acervo, as formas de expor e as possibilidades educativas (RAMOS, 2008, p. 150).

Entendemos que, em se tratando de patrimônio, selecionar e proteger criteriosamente um conjunto de bens não é o suficiente e que os museus se caracterizam por uma multiplicidade de usos e funções. Diante da atual conjuntura, considerando os objetivos que foram propostos para a Casa Régis Pacheco e analisando o acervo permanente, assim como o direcionamento (ou a ausência dele) durante as visitas, um questionamento se faz necessário e, ao mesmo tempo, inevitável: atualmente, qual o verdadeiro propósito do Memorial? Após realizar uma visita guiada ao museu, Pinheiro (2021) indaga:

A Casa Memorial Régis Pacheco tem como intenção ser um museu político, um museu histórico ou um museu em memória do ex-governador Régis Pacheco? A partir de tais reflexões, depreendemos que a identidade do Memorial ainda se encontra confusa, visto que, ao visitar a edificação, não conseguimos definir o seu verdadeiro foco museológico. Ao realizar uma visita guiada, percebemos características que podem enquadrar o Memorial em todas as hipóteses museológicas supracitadas (PINHEIRO, 2021, p.66).

A princípio, memoriais são instituições cuja função é prestar uma homenagem. Entretanto, a Casa Régis Pacheco possui o formato de um museu nos termos do Conselho Internacional de Museus e similares, enquanto “instituição permanente que conserva e expõe coleções de objetos de caráter cultural” (ICOM, 2001)<sup>20</sup>. Enquanto lugar de memória, é um espaço criado na contemporaneidade, a fim de suprir as carências desencadeadas pelos paradigmas modernos. Então, podemos inferir que, nesse caso específico, o direcionamento das ações e funções do memorial aparecem e diluem ao sabor das administrações municipais.

Embora a função de prestar uma homenagem a Régis Pacheco não seja mencionado no objetivo geral, tão pouco nos objetivos específicos do documento que justifica a restauração do casarão, percebemos tanto na de José Raimundo Fontes, prefeito da cidade à época da fundação do Memorial, e nas afirmações da secretária de cultura, Cristina Rocha, a preocupação em preservar a memória daquele que, além de proprietário da casa e dar nome ao memorial, também foi uma pessoa muito influente na comunidade nos anos 1920. Então, quem foi Régis Pacheco?

Luíz Régis Pacheco Pereira nasceu em Salvador em 1895 e se formou em medicina em 1919. Chegou em Vitória da Conquista no ano de 1920 com a missão de erradicar uma epidemia de varíola e acabou estabelecendo residência na cidade. Após instalar-se, casou-se com Enerina Santos, filha de um dos mais importantes coronéis da época, e recebeu do seu sogro a casa que atualmente abriga o memorial. Nesse local, o Dr. Régis instalou o seu consultório.

---

<sup>20</sup> ICOM – sigla de: International Council of Museums.



A atuação do médico na cidade gerou um sentimento de admiração e gratidão por parte dos conquistenses. Muitas vezes não cobrava consultas, cuidava dos amigos e dos adversários, além disso, no final dos anos 20, foi responsável pela erradicação de um surto de peste bubônica na região e também participou, junto com outros médicos do período, da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia da cidade, que fundou o hospital filantrópico São Vicente, existente até hoje. Sua casa também era conhecida por receber muitas visitas e sediar grandes festas de aniversário.

Foi em Vitória da Conquista que Régis Pacheco deu os primeiros passos na política. De acordo com Cleide Lima Chaves (2013), a fama do médico cresceu extraordinariamente na cidade por ter conseguido erradicar a doença que causou morte e pânico entre a população conquistense. Essa façanha despertou a atenção não só das famílias carentes e necessitadas, mas, também, das elites econômicas e políticas. Essas, por sua vez, não tardaram a convidá-lo para participar das disputas eleitorais do município.

A autora chama a atenção para um fenômeno verificado não apenas em Vitória da Conquista mas, também, em vários municípios do interior: a ascensão política dos médicos. Dessa forma, o médico recém-chegado, soube, habilmente, administrar, conciliar e usufruir do exercício da filantropia, do reconhecimento da comunidade e do bom relacionamento com as elites econômicas para dar início à sua carreira como homem público.

Segundo Oliveira (2017), após três anos residindo nessa cidade, o médico disputou as eleições para o executivo contra Justino Gusmão, perdendo por uma diferença de apenas 27 votos. Alguns anos depois, foi vereador, deputado e, em 1950, substituiu o candidato Lauro de Freitas, que faleceu em um acidente de avião, sendo eleito Governador da Bahia. Mesmo deixando o cargo em 1955, Régis Pacheco continuou sendo uma figura influente na política. No contexto da Ditadura civil militar, defendeu revogação do AI-5 – Ato Institucional nº 5 e apoiou o regime democrático no Brasil.

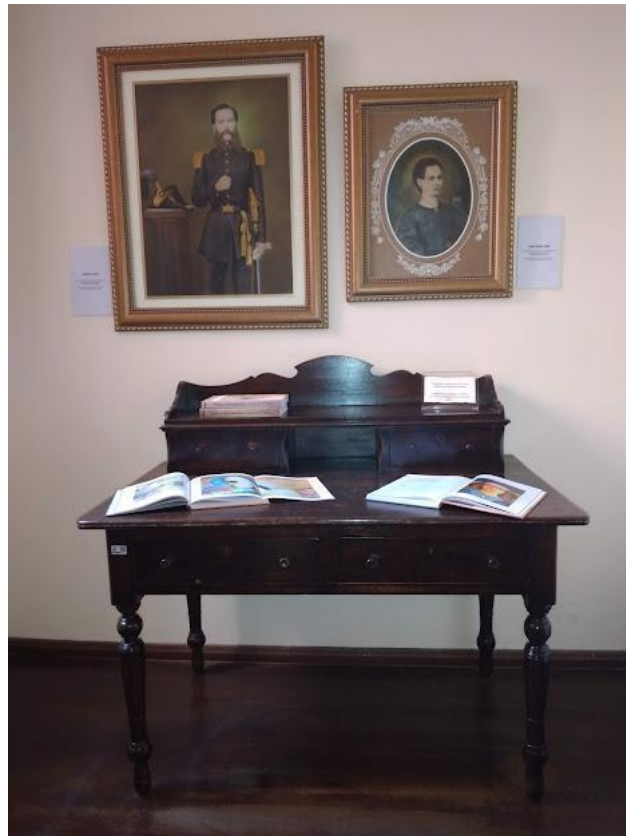
Feita essa breve apresentação da pessoa que nomeia o memorial, faremos uma descrição do seu acervo. A pretensão inicial da secretária da cultura, Cristina Rocha, em reservar uma sala para abrigar os objetos relacionados à figura de Régis Pacheco não obteve êxito e, aparentemente, as famílias conquistenses não doaram seus objetos antigos para compor o acervo permanente do Memorial. As peças que compõem o acervo museal são, em sua maioria, telas encomendadas a artistas na época da restauração da casa. O memorial não conta com nenhum espaço reservado, exclusivamente, para a memória do médico, político e, no passado, proprietário da casa. Não estão expostos objetos de uso pessoal, fotografias do álbum de família,

móveis que faziam parte do mobiliário de sua residência. Não há referência sobre a origem dos móveis expostos no museu.

Por inúmeras razões, em muitos museus se desconhece a história de grande parte de seus acervos, uma realidade presente tanto em museus menores, de cidades interioranas, como também nos grandes museus mundiais, localizados em grandes centros. O desconhecimento das biografias e das trajetórias das peças ali preservadas pode ser extremamente danoso à instituição, principalmente ao considerarmos que elas estão ali para serem lembradas e servirem como documentos. Nesse contexto, muitos museus correm o risco de acabarem preservando corpos sem almas (MENESES. 2018, p. 35).

O único objeto que faz referência ao médico é uma escrivaninha, que, segundo as funcionárias<sup>21</sup>, fazia parte do mobiliário de seu consultório, instalado em sua própria residência, onde prestava atendimento gratuito à população desprovida de recursos financeiros para custear as consultas.

**Figura 6-** Mesa que pertenceu a Régis Pacheco



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021).

---

<sup>21</sup> No período em que se realizou o presente estudo, o Memorial não contava com guia, diretoria, historiador/a ou museólogo/a para acompanhar a visitação ou fornecer informações sobre o acervo. Como já foi mencionado, há uma carência de pessoal para tal atividade.

Como se pode observar na figura 6, a mesa divide o espaço com quadros que foram doados pela família de Themístocles Lima, um importante advogado da cidade. Aqui cabe um questionamento sobre a seleção das peças que compõe o acervo da instituição, bem como a sua disposição. Porque uma sala reservada para expor quadros de uma família integrante da elite econômica do município? Que memória se pretende preservar?

Além desse ambiente, ao adentrarmos no espaço do memorial, encontramos uma sala ampla, intitulada Sala dos Próceres. Essa sala abriga os quadros de todos os gestores, intendentos e prefeitos de Vitória da Conquista, durante o período republicano. O quadro de Régis Pacheco, prefeito de Vitória da Conquista entre 1938 e 1945, possui uma dimensão maior que os demais. Está posicionado ao centro da galeria e em posição oposta à outra tela, com dimensão ainda maior. Trata-se de uma pintura emblemática, de autoria do artista plástico Orlando Celino, que retrata João Gonçalves com a afeição de Elomar Figueira<sup>22</sup>, um importante compositor e escritor brasileiro, descendente direto do bandeirante. Na placa de identificação da obra há a inscrição “Capitão-Mor João Gonçalves da Costa (1720-1820), fundador de Vitória da Conquista no ano de 1783”. Essa tela foi feita sob encomenda, a pedido de um dos descendentes do sertanista, Marcelo dos Santos Flores.

---

<sup>22</sup> Elomar Figueira Mello é artista conhecido no Brasil desde a década de 1970, como compositor, cantor e violonista. É conhecido pelo público principalmente pelas canções do cancioneiro, disponíveis em gravações comerciais. Uma seleção de grande parte de suas canções (em partitura para canto e violão), recentemente publicada em cadernos de partituras sob o título Elomar: cancioneiro representa um importante marco para o estudo e divulgação de sua obra. O universo poético e musical do cancioneiro já é suficiente para que Elomar seja considerado um músico ímpar pela sua originalidade e brasilidade incontestáveis, porém, pouco conhecida é sua obra considerada erudita: óperas, antífonas, concertos e sinfonias. Depois que gravou o seu primeiro disco, *Das Barrancas do Rio Gavião*, passou a investir mais na sua carreira musical, bastante influenciada pela tradição ibérica e árabe que a colonização portuguesa levou ao nordeste brasileiro, mas foi só no final dos anos 1970 e início dos 80 é que deu menos ênfase à arquitetura para dedicar-se à peregrinação pelos teatros do país, de palco em palco, tocando e interpretando o seu cancioneiro e trechos do que viriam a ser as suas composições de formato erudito, como autos. Nasceu no ano de 1937, na Fazenda da Boa Vista (Vitória da Conquista – BA), no longínquo sertão nordestino. Compôs, poetizou e musicou em sua obra, a linguagem sertaneja do Nordeste Brasileiro, mostrando pela experiência pessoal e por excelência a vida sofrida de um povo que labuta constantemente numa terra seca.

**Figura 7-** Quadro pintado por Orlando Celino, retratando o sertanista João Gonçalves da Costa.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

**Figura 8-** Principal sala do Memorial: exposição de quadros dos intendentess e prefeitos de Vitória da Conquista



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Além dessa sessão dedicada aos quadros do artista Orlando Celino, que retratam todos os intendentess e prefeitos que já ocuparam o cargo de chefe do executivo em Vitória da Conquista, os demais ambientes da casa também expõem quadros de diversos artistas da região, como J. Murilo, Adilson Santos, José Lima, Dão Barros. Nesses ambientes, são expostos, ainda, móveis e dois *banners* com informações sobre a história da casa, do médico e do político Régis Pacheco. É importante destacar que os móveis expostos, com exceção da escrivaninha já citada, não trazem qualquer referência sobre a sua origem ou pertencimento. Os funcionários não sabem informar se esses, realmente, pertenceram ao Dr. Régis ou se foram doados pela comunidade.

Ao observarmos a exposição, percebemos três quadros que abordam a história de fundação da cidade e seu desenvolvimento, entre os anos de 1817 até 1920. Todas as três obras foram pintadas no ano de 2008, sob encomenda da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, para compor o acervo do Memorial. Ao analisá-las, é possível notar uma conformação entre o que é retratado nas telas com as narrativas oficiais sobre a história de Vitória da Conquista. A partir da cronologia, a primeira pintura é uma obra de óleo sob tela, do artista Silvio Jessé, retratando a região por volta de 1817.

**Figura 9-** Passagem do Príncipe Maximiliano de Wied pelo Arraial da Conquista em 1817



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Conforme a descrição contida na ficha de identificação, o quadro ilustra a passagem do príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, pela região em 1817. O artista retrata o naturalista, que observa, de longe, a exuberância da mata nativa com suas árvores frondosas e as araras que compunham o cenário da época. Nos primórdios do povoamento, destacam-se, também, a capela em homenagem a Nossa Senhora das Vitórias e as poucas casas.

O príncipe, etnógrafo, zoólogo e pesquisador botânico, aparece em companhia de outros dois indivíduos, sendo um destes retratado com fenótipo, notadamente, indígena. De acordo com Altemar Amaral Rocha,

Wied-Neuwied (1817), além de abordar toda a relação sociedade/natureza existente aqui na Bahia no início do século XIX, garantiu uma fonte primorosa sobre o contexto espaço-tempo de Vitória da Conquista, na medida em que descreveu não somente os aspectos naturais das paisagens que ainda hoje pode ser comparada, mas também, mapeou e demarcou no território os primórdios da espacialização de cada uma das principais cidades da Bahia nos dias atuais (ROCHA, 2013, p. 10).

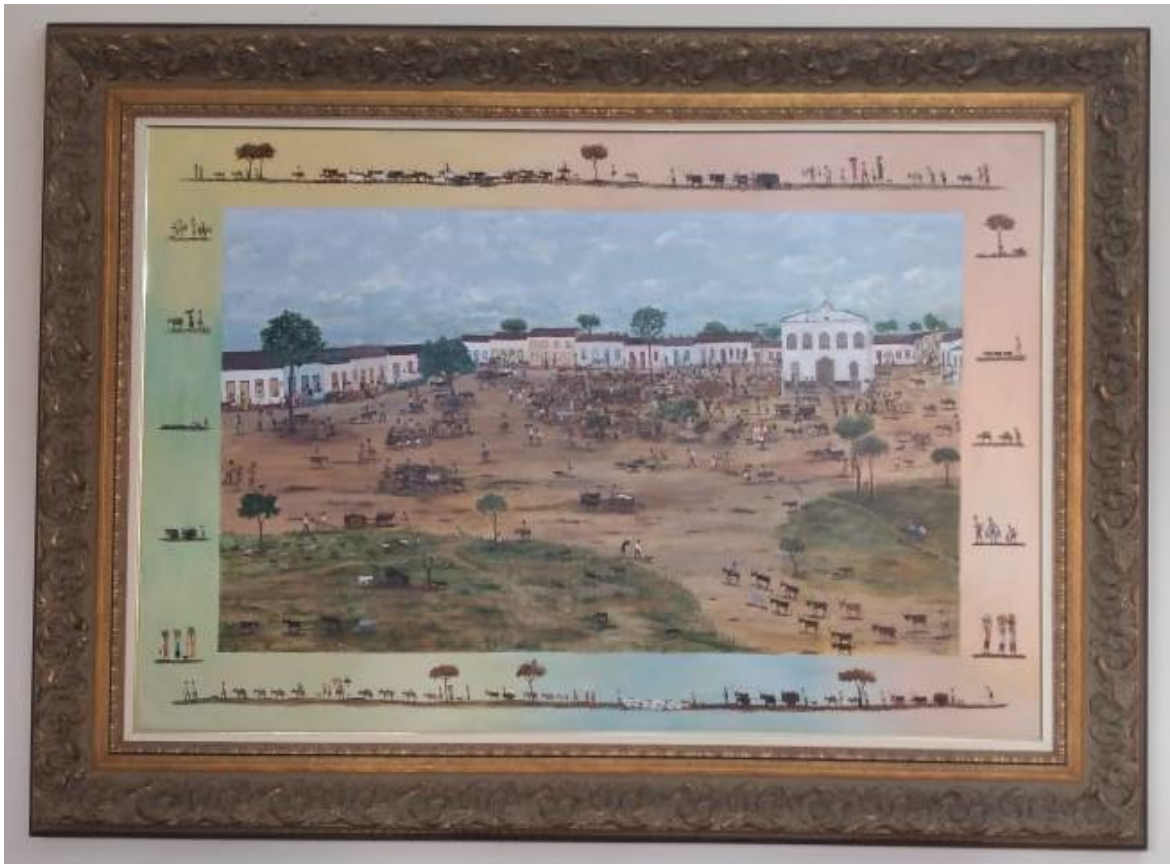
Percebemos, então, que o cenário retratado na tela, reproduz a narrativa feita Wied-Neuwied acerca do Arraial em 1817:

A situação de Conquista não é desagradável, sobretudo por que do fundo do vale, cercado de colinas suavemente inclinadas, avistam-se os flancos e os cimos dessas colinas cobertas de matas. Numa das vertentes, sombreada por umbrosas florestas, Conquista forma um retângulo alongado. A igreja construída no lado mais alto ocupa o meio deste. As matas espessas que enchem toda a área em volta do retângulo dão-lhe a aparência de um prado verde claro e tornam muito agradável o aspecto da vila. (WIED-NEUWIED, 1817 p. 410).

A segunda tela que destacamos, intitulada Imperial Vila da Vitória, foi produzida por J. Murilo, no ano de 2008. Inspirado nas memórias da mãe e em dados históricos, o artista retrata a feira livre, uma das principais manifestações populares do sertão. Por volta do ano de 1870, na então Vila Imperial, a feira era montada no largo principal, antiga Rua Grande, um lugar simples, apinhado de gente com os seus afazeres, animais e mercadorias esparramadas pelo chão. Nas margens desse movimento popular, percebemos as boiadas, atividade que marca a história da cidade.

A feira livre, que ocorria na Rua Grande, atraía pessoas de toda região para vender e comprar seus produtos. O quadro destaca a presença de agricultores, transeuntes, comerciantes vendendo gado, carnes secas e produtos de diversas origens. Além disso, a obra ressalta a presença da igreja, anterior à atual Catedral Nossa Senhora das Vitórias, que, na época, era uma pequena capela barroca que foi demolida para dar lugar à atual igreja.

**Figura 10-** Imperial Vila da Vitória



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021)

Em entrevista concedida e publicada no site da Ong Carreiro de Tropa – Catrop, J. Murilo esclarece que na pintura da “Imperial Vila” ele retrata um imaginário sobre o cotidiano dos tempos antigos de Vitória da Conquista, no qual moradores locais, feirantes, tropeiros e vaqueiros transitavam em torno da Rua Grande, atual Praça Tancredo Neves. Segundo J. Murilo, a “Vila” surge de uma encomenda feita pela prefeitura que, na ocasião da restauração da Casa Régis Pacheco, convidou alguns artistas plásticos e pintores locais para a criação de uma exposição permanente a se constituir como patrimônio artístico do Memorial.

A última pintura que destacamos trata-se de outro quadro de Orlando Celino, feito em 2008. Baseando-se em uma antiga fotografia, o artista apresenta uma visão panorâmica de Vitória da Conquista no início do século XX, por volta do ano de 1920. Nesta pintura já se destaca a presença de algumas casas construídas, inclusive a casa de Régis Pacheco.

**Figura 11.** Vitória da Conquista - Início do século XX



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Em uma visão panorâmica, Orlando Celino capturou elementos da topografia do planalto da Conquista, da paisagem urbana e arquitetônica da, então, incipiente cidade. Segundo a inscrição que apresenta a obra, “a cena é um documento visual que remete ao começo da história conquistense. É a memória imagética de Vitória da Conquista, que cria diálogos entre as gerações e faz refletir sobre o desenvolvimento e a pujança alcançados ao longo do século”.

É importante salientar que, nas três obras supracitadas, a Igreja de Nossa Senhora das Vitórias ocupa lugar de destaque. Além disso, a tradição católica e símbolos referentes ao cristianismo estão representados em vários outros quadros, demarcando, inequivocamente, a versão mítica sobre a fundação da cidade, que teria sido erigida a partir da fé do capitão-mor João Gonçalves da Costa e sob a proteção da santa. Desse modo, percebe-se que o fio condutor da tessitura da memória oficial, representada nas obras, remete à ideia da construção de uma civilização alicerçada na fé católica.



**Figura 12-** "Conquista da minha infância"



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2020)

O quadro ilustrado na figura 12 é de autoria de Adelson do Prado, concluída, também no ano de 2008. Segundo o artista, a inspiração dessa obra veio da sua infância e adolescência. Nela, estão o andor de Nossa Senhora das Vitórias, o Menino Jesus e os anjos. Acompanham a santa, as rosas, um dos símbolos representativos da cidade, e copos-de-leite. Segundo o artista, a imagem da padroeira recebe a companhia do colorido da feira livre, das frutas e comidas típicas, as cores de toda a cidade, suas figuras e pássaros. Por fim, Adelson do Prado conclui que a obra trata do cotidiano e da alegria de Conquista.

As cenas retratadas nas obras analisadas ilustram o local a partir do qual a cidade se desenvolveu, a Rua Grande, atual Praça Tancredo Neves. Nesse sentido, a Casa Memorial Régis Pacheco encontra-se em uma localização geográfica privilegiada. A edificação está na área onde se iniciou a formação da cidade de Vitória da Conquista, ao lado direito da Catedral e, exatamente, em frente à Praça Tancredo Neves. Antes, cenário das batalhas entre conquistadores e indígenas; atualmente, região central da cidade, lugar de grande circulação de pessoas, espaço no qual acontecem grandes eventos culturais, além de ser um dos principais

pontos turísticos da cidade. Argemiro Ribeiro de Souza Filho considera a praça Tancredo Neves como um espaço-síntese da memória urbana da cidade de Vitória da Conquista, pois:

[...] condensa parte da história das famílias tradicionais desde a fundação desta localidade (...). Associada a um conjunto arquitetônico de edificações ao seu redor, em sua maioria casarões antigos com predominância no estilo eclético. Visto assim, essa praça pública funciona como ponto de descompressão ao proporcionar uma ruptura na paisagem conformada pelas construções, acrescentando valor simbólico à Cidade (...). O Centro principal e sua arquitetura são reflexos de uma trama de fatos e acontecimentos que envolvem questões econômicas, espaciais, sociais, políticas, além de culturais e ideológicas, que contextualizam as suas existências, na intrínseca relação de cumplicidade entre a cidade, arquitetura de edifícios, o espaço urbano e a memória social (SOUZA FILHO. 2017, p. 1685).

Recentemente, como é possível verificar na figura 13, o entorno da edificação passou por uma reforma. Assim, a rua que ficava em frente ao Memorial foi fechada para o trânsito de veículos, e foi transformada em uma alameda, integrando o espaço do Memorial ao da Praça Tancredo Neves. Essa reforma, ao facilitar e estimular a circulação de pedestres, evidenciou, ainda mais, a posição da Casa Régis Pacheco.

**Figura 13-** Casa Memorial Régis Pacheco (2022)



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Vale ressaltar que a Praça Tancredo Neves faz parte da memória, da cultura e da tradição da Cidade. Na época natalina, o local é enaltecido com luzes decorativas que, ao cair da tarde, embelezam a Praça, graças à decoração especial que recebe. Há um espaço também dedicado ao tradicional presépio, apresentações de vários grupos de reisados, apresentações musicais e artísticas. Atualmente, nesse centro histórico, encontram-se preservadas antigas casas e

casarões, edificações que mantêm elementos e traços da arquitetura colonial portuguesa do século XIX.

Apesar de toda a visibilidade que o Memorial possui, quer seja devido à sua localização, quer seja pelos inúmeros eventos culturais que promove, percebemos que a sua potencialidade enquanto espaço de conhecimento, ainda é pouco explorada por professores de história e para o ensino de História. Além disso, como já foi exposto, a Casa Régis Pacheco não possui um setor pedagógico, tão pouco um plano pedagógico para que os objetos expostos sejam explorados, de modo mais consequente, pelos alunos e alunas que visitam o local. Conforme Ramos (2008) não é a estatística de visitantes que justifica a existência do programa educativo nos museus, e sim a opção teórica, e, portanto, política, uma vez que não há museu inocente. Qualquer exposição tem autores que trabalham a partir de certos pressupostos, explicitados ou não.

É inegável que o Memorial Régis Pacheco opera com material que pode ser trabalhado como fonte de informação para produzir conhecimento. Entretanto, além do aparente abismo que separa o museu artístico patrimonial dos departamentos universitários, o museu encontra-se desestruturado para, efetivamente, produzir conhecimento a partir do seu acervo.

Nessa perspectiva, Ulpiano Bezerra de Meneses (2002) esclarece que, em um museu, a necessidade de um corpo próprio de pesquisadores é inquestionável. Da mesma forma, é necessário que haja uma agenda de pesquisa institucional para que se evite as insuficiências e superficialidades das exposições, das atividades educacionais, de extensão e culturais. Nessa mesma direção, segundo Ramos (2008) ao ter clareza sobre a sua posição educativa, que passa pela pesquisa de acervo, montagem de exposições fundamentadas e atividades com as escolas, o museu torna-se mais didático, mais provocativo e lúdico, criando condições para um relacionamento mais profundo com os mais diversos públicos.

## 2.2 PRESENÇA/AUSÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA E INDÍGENA NO MEMORIAL CASA GOVERNADOR RÉGIS PACHECO

Vitória da Conquista, assim como tantas outras cidades do país, foi construída a partir de conflitos, contradições, guerras e massacres aos povos indígenas e, também, dos povos africanos e afro-brasileiros. No contexto da colonização, o elemento europeu, além de objetivar garantir a conquista do espaço físico, buscou garantir o domínio do espaço simbólico.

Acreditamos que, antes de ser o lugar da preservação da memória, o museu é um espaço de construção da memória, terreno de disputa em torno do que deve resistir ao irremediável desgaste ocasionado pelo tempo. “No museu, ou em outros espaços, há objetos que são sacralizados e ganham importância como forma de perpetuar linhas biográficas, cujas tessituras costumam seguir parâmetros, que arredam da interpretação, a própria historicidade do biografado” (RAMOS, 2008, p.112). Nesse sentido, é necessário interrogar os modos pelos quais foram se tecendo as políticas de preservação, as narrativas, a glorificação de sujeitos e objetos, enfim, problematizar as condições que possibilitaram a existência e a preservação do próprio acervo do Memorial, em suas intenções tácitas ou reveladas.

Torna-se, então, urgente conceber outras maneiras de interpretar os objetos, uma vez que o saber histórico não pode ignorar as discussões sobre as especificidades dos vestígios do passado, tão pouco abrir mão da reflexão sobre os modos de se fazer contatos entre o passado e o presente, afinal, de acordo com Ramos (2008), qualquer exposição museológica é sempre uma possibilidade de leitura e, portanto, nunca pode assumir a condição de acabado. Como ressalta Paul Veyne (1982), um fato não é um ser, mas um cruzamento de itinerários possíveis. Os fatos históricos não possuem essência, não são definidos como pronto e acabado, são tessituras, tramas em movimento.

Francisco Régis Lopes Ramos (2008) defende que, assim como os fatos históricos, os objetos expostos nos museus também são tessituras, tramas em movimento e, para se conhecer o passado, faz-se necessário interrogar tais objetos a partir de questões historicamente fundamentadas. Portanto, cabe o questionamento: qual é o lugar que negros e negras, indígenas e mulheres ocupam na narrativa e nos objetos expostos no Memorial Régis Pacheco?

A análise acerca do acervo do Memorial aponta a urgente necessidade de se incluir novos conteúdos, objetos e formas de representação, pois sua exposição clama por “uma gota de sangue no Museu”, traduzida por Mário de Souza Chagas como a forma de aceitar o museu “como arena, como espaço de conflito e luta, como campo de tradição e de contradição” (CHAGAS, 2006, p. 29).

Nesse sentido, é importante buscar compreender que o objeto museológico é carregado de ideologias, e que as narrativas construídas a partir deles resultam de processos sociais que envolvem disputas entre o que se quer ser lembrado e o que se quer ser esquecido. Os objetos e as narrativas compõem-se de som e de silêncio, de cheio e de vazio, de presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento.

Ao considerar que os objetos expostos no Memorial Régis Pacheco são fortemente marcados por um modelo colonialista e eurocêntrico, propomos debater sobre as possibilidades

e desafios da adoção de uma Educação Patrimonial pautada pela perspectiva da decolonialidade. Para tanto, são fundamentais e indispensáveis as discussões de autores pertencentes à linha de pensamento da corrente decolonial como Boaventura Sousa Santos, Maldonado-Torres, Catherine Walsh, entre outros, que defendem uma epistemologia do Sul e conclamam uma ecologia dos saberes, como forma de combater as matrizes fundantes do saber-poder ocidental. Desse modo, a Educação Patrimonial decolonial se faz necessária para romper com os processos de patrimonialização que reproduzam os processos de dominação do saber e do poder sobre as memórias historicamente subalternizadas de grupos sociais não hegemônicos.

Para o poeta e museólogo Mário Chagas, os museus são a um só tempo “lugares de memória e de poder”. No acervo da Casa Régis Pacheco, predomina a ideologia de uma identidade homogênea e coesa, extremamente pautada numa herança europeia e num poderio católico-militar. Nesse espaço, memória e poder são conceitos que se articulam permanentemente com os objetos expostos.

Assim, consideramos que a cidade apresenta outras narrativas do passado, nas quais outros sujeitos, antes desprestigiados e excluídos, podem ganhar evidência no tecido social urbano, entrando em disputa para registrar-se, também, enquanto protagonistas da Memória e da História. Se faz necessário repensar as narrativas tecidas sobre a história de Vitória da Conquista, uma cidade que encontrou a “paz” a partir da morte da maioria dos indígenas, território no qual o “banquete da morte” é considerado o marco da conquista definitiva do Sertão da Ressaca (OLIVEIRA, 2020, p. 35).

Entretanto, as narrativas e os objetos expostos no Memorial fundamentam-se nos silenciamentos das diferenças e das violências das disputas. É, no mínimo, questionável o fato de uma cidade fundada a partir da suposta bravura de um preto forro e do massacre da população indígena, não faça qualquer referência a esse respeito em seu acervo. Não se percebe qualquer esforço no sentido de fazer com que as histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras estejam presentes nos objetos em exposição. Ao contrário, o Memorial Régis Pacheco, assim como tantos outros museus, na qualidade de espaços privilegiados para a preservação da cultura material:

reafirmaram/reafirmam uma memória nacional que expõe e valoriza objetos e ideias relacionadas ao quadro de referências culturais branca, católica e europeia. As expressões de grupos populares e historicamente marginalizados ficaram invisibilizadas no processo de invenção do projeto de nação [...] Nessa nação construída, povos e culturas foram subalternizados; saberes, memórias e histórias locais foram silenciados pela colonialidade do poder, mantida apesar do rompimento político-administrativo dos laços coloniais com Portugal. (GIL; MEINERS. 2017, p.23)

A história não pode ser definida pela linearidade. Não se pode conceber memórias hegemônicas como se fossem memórias únicas, pois, em consonância com Walsh (2018), nossos saberes e nossos fazeres estão permeados pelo desejo de romper, transgredir e resistir a toda forma de persistência dos projetos colonizadores eurocentrados.

Constatamos a preservação da história hegemônica no acervo do Memorial, na medida em que os objetos expostos traduzem símbolos que funcionam como instrumentos sólidos daquilo que se pretende concretizar no campo da história local, reforçando a memória dominante acerca da fundação da cidade. O acervo do Memorial Régis Pacheco reforça o discurso oficial, que justifica a conquista das terras indígenas, sustentado na ideia de que a colonização teria o objetivo de promover a civilização.

Do contexto das guerras entre colonos e índios, a imagem de João Gonçalves da Costa emerge com as marcas positivas da coragem e da fé. [...] para tecer as memórias acerca do sertanista, a tradição repassada entre gerações conquistenses o considerou como um homem que saiu da Europa para estar “a frente das forças brutas da natureza”, forças essa que seriam representadas sobretudo pelos índios e pelas feras. [...] E quando ocorreu o suposto desaparecimento das etnias indígenas o Planalto, ele foi chamado de “o povoador” (OLIVEIRA. 2020, p. 93).

Para se construir a figura heroica de João Gonçalves da Costa, o seu fenótipo, durante muito tempo, não foi ressaltado, ao contrário, tanto suas características físicas quanto sua condição de preto forro, apenas recentemente foram discutidas pela historiografia. A tradição silenciou o fato de um homem, que nasceu escravo em Portugal, identificado como preto forro, protagonizou a conquista do Sertão da Ressaca. Ao observarmos o quadro que representa o capitão-mor, exposto no museu conforme figura 7, temos dificuldade para identificar os traços característicos da população afro-descendente. Em contrapartida, se reconhece facilmente os traços físicos que caracterizam o padrão branco europeu.

Quijano (2005), ao tratar sobre a colonialidade do saber e do poder, ressalta a importância da compreensão da ideia de raça como um eixo do padrão de dominação colonial europeia. Para o autor, trata-se de uma construção mental que expressa a experiência da dominação colonial e que, a partir de então, permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Nesse sentido,

Podemos mesmo interrogar, como um preto forro, em pleno século XVIII, teria conseguido ocupar um dos cargos mais cobiçados dentro da força militar e, mais do que isso, ter violentamente reprimido índios e negros fugitivos com ações tão eficazes que merecem inúmeros elogios do governo português? Não resta dúvidas que João Gonçalves tomou para si de forma competente, o discurso metropolitano de combate aos indesejados no sertão baiano. Mas a possibilidade de não compartilhar do privilégio de ser membro das elites brancas coloniais, ocupando, no entanto, uma posição semelhante de destaque no cenário socioeconômico e militar da capitania

baiana não deixa de ser um elemento curioso, sugerindo maiores investigações no que se refere, sobretudo, as ligações desse homem ao mundo branco do governo e da hierarquia militar (SOUSA. 2001, p. 68-69).

A figura de João Gonçalves é sempre lembrada como sinônimo de valentia, ousadia, coragem e, sobretudo, fidelidade à monarquia portuguesa. Aparentemente, o fato de ter sido escravizado na sede do reino foi pouco relevante diante de sua habilidade em combater os indesejados - diga-se, indígenas e negros aquilombados - do sertão baiano. Sua condição não é problematizada e não tem espaço na exposição do Memorial. Assim, a memória se sustenta nos estereótipos dos derrotados em favor daqueles que a modernidade considera vencedores.

O padrão europeu se estabelece, também, nos demais quadros que retratam todos os intendentes e prefeitos que já assumiram o poder executivo municipal. Todos homens são retratados com perfil branco ocidental. Vale ressaltar que os descendentes do Capitão-mor João Gonçalves, além de serem os proprietários das terras conquistadas, também se tornaram detentores do poder político no Arraial da Vitória. Isto posto, era de se esperar que fossem retratados com fenótipo mestiço. Então, por que se perpetuou a imagem da existência de uma elite política e econômica hegemonicamente branca?

A partir da discussão em torno do registro de patente<sup>23</sup> do capitão-mor João Gonçalves Costa, surgiu a teoria de branqueamento do nome das famílias da cidade por meio das práticas de invisibilidade da cor. Aparentemente, para branquear a sua descendência, João Gonçalves da Costa casou-se com Josefa da Costa, que era branca e filha do mais rico homem da região de Rio de Contas, Mathias João da Costa. No testamento deste, João Gonçalves não figura como herdeiro. Possivelmente renunciou ao quinhão da sua esposa, no inventário, em razão da cláusula testamentária imposta por Mathias João da Costa, que estabelecia a perda da condição de herdeiro para qualquer filho que se casasse com quem não fosse cristão e branco.

Essa hipótese do branqueamento é reforçada quando João Gonçalves, no período da conquista, em carta ao desembargador da Comarca de Ilhéus, Francisco Nunes da Costa, descrevendo as suas investidas nas aldeias do Rio Pardo, quando mantivera contato com um índio denominado Capivara, informou que dissera ao nativo a sua cor, logo após este perguntar-lhe se Costa era o branco pequeno do qual seus parentes falam muito, o capitão-mor relatou que mandou lhe dizer que era o mesmo. Em uma sociedade rigidamente marcada pela diferença, quando um preto consegue usufruir das fissuras do mundo português, impõe-se o padrão racial instituído pela colonização do poder.

---

<sup>23</sup> A justificativa da patente, esclareceu que o título de capitão é da “gente preta” que servirá na conquista e descobrimento do mestre de campo João da Silva Guimarães. Ver em Ivo (2012).

A raça converteu-se em critério fundamental da distribuição/separação da população, definindo os lugares e papéis que deveriam ser ocupados por cada pessoa na estrutura etnocêntrica do sistema mundo moderno/colonial criada pelos colonizadores.

Os indígenas, os primeiros habitantes da região, cuja imagem foi reiterada pela historiografia e pela memória oficial como antropófagos, violentos e pagãos, obstáculos à civilização, são totalmente inviabilizados pela exposição museal. O indígena aparece em uma única peça do acervo. Entretanto, é apresentado de forma quase imperceptível, em meio à paisagem, em uma nítida condição de inferioridade e de subalternidade. Traços de uma história hegemônica que coloca, de um lado, a cultura dominante e, a reboque, outras culturas subordinadas.

Os corpos foram colonizados por diferentes mecanismos atentos à hierarquização das diferenças, que promoveram processos de racialização, generificação e homogeneização, que vão implicar, do ponto de vista do imaginário, na construção dos processos identitários e nas possibilidades de representar e ser representado.

As imagens são parte fundamental das relações, responsáveis por atuar tanto na construção de imaginários quanto nas vivências práticas das pessoas e seus grupos. Nesse sentido, percebe-se que as imagens expostas no Memorial Régis Pacheco pertencem a um campo hegemônico de produção cultural que (re)produz determinados padrões e hierarquias típicos da colonialidade e, por conseguinte, naturaliza diversos estereótipos.

Desse modo, é importante ressaltar que a imagem de Nossa Senhora das Vitórias é especialmente destacada no acervo do Memorial. A santa representa o padrão de beleza propagado pela colonialidade, é representada por uma mulher que possui uma estatura média, tem a fisionomia marcada por traços delicados, tem pele branca e rosada, é magra, tem cabelos lisos e olhos claros. De acordo com Mignolo (2013), a modernidade e a colonialidade impôs e expandiu seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, não apenas no que diz respeito a relações políticas e econômicas, mas também relativas às subjetividades.

O Memorial Régis Pacheco narra uma história, elegendo imagens, personagens e perspectivas a serem lembradas. Ao selecionar o que deve ser lembrado, determina o que e quais as personagens devem permanecer no esquecimento. É necessário pontuar que a ocupação da região foi o resultado do ajuntamento heterogêneo de pessoas que estiveram presentes na dinâmica de formação do povoado. Embora a figura de João Gonçalves da Costa se imponha, como representação do poder metropolitano no Sertão da Ressaca, ele

Não agiu sozinho quando realizou as inúmeras atividades como um fiel súdito do governo metropolitano. Não foi sem o auxílio dos seus subordinados que conseguiu



desintegrar as sociedades indígenas, desequilibrando a sua superioridade numérica em benefício da dominação portuguesa. Também não lograria êxito na abertura das vias de comunicação, fundamentais na integração das regiões sertanejas, se não fosse o trabalho de escravos negros, índios e indivíduos livres pobres convocados para esses empreendimentos ou ainda não presenciaria o crescimento do lugar sem a atividade daqueles que labutavam diariamente nas fazendas. (SOUSA. 2001, p. 196).

Como lugar privilegiado de poder, o Memorial Casa Régis Pacheco ainda se apresenta enquanto um espaço elitizado e opressor. Assim concebido, contribui para os processos de exclusão social na conformação de identidades coletivas aparentemente coesas, mas que, na prática, não contemplam a diversidade cultural dos diferentes grupos formadores da sociedade conquistense. Ao mesmo tempo em que se configura como um lugar de preservação de memórias coletivas e, portanto, de conformação de identidades, institucionaliza também esquecimentos presentes nas lacunas, no não-dito, nos vazios e nos silenciamentos de suas narrativas. É o silenciamento que aniquila e que, em última análise, detém um significado paradoxal, uma vez que há vidas latentes nos objetos expostos no museu, até mesmo as ausências.

#### 4 ENTRE SALAS E AULAS: ENSINAR HISTÓRIA A PARTIR DO MEMORIAL RÉGIS PACHECO.

*Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho e intervindo educo e me educo (FREIRE, 1996, p. 29).*

O espaço escolar é de fundamental importância para formar o pensamento histórico de alunos e alunas. Pensar historicamente é “nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais” (CERRI, 2011, p.59). É através do conhecimento construído nesse espaço que podemos pensar em propostas de intervenção pedagógica voltadas para um ensino pautado nas relações étnico-raciais, gerando narrativas históricas desalinhadas do eurocentrismo e do colonialismo.

As determinações das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, chama a atenção para o fato de que:

Precisa o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos (BRASIL, 2004, p. 14).

Cabe à escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito à educação a todo e qualquer cidadão, se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. Entendemos que a luta pela superação do racismo e da discriminação racial precisa ser tarefa de todo professor que se comprometa com o ensino na Educação Básica, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. Ainda segundo o texto das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira:

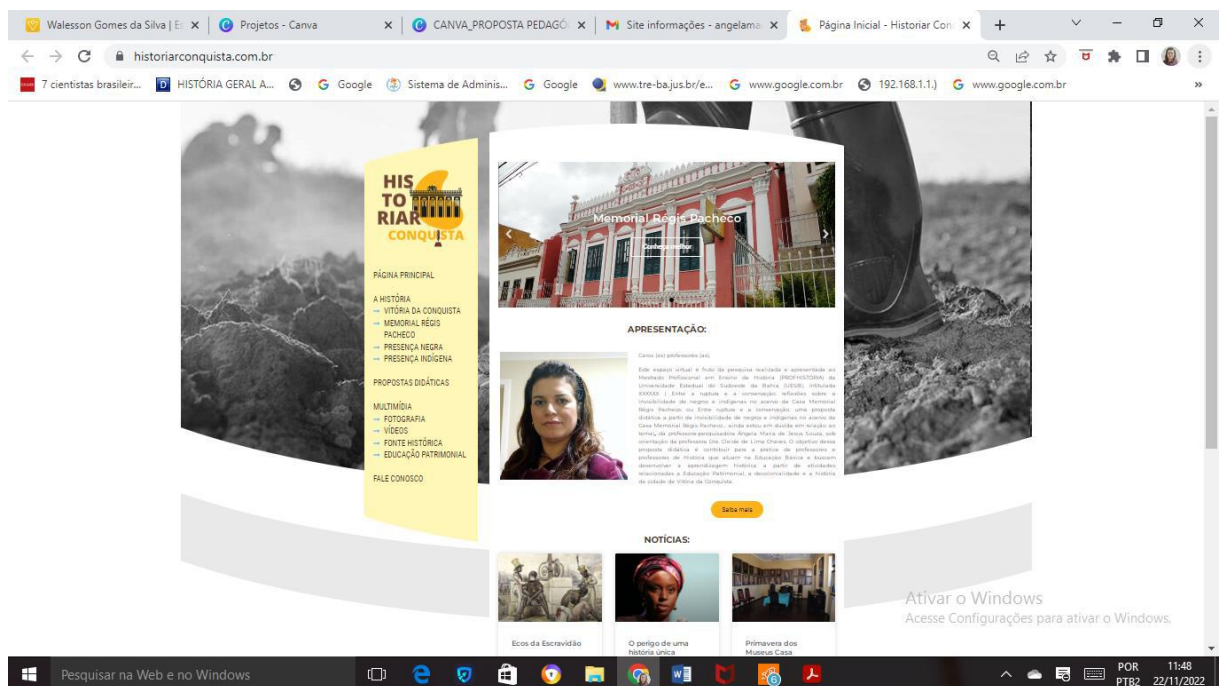
As escolas e seus professores têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais e desalienando processos pedagógicos. Temos, pois pedagogias de combate ao racismo e discriminações por criar (BRASIL, 2004, p. 15).

Desse modo, a proposta aqui apresentada emergiu de um posicionamento político, a partir da prática e das vivências enquanto professora de alunos e alunas da escola pública,

moradores de bairros periféricos, que não raramente, estão geograficamente ou socialmente excluídos dos espaços culturais existentes na cidade.

Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento dessa proposta é a constatação de que o Memorial Casa Governador Régis Pacheco não dispõe de um setor educativo, com uma proposta pedagógica ou guia de visitação para atender aos alunos, alunas, professores e professoras da Educação Básica, apesar do seu potencial para o ensino de história, principalmente para o estudo sobre a história regional. Com o objetivo de suprir essa carência, criamos o site <https://historiarconquista.com.br/>, conforme a figura 14, no qual apresentamos uma proposta didática, baseada na pedagogia decolonial, que pretende contribuir para o ensino de História do município de Vitória da Conquista, com o propósito de problematizar e combater a discriminação, o racismo e a colonialidade, bem como dar visibilidade às histórias indígenas e afro-brasileira, historicamente subalternizadas.

Figura 14- Site Historiar Conquista



Fonte: <https://historiarconquista.com.br/>

A escolha por desenvolver esse produto educacional surgiu no contexto da pandemia da Covid 19, no ano de 2021. Momento em que o chão da sala de aula foi, irremediavelmente, substituído pelas telas, por plataformas digitais e por aulas virtuais e em que as escolas, os espaços culturais e de produção de conhecimento foram fechados ao público, fazendo com que professores e professoras, forçosamente, tivessem que reorientar a sua prática e aprender uma

outra forma de ensinar. Essa proposta resulta também da percepção de que nesta era da tecnologia das informações é essencial inovar, rever e reconstruir o modo de promover a cultura, o ensino de história e o acesso a outros lugares do conhecimento.

No site <https://historiarconquista.com.br/><sup>24</sup> será disponibilizado um pequeno acervo que possa subsidiar o trabalho docente. Além de textos, vídeos e fotografias, foi elaborada uma proposta pedagógica que pretende contribuir com a prática de professores e professoras de História que atuam na Educação Básica e buscam, em sua prática docente, desenvolver a aprendizagem histórica a partir de atividades relacionadas à Educação Patrimonial, à decolonialidade e a história da cidade de Vitória da Conquista. Esse material pedagógico fundamenta-se no modelo de Aula Oficina, proposto por Isabel Barca (2004), em diálogo com a pedagogia do objeto sugerida por Francisco Régis Lopes Ramos (2004) e com a Didática da História, tendo como autor de referência o historiador Jörn Rüsen (2015) e seus conceitos de consciência histórica e cultura histórica. A “Proposta Pedagógica para o Memorial Casa Governador Régis Pacheco” está como anexo a essa dissertação, como mais uma ferramenta para os/as professores/as, em caso de não conseguir acessar o site. A proposta da aula oficina será uma atividade postada no site. No site também tem espaços para serem postados textos, vídeos e fotografias relacionadas ao Memorial e à História de Conquista.

Segundo Isabel Barca (2014) a Aula-Oficina é um contraponto ao modelo de aula-conferência e aula-colóquio. No modelo de aula-conferência, marcado pelo paradigma tradicional, o professor detém o conhecimento verdadeiro a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, não sabe, não pensa e deve reproduzir a mensagem como um receptáculo, por meio de testes escritos. Por mais que já se tenha consolidado um consenso de que este modelo não seja pedagogicamente correto, ele ainda é amplamente praticado. Já o modelo de aula-colóquio, dentro de um paradigma de tendência democrática, se preocupa com o planejamento e a organização das ações pedagógicas para além dos conteúdos. As aulas são centradas na criatividade de recursos e estratégias, nas quais “o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor [...]”. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é firmado como mera retórica [...]” (BARCA, 2004, p. 133). Em essência, por mais que a preocupação com a inovação do ensino esteja presente, o protagonismo não está na produção do conhecimento, mas na reprodução das informações que, quando muito, adquirem uma linguagem mais palatável e agradável.

---

<sup>24</sup> O site está em processo de atualização, com as propostas contidas nesta Dissertação.

A Aula-Oficina não se configura como um passo a passo prescritivo. O objetivo deste modelo é a progressão do conhecimento histórico, que pode ser observado a partir das narrativas históricas produzidas pelos estudantes. Alunos e alunas ocupam a posição de centralidade em todo o processo de desenvolvimento da aula, desde seu planejamento até a reflexão posterior às aulas. A função do/a professor/a é orientar o processo de pesquisa, a análise das fontes e o desenvolvimento da narrativa histórica.

Para tanto, lançou-se mão de uma metodologia de trabalho com foco na aprendizagem histórica. O uso dessa metodologia possibilita a inclusão de abordagens que questionam como se dá a disposição dos objetos no espaço museal, que história conta, quais memórias preservam e transmitem e quais silenciam, pois o museu, enquanto lugar de produção do conhecimento, mesmo nas ausências, transmite narrativas que, se problematizadas, possibilitam uma via de reflexão mais ampla para pensar o lugar da diferença e da diversidade, mobilizar saberes e desnaturalizar a percepção de uma história única, oficial, para dar lugar a muitas histórias silenciadas e subalternizadas. Ação necessária e urgente, tendo em vista que, no contexto da educação brasileira, o conhecimento transposto das universidades para os materiais didáticos disponibilizados nas escolas básicas ainda privilegia as narrativas mestras eurocêntricas, baseadas nos pilares greco-romano e iluminista.

Para fundamentar uma proposta de ação insurgente no espaço escolar, que vise romper com o eurocentrismo do currículo e educar para as relações étnico-raciais, optou-se por dialogar com o pensamento decolonial e, por conseguinte, aplicar os conceitos de decolonialidade e de pedagogia decolonial.

O pensamento decolonial é uma construção relativamente recente. Um dos seus marcos foi a constituição da rede modernidade/colonialidade nos anos 1990, que “[...] reúne nomes como Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado Torres, entre outros” (MOTA NETO, 2016, p. 17).

O grupo de pensadores latino-americanos que criaram o conceito de decolonialidade pretende questionar, radicalmente, as formas de opressão e injustiças expressas nas relações de poder entre a classe dominante e os grupos que foram historicamente inferiorizados e subalternizados pela ação colonialista eurocêntrica. Desse modo, a atitude de tomar o conceito de decolonialidade como aporte da proposta educacional, focado nas classes populares, se deve ao:

[...] seu potencial crítico de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, como o capitalismo, o racismo, o patriarcado, a intolerância contra religiões minoritárias e sexualidades reprimidas, o preconceito contra sujeitos, saberes e culturas que se desviam da forma hegemônica de ser, pensar, sentir e agir. (MOTA NETO, 2016, p. 18).

A decolonialidade se configura como uma postura ético-política e teórica que, ao se opor à colonialidade, enfoca novas bases para o conhecimento. Nesse sentido, as pedagogias decoloniais, enquanto elaborações teóricas, apresentam-se como expressões de luta e resistência, conforme aponta, são:

[...] pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Pedagogias que [...] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade (WALSH, 2009 p. 27).

A pedagogia ou as pedagogias decoloniais integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida prática. Catherine Walsh propõe a criação de pedagogias a partir da criação de estratégias de ações centradas na visão de mundo daqueles que sempre foram negligenciados e inferiorizados pela colonialidade do poder.

Ao tecer críticas à colonialidade do saber que se expressa no eurocentrismo, Walter Mignolo (2008) propõe deslocar o foco epistemológico na história da Europa para uma valorização das histórias de pessoas, línguas, religiões e conceitos políticos que foram racializados e tiveram sua humanidade negada pela colonialidade do saber. Para o autor, “a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Desse modo, propor uma metodologia de ensino descolonizadora significa dar prioridade às narrativas históricas que, tradicionalmente, foram silenciadas ou subalternizadas nos currículos escolares.

Nesse sentido, acredita-se que o acervo do Memorial Casa Governador Régis Pacheco possibilita múltiplas perspectivas para o ensino e aprendizagem de história e pode ser tomado como um lugar de referência para pesquisas e atividades pedagógicas. A partir dos objetos expostos em seu acervo, podemos desenvolver e aplicar metodologias reflexivas, participativas e democráticas, bem como discutir o conceito de fonte e a produção do conhecimento histórico, problematizar a relação entre museu, memória, patrimônio e história.

Da mesma forma que “a pedagogia da pergunta, que viabiliza o trabalho com os objetos geradores, não tem a resposta como solução, mas como abertura de visibilidade: ato de ver e

ver mais uma vez” (RAMOS, 2008, p. 56), a proposta didática que elaboramos não tem a pretensão de ser um produto acabado, ao contrário, trata-se de uma proposta inicial, passível de revisão, adaptação e ressignificação de acordo com o contexto e o público que fará uso dela. Nessa perspectiva, entendemos que a construção do conhecimento é um processo em movimento, portanto, a proposta aqui apresentada não é fechada, mas acompanhada de problematizações, questionamentos que podem auxiliar alunos e alunas a produzir novos conhecimentos, a questionar a realidade e se posicionar e agir diante dos fatos.

A metodologia da Aula-Oficina possibilita a progressão gradual do conhecimento histórico, desenvolvendo as competências históricas essenciais a qualquer indivíduo (BARCA, 2004, p. 134). A partir dessa proposição, se pretende instigar o interesse e a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Vale ressaltar que esse processo só será possível se a história ensinada se relacionar, de alguma forma, com a história vivida. Considerando as características, objetivos e métodos, a Aula-Oficina pode ser descrita com a seguinte estrutura:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem. (BARCA, 2012, p. 47)

Assim, a aula-oficina, baseada no princípio investigativo, torna o professor um investigador social, que apreende e interpreta o mundo conceitual de seus alunos com a intenção de modificá-lo positivamente. Esta progressão pode ser manifestada nas narrativas dos alunos, pois também integra a construção do conhecimento histórico escolar, a capacidade de apresentar, divulgar, comunicar os “resultados” do conhecimento histórico produzido.

Dessa forma, o produto pedagógico, ou, em outros termos, a proposta mediadora de aprendizagem elaborada sugere o seguinte roteiro:

**Figura 15-** Roteiro da Proposta Mediadora de Aprendizagem

Consideramos que alunos e alunas são agentes ativos na produção do conhecimento. A proposta apresentada nesse produto pedagógico foi estruturada com base nas dimensões teóricas de Isabel Barca, a partir da metodologia da Aula Oficina. Deste modo, sugerimos o seguinte roteiro:

1. Identificar as ideias prévias dos alunos e alunas;
2. Propor atividades que promovam o desenvolvimento das seguintes habilidades: interpretar fontes históricas; entender situações humanas e sociais em diferentes tempos e em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar;
3. Propor situações problemas relacionadas a realidade dos estudantes e que os desafiem;
4. Integrar as atividades anteriores em situações diversificadas;
5. Avaliar qualitativamente, em vários momentos das aulas, a progressão das ideias históricas dos alunos e das alunas;

Esperamos que esse material possa contribuir para que os estudantes da Educação Básica consigam desenvolver habilidades que favoreçam a aprendizagem histórica, com sentido na vida prática.

Ângela Maria de Jesus Souza



### 3.1 IDEIAS PRÉVIAS

Recolher as ideias prévias dos estudantes, ainda que de maneira informal, já é uma prática recorrente e bastante difundida entre professores e professoras que atuam na Educação Básica. Entretanto, Isabel Barca (2004) sugere que esse levantamento seja feito de maneira sistemática. Nesta fase, os problemas e angústias do presente são o ponto de partida para o interesses e para a curiosidade do estudante. Se forem devidamente sistematizadas pelo professor, estas ideias coletadas poderão subsidiar a análise a respeito de quais conceitos históricos e quais interpretações destes conceitos predominam na turma.

Para coletar as ideias prévias e, conseqüentemente, os traços das consciências históricas dos alunos e alunas a partir de suas narrativas, foram elaborados três questionários. O primeiro questionário tem o objetivo de identificar a noção que alunos e alunas têm acerca do conceito de patrimônio. Já o segundo, busca identificar as ideias prévias sobre a história do Município de Vitória da Conquista. Por fim, o terceiro questionário busca identificar as ideias prévias sobre a Casa Memorial Régis Pacheco:

**Figura 16-** Questionário para identificar as ideias prévias sobre patrimônio.

**I. QUESTIONÁRIO  
IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Turma: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

3. Que bairro você mora?  
\_\_\_\_\_

4. Para você, o que é Patrimônio? Cite alguns exemplos.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Em seu bairro existe algum Patrimônio? Quais?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

08

Fonte: Produzido pela autora.

**Figura 17-** Questionário para identificar as ideias prévias sobre a história do Município de Vitória da Conquista.

**II- FICHA EXPLORATÓRIA PARA ANALISAR OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS:**

Descrição da atividade:  
O segundo questionário busca identificar as ideias prévias sobre a história do Município de Vitória da Conquista.

**QUESTÕES**

a) O que você sabe sobre a história da fundação de Vitória da Conquista?

b) Você conhece alguém que seja descendente de indígena?

c) Já ouviu alguma história sobre os povos indígenas que habitavam a região onde, atualmente Vitória da Conquista está localizada?

d) Você tem conhecimento sobre alguma comunidade indígena localizada no município de Vitória da Conquista?

e) E sobre a escravidão em Vitória da Conquista? Tem algum conhecimento a respeito?

f) Conhece alguma comunidade quilombola na região de Vitória da Conquista?

g) Os principais estímulos para que bandeirantes adentrassem os sertões (interior) da colônia portuguesa eram a possibilidade de encontrar riquezas, aprisionar indígenas e desmontar quilombos. A fundação de Vitória da Conquista ocorreu nesse contexto, foi fundada a partir da ação de sertanistas a serviço do Governo Português. João Gonçalves da Costa, nascido em Portugal, foi um dos responsáveis pela tomada e domínio do território no qual se desenvolveu o município de Conquista. Você sabe algo a respeito de João Gonçalves da Costa? Sendo um europeu de nascimento a serviço da administração colonial, quais seriam as suas características fisionômicas?

h) Já ouviu falar sobre o “Banquete da Morte”? Comente a respeito.

i) Você saberia explicar por que Vitória da Conquista é conhecida como a “Suíça Baiana”?

10

Fonte: Produzido pela autora.

**Figura 18-** Questionário para identificar as ideias prévias sobre a Casa Memorial Régis Pacheco.

**III- Questões sobre a Casa Memoria Régis Pacheco.**

**Descrição da atividade:**

O terceiro questionário busca identificar as ideias prévias sobre a Casa Memorial Régis Pacheco.

1. Você sabe quem foi Régis Pacheco?  
 SIM                      NÃO

a) Caso tenha respondido SIM, o que sabe sobre ele?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2. Você conhece a Casa Memorial Régis Pacheco?  
 SIM                      NÃO

3. Você já visitou a Casa Memorial Régis Pacheco?  
 SIM                      NÃO

a) Em caso afirmativo, em que ocasião fez essa visita?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

b) Algum objeto ou alguma informação sobre a exposição chamou a sua atenção? Qual? Comente.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

11

Fonte: Produzido pela autora.

Para concluir essa etapa de levantamento das ideias prévias, sugerimos, conforme a figura 19, que alunos e alunas produzam um mapa mental sobre a área na qual está localizada a Casa Memorial Régis Pacheco. O objetivo dessa atividade é refletir a respeito do que se registra de tudo aquilo se vê ao se transitar pela cidade. A intenção é que alunos e alunas percebam a necessidade de treinar o olhar para perceber, refletir e problematizar sobre os objetos, manifestações culturais e edificações e, por conseguinte, refletir sobre lembranças e esquecimentos, para perceberem a historicidade do conceito de patrimônio e o compreendam como campo de disputa. Além disso, a intenção é que se discuta sobre o espaço urbano no qual o Memorial Régis Pacheco está localizado.

**Figura 19-** ATIVIDADE 1 – Sugestão de Atividade: MAPA MENTAL SOBRE O ENTORNO DA PRAÇA TANCREDO NEVES, EM VITÓRIA DA CONQUISTA - BAHIA.

**ATIVIDADE 1**  
**MAPA MENTAL SOBRE O ENTORNO DA PRAÇA**  
**TANCREDO NEVES, EM VITÓRIA DA CONQUISTA**  
**BAHIA.**

**Descrição da atividade:**

**Objetivo:**  
 Refletir a respeito do que se registra de tudo aquilo se vê ao se transitar pela cidade. A intenção é que alunos e alunas percebam a necessidade de treinar o olhar para perceber, refletir e problematizar sobre os objetos, manifestações culturais e edificações e, por conseguinte, refletir sobre lembranças e esquecimentos, para que percebam a historicidade do conceito de patrimônio e o compreendam como campo de disputa. Além disso, a intenção é que se discuta sobre o espaço urbano no qual o Memorial Régis Pacheco está localizado.

**Como fazer:**  
 Peça aos alunos que desenhe um mapa, o mais detalhado possível, da Praça Tancredo Neves, destacando as construções, edifícios, monumentos e manifestações culturais que estão e que ocorrem em seu entorno. Ao final, o professor ou professora deverá comparar os mapas mentais que foram produzidos e levantar alguns questionamentos:  
 a)Quais os edifícios foram mais lembrados?  
 b)Quais foram menos lembrados?  
 c)Por que isso acontece?  
 Sugestão: Para ampliar a discussão e treinar o olhar dos alunos e alunas, o professor ou a professora poderá apresentar um mapa do Centro do primeiro núcleo urbano de Vitória da Conquista, a Praça Tancredo Neves e seus arredores, bem como fotografias de monumentos, edificações e manifestações culturais localizadas e que ocorrem nesse espaço.

**Avaliação:**  
 O professor ou a professora poderá analisar as respostas dadas pelos alunos nos questionários para identificar as suas ideias históricas sobre o conceito de patrimônio, sobre a história da cidade de Vitória da Conquista e sobre o Memorial Régis Pacheco. Para isso, sugerimos que esse processo de avaliação tenha como base os níveis de consciência histórica: tradicional, exemplar e genética e preencher a ficha abaixo no campo “Consciência histórica nas ideias prévias”:  
 do seu parágrafo

12

Fonte: Produzido pela autora.

Quando o professor assume o papel de investigador social e pesquisador histórico, o estudante se torna o agente do conhecimento. O professor passa a investigar a realidade dos estudantes. Os conhecimentos tácitos trazidos por estes são a matéria prima para o trabalho daquele que não mais exerce o papel de arauto do conhecimento, mas de organizador das

atividades problematizadoras que serão trabalhadas pelos estudantes num processo de reconhecimento e análise das ideias prévias e experiências.

Ao perceber a escola como um espaço construído e vivido por cidadãos, colocamos em cena estudantes capazes de refletir sobre situações do tempo presente e que fazem parte do seu cotidiano. É importante que a percepção dos estudantes seja, também, considerada como fonte de análise histórica, com a finalidade de que o ensino de conteúdos curriculares seja pensado em conexão com o local de atuação onde as juventudes vivenciam suas experiências. A historiadora Flávia Eloisa Caimi nos lembra que “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (CAIMI, 2009 p. 71).

No modelo de aula-oficina, o/a aluno/a é entendido como um dos agentes do seu próprio conhecimento. Dessa maneira, os conhecimentos prévios dos alunos assumem uma importância inquestionável, uma vez que será a partir desses conhecimentos que os estudantes irão analisar as fontes históricas disponíveis para, posteriormente, desenvolverem uma compreensão histórica elaborada acerca do passado.

Após o levantamento das ideias prévias, recomenda-se analisar as respostas dadas pelos alunos nos questionários para identificar as suas ideias históricas sobre o conceito de patrimônio, sobre a história da cidade de Vitória da Conquista e sobre o Memorial Régis Pacheco. Para isso, sugerimos que esse processo de avaliação tenha como base os níveis de consciência histórica formulada pelo historiador alemão Jörn Rüsen, segundo o qual a consciência histórica pode ser entendida como “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57). Em outras palavras, são operações mentais pela qual damos sentido ao passado e orientam nosso agir no presente.

O autor afirma que a consciência histórica é um fenômeno humano, ou seja, é uma característica que todos possuem, independente de tempo, lugar, classe social e cultura. Ao mobilizar a consciência histórica, os sujeitos atribuem significado ao mundo e a si mesmo para poder agir. Ela é a base do pensamento histórico, mas isso não significa que todos a possuam de forma idêntica. Ela difere de acordo com seu grau de complexidade. A consciência histórica é uma das dimensões e manifestações da aprendizagem histórica e o papel do professor e da professora é desenvolver habilidades nos alunos e nas alunas para que sejam capazes de sair de um nível menor para um nível maior de complexidade de sua consciência histórica. Dessa forma, os níveis de desenvolvimento da consciência histórica são do menos para o mais sofisticado: tradicional, exemplar e genético.

Desse modo, a consciência histórica tradicional ocorre quando as narrativas produzidas pelos alunos e alunas levam em consideração a tradição, ou seja, quando indicam uma continuidade do passado no presente, pois ela se mantém inalterada e o sujeito apenas a reproduz, sem espaço para reflexão. Já a consciência histórica exemplar se dá quando as narrativas produzidas pelos alunos e alunas indicam exemplos do passado servindo para orientar a vida prática, ou seja, a narrativa histórica baseia-se nas lições do passado, que servem como exemplo para justificar as ações no presente e, por fim, na consciência histórica genética, as narrativas dos alunos e alunas levam em consideração a historicidade, ou seja, o contexto histórico, apropriações e representações ao longo do tempo. O indivíduo que opera com a consciência histórica genética passa a entender o outro a partir de seu próprio contexto, como sujeitos do processo histórico, favorecendo a alteridade.

Segundo Luis Fernando Cerri (2011), é a cultura histórica que determina as formas pelas quais as narrativas históricas são usadas para orientar ou justificar as ações individuais e coletivas dos sujeitos no presente. Segundo o autor, o conceito de cultura histórica “delineia um conjunto de fenômenos histórico-culturais representativos do modo como uma sociedade ou determinados grupos lidam com a temporalidade [...] ou promovem usos do passado” (ABREU et al. apud CERRI, 2011, p. 49).

As respostas e ideias apresentadas pelos estudantes apontam indícios de como os grupos dos quais eles fazem parte compreendem e significam a sua vivência histórica. As formas pelas quais alunos e alunas se identificam, como se relacionam com os grupos identificados como “o outro”, como compreendem determinados processos históricos como positivos ou negativos, entre diversos outros aspectos, são importantes para que se possa traçar estratégias de trabalho em sala de aula.

#### 4.1 O PERIGO DA HISTÓRIA ÚNICA: A QUEM INTERESSA?

Um dos objetivos específicos dessa proposta é possibilitar um ensino de história no qual alunos e alunas compreendam a cidade de Vitória da Conquista a partir de sua diversidade e contradições, a partir de um pressuposto intercultural e não etnocêntrico. A intenção é superar as diferenças criadas pela modernidade ocidental para convergir na direção do desenvolvimento de uma consciência histórica que reconheça a dignidade humana em todas as pessoas, sem discriminações.

Isso nos leva a refletir sobre “os perigos de uma História única” que foram abordados pela escritora feminista nigeriana Chimamanda Adichie. Em conferência proferida no Reino Unido, em 2009, ela contou um pouco de sua trajetória de vida, relatando sua experiência enquanto mulher africana que cursou faculdade nos Estados Unidos, onde sentiu na pele os estereótipos e preconceitos frutos da literatura ocidental que gera representações homogeneizadoras sobre o continente africano.

A escolha por trabalhar com esse vídeo decorre do fato de o acervo do Memorial Casa Régis Pacheco, a exemplo do que ocorre em muitos outros espaços museais, celebra a memória do poder, a partir da constituição de acervos e coleções personalistas, etnocêntricas e monológicas, tratadas como se fossem a expressão da totalidade das coisas e das pessoas,

como se pudessem expressar a realidade em toda a sua complexidade ou abarcar as sociedades através de esquemas simplistas, dos quais o conflito é banido por pensamento mágico e procedimentos técnicos de purificação e exclusão (CHAGAS, 2006, p. 32).

Sob essa perspectiva, a sugestão é que, inicialmente, o (a) professor(a) apresente o tema da aula – Os perigos de uma história única - enfatizando como as histórias que contamos e ouvimos estão carregadas de sentidos e constroem interpretações sobre o mundo. Cabe destacar que as narrativas sobre o passado legitimam práticas no presente, inclusive práticas de violência, opressão, exclusão e desigualdade.

Após o levantamento, análise e avaliação das ideias prévias, sugerimos a realização da Aula-Oficina com o tema “O perigo da história única”. O objetivo da exibição e problematização desse vídeo é fazer com que os alunos e as alunas tenham consciência de que as imagens e percepções que temos são construídas historicamente, e que os diversos mecanismos de comunicação (fala, escrita, visual, audiovisual) não são neutros. Isto posto, recomenda-se que, a partir da transcrição de alguns trechos da fala de Adichie, alunos e alunas realizem um debate.

**Figura 20-** Aula-Oficina: “O perigo da história única”

## AULA OFICINA 1: CONTINUANDO...

**3º - Problemática:** A partir da transcrição de alguns trechos da fala de Adichie, recomendamos que alunos e alunas realizem um debate sobre o vídeo em torno de algumas problematizações.

### -Trechos selecionados:

“A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.”

“Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.”

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.”

### Questões para o debate:

- 01- O que é a história única? Poderia citar algum exemplo?
- 02- Quais são as histórias únicas que enfrentamos em nosso cotidiano?
- 03- As narrativas históricas que conhecemos nos contam uma história única ou possibilitam o acesso à diversidade?
- 04- Quais são os perigos da história única?

Observação: É recomendável que o professor ou a professora incentive alunos e alunas a pensar sobre a história única que se tem sobre as periferias da cidade e seus moradores, sobre a população afro-brasileira e indígena, sobre as narrativas estereotipadas sobre o Brasil como o país do futebol e do carnaval etc. Essa atividade pode ser concluída assinalando que as histórias contribuem para a solidificação de um imaginário sobre regiões, povos e culturas. É importante ressaltar como as relações de poder e dominação se apoiam nesse imaginário para se legitimar. Importa, por fim, questionar e identificar como isso se aplica em nosso cotidiano, na construção de ideias preconceituosas e na forma como concebemos o outro e, do mesmo modo, como o outro nos impõe uma única história/identidade. Salienta-se que, assim como as histórias podem estigmatizar e destruir, elas trazem a potência para se recuperar a dignidade e construir novas possibilidades.



Salienta-se que, se faz necessário ressaltar aos discentes a necessidade de desconstruirmos os preconceitos estabelecidos sobre os diversos territórios, bem como sobre os vários povos e culturas existentes, assim como os preconceitos que são construídos pelas histórias únicas. Propomos que, a partir da reflexão feita por Adichie sobre as imagens e histórias únicas impostas ao continente africano, se inicie um diálogo em sala de aula para pensar outras histórias, diferentes das narrativas etnocêntricas presentes nos livros didáticos e nos meios de comunicação e, dessa forma, incitar os alunos e as alunas a questionarem o próprio discurso histórico que é construído e difundido no ambiente escolar.

A intenção é que o professor ou a professora incentive alunos e alunas a pensar sobre a história única que se tem sobre as periferias da cidade e seus moradores, sobre a população afro-brasileira e indígena, sobre as narrativas estereotipadas acerca do Brasil como o país do futebol e do carnaval, dentre outras. Essa atividade pode ser concluída reforçando que as histórias contribuem para a solidificação de um imaginário sobre regiões, povos e culturas. É importante sublinhar como as relações de poder e dominação se apoiam nesse imaginário para se legitimar. Importa, por fim, questionar e identificar como isso se aplica em nosso cotidiano, na construção de ideias preconceituosas e na forma como concebemos o outro e, do mesmo modo, como o outro nos impõe uma única história/identidade. Salienta-se que, assim como as histórias podem estigmatizar e destruir, elas trazem a potência para se recuperar a dignidade e construir novas possibilidades.

#### 4.2 VITÓRIA DA CONQUISTA: QUEM CONTA ESSA HISTÓRIA?

O propósito dessa Aula Oficina é fazer com que alunos e alunas possam perceber que a narrativa histórica é uma construção, com características e conceitos próprios, baseada em evidências, as quais são traços de intenções dos narradores e que as explicações do passado partem de questões elaboradas por pessoas do presente, a partir de problemas do presente. Por isso a importância do trabalho cotidiano com fontes históricas. Nesse sentido, entendemos que pesquisa, interpretação, análise das fontes, levantamento do contexto, das contradições, enfim, o trabalho de análise histórica do tema, período e processo estudado devem ser protagonizados pelos estudantes, sempre guardadas as possibilidades ligadas à idade e à série da turma.

O trabalho com fontes históricas em sala de aula, dessa forma, nos remete a duas das fases da matriz disciplinar de Rüsen, as ideias e o método. A fase classificada como ideias se caracteriza por se tratar da “fundamentação e dos referenciais teóricos, segundo os quais se

atribui sentido às interpretações do passado e à orientação da vida” (RAMOS, 2018, p. 38). A fase do Método, por sua vez, pode ser definida como o caminho pragmático da pesquisa ou como “os procedimentos regrados que conferem plausibilidade ao conhecimento histórico” (RAMOS, 2018, p. 43). São os procedimentos práticos que definem as formas pelas quais distintas fontes históricas precisam ser trabalhadas, quais as perguntas devem ser feitas para elas e quais os limites de interpretação de cada uma.

A partir desses pressupostos, e com o objetivo de desenvolver as ideias históricas dos alunos acerca da história da cidade, propomos a segunda Aula Oficina, com o tema: Vitória da Conquista: quem conta essa história? Essa atividade está subdividida em dois momentos. No primeiro momento, sugerimos uma reflexão a partir do poema Perguntas de um trabalhador que lê, do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht. A leitura desse texto tem o objetivo de fazer com que alunos e alunas reflitam sobre a ideologia presente no processo de produção do conhecimento.

#### **PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ**

Quem construiu a Tebas de sete portas?

Nos livros estão nomes de reis:

Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída

Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?

Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo:

Quem os ergueu?

Sobre quem triunfaram os Césares?

A decantada Bizâncio

Tinha somente palácios para os seus habitantes?

Mesmo na lendária Atlântida

Os que se afogavam

gritaram por seus escravos

Na noite em que o mar a tragou?

O jovem Alexandre conquistou a Índia.

Sozinho?

César bateu os gauleses.

Não levava sequer um cozinheiro?

Filipe da Espanha chorou,  
quando sua Armada naufragou.

Ninguém mais chorou?

Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.

Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.

Quem cozinhava o banquete?

A cada dez anos um grande Homem.

Quem pagava a conta?

Tantas histórias.

Tantas questões.

Bertolt Brecht (Augsburg, 10 de fevereiro de 1898 — Berlim, 14 de agosto de 1956)

Após a leitura do poema na sala de aula, o professor ou a professora pode salientar que o autor nos leva a crer que um trabalhador que lê não é simplesmente um alfabetizado, mas sim quem consegue questionar a realidade em que vive. “Ler” é questionar e interpretar a realidade em que vivemos. Logo, o princípio básico para transformar a realidade é conseguir ler seu significado e seu sentido, ferramentas necessárias para atuar nesse campo cheio de tensões e construir conhecimentos múltiplos, que não se pautem apenas na versão das classes dominantes. Sugere-se as seguintes questões para se problematizar as ideias contidas no poema:

Figura 21- Questões sobre o poema: Perguntas de um trabalhador que lê.

## AULA OFICINA 2

### PROBLEMATIZANDO O POEMA:

1. Que tipo de História o autor do texto está criticando?
2. É possível construir várias versões sobre um mesmo evento ou fenômeno histórico? Dê a sua opinião.
3. Geralmente, sobre qual grupo de pessoas que a história oficial fala e sobre quais grupos ela se esquece?

**Dica:**

Bertolt Brecht critica a história que valoriza somente os feitos dos "grandes homens" sem se preocupar com todos os outros envolvidos no processo e que atuaram nas guerras, nas grandes construções, nas descobertas científicas, enfim, que também fizeram história. Uma história pode sempre ser vista por vários pontos de vista, depende sempre das fontes de que dispõe o historiador ou historiadora, da seleção que faz, do enfoque que escolhe (político, social, cultural, econômico etc), das perguntas que o pesquisador ou pesquisadora faz às suas fontes. A história produzida no século XIX pode ser muito diferente da história produzida hoje, porque as perguntas são outras, as inquietações são diferentes, os recortes mudaram.

19

Fonte: Produzido pela autora

A intenção é que os estudantes percebam que, através do poema, Bertolt Brecht faz críticas à história que valoriza somente os feitos dos “grandes homens”, sem se preocupar com todos os outros envolvidos no processo e que atuaram nas guerras, nas grandes construções, nas descobertas científicas, enfim, que também fizeram história. Uma história pode sempre ser vista por vários pontos de vista, depende sempre das fontes de que dispõe o historiador ou historiadora, da seleção que faz, do enfoque que escolhe (político, social, cultural, econômico dentre outros), das perguntas que o pesquisador ou pesquisadora faz às suas fontes. A história

produzida no século XIX pode ser muito diferente da história produzida hoje, porque as perguntas são outras, as inquietações são diferentes, os recortes mudaram.

Feitas as reflexões iniciais, recomenda-se que o(a) professor(a) leve para a aula fontes referentes à produção historiográfica mais recente sobre a cidade de Vitória da Conquista. O objetivo é estimular alunos e alunas a analisar, questionar e problematizar, historiograficamente, diversos documentos referentes à história do município, para que possam, de maneira crítica, construir conhecimentos acerca da história de sua cidade.

Para essa atividade, selecionamos trechos de quatro produções historiográficas: o livro “A Conquista do Sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia”, da professora Maria Aparecida Silva Sousa (2001), a obra “Homens de Caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII”, da professora Isnara Pereira Ivo (2012); o livro “Índios paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais”, de Renata Ferreira de Oliveira (2020) e a dissertação de mestrado intitulada “Mulher Negra e Empoderamento: Trajetória e Memórias de Dona Dió do Acarajé na Cidade de Vitória da Conquista”, de autoria de Martha Maria Brito Nogueira (2016).

A partir dessas fontes, selecionamos fragmentos de textos que foram classificados em 5 temas distintos: tema 1: Projeto colonizador: ocupação e povoamento; tema 2: João Gonçalves da Costa: poder, violência, conquista e o paradoxo da cor; tema 3: Resistência e Batalha: indígenas do Sertão da Ressaca; tema 4: As cores do silêncio: escravizados e tema 5: Religiosidade e mitos de fundação. Os fragmentos estão na proposta pedagógica, que segue em anexo a esta Dissertação.

A sugestão é que o(a) professor(a) solicite às alunas e aos alunos que formem 5 grupos. Cada grupo receberá fontes referentes a um tema específico sobre a história da cidade de Vitória da Conquista. De posse desse material, cada grupo deverá fazer a leitura, analisar e interpretar as fontes. Após sistematizar as informações, em uma roda de conversa, cada representante de grupo deverá fazer uma exposição sobre as conclusões e principais informações apreendidas a partir das fontes estudadas. Nesse momento, o(a) professor(a) poderá registrar o que considera mais importante nas leituras e narrativas apresentadas por cada grupo, podendo problematizar algumas questões que julgue necessárias. O importante é enfatizar que as histórias são diferentes, porém não acontecem isoladamente. Estão ligadas ao grupo social a que pertencemos, ao lugar e ao tempo em vivemos, enfim, relaciona-se à cultura da qual fazemos parte e na qual podemos atuar.

Essa atividade pode se revelar um instrumento pedagógico poderoso para a investigação da história local, já que possibilita aos estudantes adquirirem, paulatinamente, um olhar

investigador sobre a realidade que os cerca, ampliando a sua visão de mundo e tomando consciência de que estão inseridos numa época específica, mas que não é a única. Percebendo que o conhecimento é fruto de uma construção que depende do tempo, da interpretação, da seleção e das relações estabelecidas com outras fontes de informação, não tendo os documentos a força de falarem por si só, sendo a sua interpretação parte da produção de um pesquisador ou de um grupo deles, a partir de questões levantadas por eles ao longo de um processo.

#### 4.3 UMA AULA NO MUSEU: VISITA AO MEMORIAL GOVERNADOR RÉGIS PACHECO.

Ao propor uma visita a um museu e ao entrar em contato com o patrimônio histórico por ele preservado, é preciso considerar que esse espaço comunica uma determinada memória, capaz de constituir uma identidade coletiva. Desse modo, a orientação e o envolvimento do professor na organização e realização desse tipo de atividade fazem toda a diferença, pois é ao orientar o olhar e os questionamentos ao objeto que permitirá que alunos decodifiquem as informações e façam suas interpretações. De acordo com Francisco Régis Lopes Ramos, “o desafio é, portanto, potencializar o campo de percepção diante dos objetos, por meio da ‘pedagogia da pergunta’, como diria Paulo Freire. Aprender a refletir a partir da ‘cultura material’ em sua dimensão socialmente engendrada” (RAMOS, 2008, p. 28).

Assim, sugerimos que a aula de história no Memorial Régis Pacheco tenha o objetivo de problematizar os silenciamentos produzidos pelas narrativas eurocêntricas acerca da história de Vitória da Conquista, a partir da pedagogia decolonial, sob a perspectiva da resistência e dos sujeitos subalternizados.

Entendemos que, no museu, os objetos são geradores da experiência de contato com o passado e, a partir deles, o professor faz a mediação que vai transformar este contato em aprendizado histórico. A presença do objeto que não mais serve à finalidade para a qual foi criado, mas que está exposto e permanece diante dos nossos olhos, está pronto para responder às perguntas sobre seu tempo. Esta relação com os objetos, a partir da observação atenta e eivada de questões, deve ser a tônica da visita dos alunos ao museu.

Vale ressaltar que o/a aluno/a precisa ser orientado para ler o objeto e outros vestígios materiais. É necessário que ele/a aprenda a realizar as perguntas àquela materialidade que está observando e, antes disso, aprenda a parar e olhar, buscando ver os contextos em que foi construído e produzido. De acordo com Bittencourt (2004), “com a observação pretende-se que

o aluno aprenda a “ver”, seja capaz de parar diante de um objeto, fixar e concentrar o olhar sobre ele” (BITTENCOURT, 2004, p.358). Desenvolver a habilidade de observar e interpretar o que nos rodeia ajuda a compreender o mundo. Entretanto, isto requer tempo, prática e esforço consciente.

Além disso, a intencionalidade dessa atividade é fundamental para o sucesso da proposta. Portanto, é de suma importância que o(a) professor(a) pense e elabore, previamente, um projeto ou plano de aula/ação que contemple as seguintes questões:

**Figura 22-** orientações para planejar a visita ao memorial

1. Para que e por que realizar a aula de campo? Os objetivos traçados foram socializados com a turma?
2. Quais os professores que participarão dessa atividade?
3. Qual tema será explorado durante a visita?
4. Qual local será visitado para se realizar o estudo?
5. Quando a visita irá acontecer?
6. Quantos alunos e alunas vão participar?
7. Como chegar ao local? Será necessário fazer uso do transporte?
8. Quais os documentos necessários para conduzir alunos e alunas?
9. Quais os procedimentos serão utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos e alunas?
10. Quais materiais alunos e alunas devem utilizar?
- 11- Quais as regras do local visitado? (pode fotografar, tocar nos objetos expostos, manusear alimentos ou bebidas, entre outros?)

Fonte: produzido pela autora

É importante que o professor esclareça para a turma que o museu é um espaço de produção do conhecimento. Desse modo, alunos e alunas devem ser estimulados(as) a andar com calma e observar atentamente os objetos expostos. Devem ser desafiados(as) a verem o que normalmente ninguém vê, devido a pressa imposta pelo cotidiano, ou pelo desconhecimento ou desinteresse. Ao orientar o olhar e os questionamentos ao objeto, espera-se que alunos e alunas decodifiquem as informações e façam suas próprias interpretações. Quase sempre, esta estratégia de trabalho é marcante para os alunos, pois, ao sair dos muros da escola, ocorre a quebra da rotina e pode favorecer o estabelecimento de outros laços entre estudantes, professor(a) e conhecimento. De acordo com Francisco Régis Lopes Ramos (2004), “é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história na materialidade das coisas”. A educação patrimonial, envolve mudanças não apenas no cotidiano do aluno mas, também, do professor, transforma a sala de aula em um espaço de criação de cultura.

Para atingir os objetivos da proposta didática, sugere-se que alunos e alunas façam a observação direta dos objetos e vestígios e, a partir desta observação orientada e sistematizada, busquem possíveis respostas para os seguintes questionamentos: qual é a história de Vitória da Conquista contada a partir do acervo do Memorial? Qual o destaque dado aos brancos, negros e indígenas nesse acervo?

Em um momento posterior, ao retornar para a sala de aula e, considerando a sistematização do conhecimento produzido a partir das leituras, debates, problematizações e observações, sugerimos aos alunos e as alunas se agrupem em, pelo menos, 5 grupos para refletirem sobre as seguintes questões: Quais grupos foram representados na maior parte do acervo exposto no Memorial Régis Pacheco e quais foram silenciados? Que ou quais religiões foi ou foram evidenciadas? O grupo se identificou ou se viu representado na exposição do Memorial? O acervo do Memorial Régis Pacheco baseia-se na diversidade ou apoia-se em uma história única?

A partir dessas questões, os grupos serão estimulados a pensar sobre quais aspectos da história de Vitória da Conquista foram silenciados/inviabilizados pela exposição permanente do Memorial Casa Régis Pacheco. Além disso, deverão analisar, refletir e apresentar soluções para duas situações problemas:

**Figura 23-** Proposta de trabalho em grupo.

### **1ª SITUAÇÃO PROBLEMA: (RE)pensar o acervo do Memorial**

O grupo deve supor que integra a Secretaria de Cultura do Município de Vitória da Conquista e, após várias reivindicações e protestos dos grupos sociais silenciados no acervo do Memorial, precisam elaborar um projeto para reavaliar esse acervo. A proposta elaborada pelo grupo deverá ser capaz de evidenciar múltiplas identidades, histórias e memórias do povo conquistense, para que sejam, igualmente, preservadas e expostas pelo memorial.

Cada grupo deverá debater e chegar a um consenso. O projeto de revisão do acervo do Memorial deverá ser apresentado, com as devidas justificativas, para o suposto Prefeito (papel que será desempenhado pelo(a) professor(a)) e para a população da cidade (demais alunos e alunas).

Fonte: Produzido pela autora



**Figura 24-** releitura de obra de arte**2ª SITUAÇÃO PROBLEMA: Releitura de obras de arte**

A partir de uma perspectiva decolonial, cada grupo deverá fazer a releitura de algumas telas expostas no Memorial. Para tanto, é necessário que se faça uma crítica às narrativas oficiais, denunciando o caráter eurocêntrico e dando visibilidade às histórias de resistência das comunidades subalternas, destacadamente indígenas e de matriz africana.

A intenção é que, ao concluir essa proposta, se faça uma exposição de arte na escola, na qual alunos e alunas apresentem o resultado do trabalho.

Fonte: Produzida pela autora

É importante registrar que a essência do ensino de história não pode ser um relatório quantitativo dos conceitos aprendidos e reproduzidos por escrito, mas sim, a progressão e a significação de conceitos que, paulatinamente, se tornam mais amplos e complexos, suficientes para serem aplicados de forma reflexiva na vida cotidiana dos estudantes. A quarta fase da matriz disciplinar de Rüsen trata deste conceito. De acordo com os princípios desta fase, a apresentação do resultado de qualquer pesquisa histórica, seja profissional ou no espaço escolar, deve ser a comunicação desta pesquisa de forma pública, portanto com linguagem inteligível (RAMOS, 2018, p. 47).

Nesta fase, a pesquisa científica ganha nuances de arte ao se valer de discurso narrativo, passível de compreensão para que a reflexão entre os resultados desta pesquisa e a vida prática seja possível. Compreendemos que este é um grande desafio para a prática do ensino de história: a conclusão de uma unidade temática, com mecanismos de verificação da aprendizagem que não resultem em procedimentos sistemáticos de levantamento de dados quantitativos de aprendizagem, mas em análises qualitativas da progressão do conhecimento histórico com base na apreensão e utilização de ferramentas históricas desenvolvidas ao longo do processo.

Ao final do processo de ensino, espera-se que os estudantes sejam capazes de elaborar narrativas sobre os conhecimentos adquiridos, tanto ligados ao conteúdo específico quanto às novas ferramentas históricas que eles desenvolveram neste processo. Com base nestas novas narrativas construídas pelos estudantes é que o professor deve trabalhar de forma a perceber as ideias posteriores, comparando com aquelas apresentadas no início do processo. Progressão do conhecimento histórico, compreensão de ferramentas históricas, significação do tempo,

historicidade das instituições, costumes e práticas, são aspectos das diferentes formas de compreensão da história, conceituada como consciência histórica.

Importa sublinhar que as fontes históricas não devem ser simplificadas a uma mera ilustração de conteúdos, uma vez que se traduzem em artefatos culturais repletos de intencionalidades. As fontes devem assumir um papel fundamental de significação na estrutura cognitiva do aluno: demonstrar as representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam, como pensavam ou sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço. Devem servir para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações, abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades às quais estamos submetidos. Na tessitura do conhecimento histórico, alguns questionamentos são fundamentais:

Quanto haverá, então, de passado em nosso presente e em nosso futuro? Em que medida o futuro já está comprometido pelas condições dadas pelo passado e pelas soluções que demos no presente? O passado (ou a nossa imagem de passado) é estável ou modifica-se conforme a utilização que fazemos dele? Que fundo de verdade haverá na anedota de que o passado é mais imprevisível do que o futuro? Qual a relação entre o tempo e a imagem que temos de nós mesmos? Quando se mexe no passado, mexe-se também na identidade coletiva? (CERRI, 2011, p.21)

Nesse sentido, o estudo da história regional, em diálogo com a educação patrimonial pode se revelar um instrumento pedagógico poderoso, uma vez que possibilita aos estudantes adquirirem, paulatinamente, um olhar investigador sobre a realidade que os cerca, amplia a sua visão de mundo para que tomem consciência do contexto em que estão inseridos. Possibilita perceber que o conhecimento é fruto de uma construção. Ele depende do tempo, da interpretação, da seleção e das relações que estabelecemos com outras fontes, pois, o documento não fala por si só.

A análise de múltiplas linguagens permite que o aluno interrogue, interprete, compare e compreenda o mundo, reflita e aprenda sobre a sua história. A iniciativa de professores, professoras, alunos e alunas precisam ser encorajadas. Educadores e educadoras podem planejar aulas com as atividades aqui propostas, adaptando-as, recriando-as ou melhorando-as.

Mais que narrativas, a proposta educacional que propomos possibilita problematizações sobre a visibilidade de negro e indígenas na sociedade conquistense. Relaciona-se com um dever de memória e de agenciamento de luta contra o esquecimento, a invisibilidade e a negatização das populações relegadas à condição de subalternidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi analisar o acervo do Memorial Casa Régis Pacheco, visando identificar e propor alternativas de abordagens, no campo do ensino de História, ao modelo eurocêntrico/colonial de representação das relações étnico-raciais. Acreditamos que, ao fim dessa investigação, demonstramos que é possível ensinar e aprender história fora dos muros da escola.

Nessa perspectiva, apontamos o museu não apenas como um espaço destinado a visitar o passado, mas um lugar de construção de conhecimentos. A partir de uma proposta de visita previamente planejada, os alunos e as alunas podem ser levados a compreender que muitos sujeitos foram excluídos das narrativas oficiais da História, que uma considerável parte do patrimônio oficial não representa a memória e a história da grande e diversificada população brasileira. É preciso que o ensino de História nos museus leve em consideração as memórias coletivas e individuais daqueles que há muito permaneceram à margem, nos silêncios de uma epistemologia voltada para a Europa.

Desse modo, acreditamos que a proposta didática elaborada, a partir desse estudo, disponibilizada aos professores e professoras da Educação Básica em ambiente virtual, possibilita o uso de diversas fontes, e problematiza o discurso histórico dominante, para ver nas fendas da exposição do memorial mais do que o discurso imediato, mas novas possibilidades de interpretação.

Nesse sentido, a reflexão entre teoria e prática deve ser capaz de enxergar os alunos como produtores do conhecimento, autônomos em seu processo de recepção da comunicação museal, para a partir de suas bagagens experienciais, de seus estudos escolares e de suas subjetividades identificarem as lacunas e as contradições, indagando, contestando e reelaborando tais conhecimentos enquanto seres sociais e históricos que são.

As estratégias de ensino de História precisam evocar as vivências do cotidiano social dos estudantes para que, munidos de uma autorreflexão sobre a percepção de suas próprias identidades, possam compreender o papel social do museu e das histórias por eles narradas, tendo os professores e professoras como mediadores interativos dessa relação de aprendizagem crítica e cidadã.

Esse estudo, que se coloca como desobediente às propostas de produção do conhecimento eurocentrado, nos provoca a sentir, experienciar outras possibilidades de investigação. Coaduna com o pensamento decolonial na medida em que propõe a construção

coletiva do conhecimento, a pesquisa participativa e dialógica em um processo de comunicação horizontal, que inclui a oralidade e os sentimentos.

Infelizmente, devido às circunstâncias e restrições impostas pela pandemia da Covid-19, as atividades elaboradas não puderam ser aplicadas, tão pouco verificados os seus resultados. Entretanto, abre um caminho de possibilidade para um ensino de História que se pretende emancipatório e insurgente.

O enfrentamento da educação para as relações étnico-raciais necessita de professores e professoras engajados, dispostos a transformar realidades, porque as questões provocadas pelo contexto de discussões das relações étnico raciais, advindas da Lei 10639/ 2003 e da Lei nº 11.645/2008, só serão consideradas um processo de ruptura com o currículo tradicional se forem além da inclusão de conteúdos e conceitos, posto que é necessária uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Pensar a educação patrimonial em diálogo com as metodologias decoloniais é pensar outras ferramentas além das que hierarquizam e objetificam povos e vozes subalternizadas e silenciados. Esta é uma tentativa de tornar presente os caminhos do conhecimento que estão à margem, e questionar as metodologias eurocêntricas e suas linearidades.

Entendo que o Ensino de História deve se debruçar sobre como as desigualdades nos acessos e nas violências que foram historicamente construídas e sobre as diversas formas de resistência dos grupos historicamente violentados. Dessa forma, estimular o protagonismo de alunos e alunas da escola pública, marcados pela racialidade, é reconhecer as desigualdades a que são socialmente submetidas, possibilitando, assim, construir caminhos em direção à equidade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimanda Nigozi. **O perigo de uma História Única**. São Paulo. Cia das Letras, 2019.

AGUIAR, Itamar Pereira de. **As religiões afro-brasileiras em Vitória da Conquista: caminhos da diversidade**. 1999. 230 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

AGUIAR, Itamar Pereira de. **Os Candomblés Do Sertão: A Diversidade Religiosa Afro-Indígena brasileira**. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queiros, ISSN 2179-9636, Ano 2, número 5, março de 2012.

AGUIAR, Itamar Pereira. **Do púlpito ao Baquiço: religião e laços familiares na trama da ocupação do sertão da ressaca**. Tese de doutoramento, PUC, 2007.

Alberto Bomfim Silva: **Presenças e invisibilidades dos afro-brasileiros em Vitória da Conquista (Brasil)**. *Ágora*. Santa Cruz do Sul, v.19, n. 02, p. 138-147, jul./dez. 2017.

ALMEDA, Adriana M. e VASCONCELLOS, Camilo de Mello. **Por que visitar museus**. In: BITENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 104-116.

AMARAL, João Paulo Pereira do. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. Dissertação (Mestrado) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural, Rio de Janeiro, 2015.

BARBOSA, Rodrigues. **O não-lugar do negro no acervo museológico: problemas e perspectivas**. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (Org.) *Futuro do pretérito: escrita da história e história do museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar, 2010.

BARCA, Isabel. **Aula Oficina: do projecto à avaliação**. In. *Para uma educação histórica de qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 12ª ed. 2015.

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

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.  
BRULON, Bruno. **Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para repensar os museus**. *Anais Do Museu Paulista*. São Paulo, Nova Série, vol. 28, 2020, p. 1-30.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAGA, Mario de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu**: preparando o terreno. In: Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mario de Andrade. Chapecó (SC): Argos, 2006, p.29-36.

CHAGAS, M. S.. **A imaginação museal** - Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: IBRAM, 2009.

CHAGAS, Mário de Souza. **Em busca do documento perdido**: a problemática da construção teórica na área da documentação. 1994. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233627527.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

CHAGAS, Mário de Souza. **Em busca do documento perdido**: a problemática da construção teórica na área da documentação. Cadernos de Museologia, n. 2, p. 29-47. 1994.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAVES, C. L.. A Assistência à Saúde no Sertão Baiano: As Origens da Santa Casa de Misericórdia de Vitória da Conquista (1913-1932). In: Cleide de Lima Chaves. (Org.). **História da saúde e das doenças no interior da Bahia**: séculos XIX e XX. 1ed.Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2013, v. 1, p. 83-114.

CHICARELI, Larissa Salgado; Romeiro, Kauana Candido: **Museu e ensino de História**: pensar o museu como local de conhecimento e aprendizagem. Revista Confluências Culturais, ISSN-e 2316-395X, ISSN-e 2316-395X, Vol. 3, Nº. 2, 2014 (Exemplar dedicado a: Olhares urbanos e espaços temáticos), págs. 85-93.

CHUVA, Márcia (2003). **Fundando a nação**: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado. Topoi, vol. 4, n. 7.

DANTAS, Euclides; FONSECA, Humberto; MEDEIROS, Ruy. Régis Pacheco, 1895-1987: **Esboços biográficos**. Vitória da Conquista: Museu Regional da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 1995.

Estatuto de Museus, Lei 11904/2009. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11904.htm)>. Acesso: 23/11/2021.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FALCÃO, Joaquim. **Política cultural e democracia**: a preservação do patrimônio histórico e artístico nacional. In: MICELI, Sergio (org). Estado e cultura no Brasil. São Paulo: Difel, 1984.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2. ed. ver. ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MinC – Iphan, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, C. Z. de V. e Pacievitch, C. **Patrimônio e ensino no ProffHistória**: Discussões teórico-metodológicas. Revista Eletrônica Documento/Monumento. Vol. 26, nº1, (p.281-299), 2019. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-antiores/revista-dm-26.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Des(locar) aulas de história e mirar o patrimônio da cidade**. Cadernos do Patrimônio. Fortaleza: Secultfor; Iphan, 2019.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Educação Patrimonial no Ensino de História**: reconhecer, valorizar e reparar. *Palavras Abertas*, (4). 2021. Recuperado de <https://palavrasabertas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/38>

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Investigações em educação patrimonial e ensino de história (2015-2017)**. Clio, Recife, v. 31, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://clck.ru/Q4EgK>. Acesso em: 30 jun. 2021

GIL, Carmem Zeli de Vargas; MEINERZ, Carla Beatriz. **Educação, patrimônio cultural e relações étnico-raciais**: possibilidades para a decolonização dos saberes. *Revista Horizontes*, v. 35, n. 1, p. 19-34, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/436/201>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. **Patrimônio Cultural e Ensino de História**. Porto Alegre: Edelbra, 2014, p. 91-109. [http://laced4.hospedagemdesites.ws/sistema\\_quilombo/mapas/quilombos\\_ident\\_geocod\\_ba.jpg](http://laced4.hospedagemdesites.ws/sistema_quilombo/mapas/quilombos_ident_geocod_ba.jpg) . Acesso em: 24 mai. 2022.

ARTSOUL. <https://blog.artsoul.com.br/releitura-de-obras-de-arte-classicas/>, Acesso em 12 set. 2022.

PMVCONQUISTA. [https://issuu.com/pmvconquista/docs/livreto\\_memorial](https://issuu.com/pmvconquista/docs/livreto_memorial). Acesso em 18 fev. 2021.

VIGIER, JEFERSON. <https://jefersongevigier.wixsite.com/constituente-ensino>. Acesso em 24 mai. 2022.

OLIMPIADA DE HISTÓRIA. <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb12/home>. Acesso em: 13 jul. 2022.

POLITIZE! <https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/>. Acesso em 05 sete. 2022

IVO, Isnara Pereira. **Homens de Caminho**: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII. Vitória da Conquista: edições UESB, 2012.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. [1. ed. 1988]  
 MATOS, Isla Andrade Pereira de. **Educação museal: o caráter pedagógico de museu na construção do conhecimento.** Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium. Ituitutaba, v. 5, n. 1, p. 93-104, jan. 2014.

MELLO, Janaína Cardoso de; JESUS, Priscila Maria de. **O Museu como memórias plurais e resistência cultural no Ensino de História.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 21, n. 69, p. 591-616, abr. 2021. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2021000200591&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000200591&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 10 jun. 2022.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. **Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público.** Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 1998. p. 95.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de; **Educação e museus: sedução, riscos e ilusões.** Ciências e Letras (Porto Alegre), Porto Alegre, n.27, p. 91-101, 2000.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Novas reflexões sobre a “ideia da América latina”:** A Direita, a Esquerda e a opção descolonial. Caderno CRH – Dossiê: VOL. 21, nº 53, p. 239-352, 2008.

MORAIS, Gerlane B. Rodrigues. **Monumentos de Vitória Da Conquista: Patrimônio Cultural e Discursos de Memórias.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Editora: CRV, Curitiba, 2016. p. 15-42

MOTA NETO, João Colares da. **Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana.** Folios, [s. l.], ed. 48, p. 3-13, 2018.

NASCIMENTO, Silvana Sousa do. **Escola e museu: diálogos e práticas.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura / Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / Cefor, 2007.

NASCIMENTO, Washington Santos. **Construindo o “negro”:** lugares, civilidades e festas em Vitória da Conquista-BA (1870/1930). 2008. 178f. Dissertação (Mestrado)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

NOGUEIRA, Martha Maria Brito. **Mulher Negra e Empoderamento: Trajetória E Memórias De Dona Dió Do Acarajé Na Cidade De Vitória Da Conquista.** Dissertação ( Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, 2016.



OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. **Museus de história: o desafio de ver com outros olhos.** In PIRES, Francisco Murari (org.). *Antigos e modernos: diálogos sobre a (escrita da) história.* São Paulo: Alameda, 2009.

OLIVEIRA, Lucas Ribas Dias de; FILHO, Argemiro Ribeiro de Souza. **A Casa Memorial Governador Regis Pacheco: uma reflexão em torno das formas de preservação e valorização do patrimônio histórico-cultural de Vitória da Conquista-Ba.** In: *Anais da Iniciação Científica FAINOR. Anais Vitória da Conquista(BA).* FAINOR, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/sicfainor/128911->>, Acesso em 18 abr. 2022.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. **Índios paneiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais.** Salvador: Sagga, 2020.

PAIM, E. A. **Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras.** HH Magazine: Humanidades em rede, 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

PEREIRA, Júnia Sales; SIMAN, Lana. *Andarilhagens em chãos de ladrilhos.* In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Ensinar e aprender história: formação, saberes e práticas educativas.** Campinas: Alínea editora, 2009.

PEREIRA, Nilton Mullet Pereira: **O QUE PODE A IMAGINAÇÃO NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA?** CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 38, Jan-Jun, 2020 <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.06> Artigo Recebido em: 02/11/2019. Aceito em 28/01/2020

PINHEIRO, Thamires Gomes. **A Preservação da Casa Memorial Régis Pacheco como espaço de memória da cidade de Vitória da Conquista.** 2021, Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia – Uesb. Vitória da Conquista – BA. 2021

PINSK, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas.* São Paulo: Contexto, 2005.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade, Poder, Globalização e democracia.** Revista Novos Rumos, Nº. 37, Ano 17, 2002.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Editora Argos, 2004.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **Apropriações de alunos do ensino médio quanto à história da cidade de Londrina-PR.** *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 60 - 95. set./dez. 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen.** In. *Diálogos.* Maringá. v. 22, n. 3. 2018.

ROCHA, Altemar. **A identidade territorial de Vitória da Conquista em seu processo de formação socioespacial e urbanização.** *Colóquio Baiano Tempos, Espaços e Representações: abordagens geográficas e históricas* - ISSN 2359-1218, Vol. 1, No 1 (2013)

RODRIGUES, Gerlane Bezerra; MORAIS, Juliana Rodrigues. **Narrativas Locais e Memória Coletiva**: estudo de caso de três monumentos da cidade de Vitória da Conquista. *Revista Maracanan*, Rio de Janeiro, n. 22, p. 145-163, set./dez. 2019.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**. Fundamentos e paradigmas. Curitiba: W&A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. DOI: 10.15848/hh.v0i2.12. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da didática da História**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTTINS, E. C. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora da UFRP, 2010c.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História enquanto ciência**. Curitiba, Editora: UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica**: diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica Realizadas de 15 a 18 de Julho de 2011, Instituto de Educação da Universidade do Minho / Museu D. Diogo de Sousa, Braga.

SILVA, Alberto Bomfim da. **Os Agentes de Pastoral Negros (APNs) de Vitória da Conquista-Bahia (1986-2010)** / Alberto Bomfim da Silva, 2015.

SILVA, Alberto Bomfim da. **Presenças e invisibilidades dos afro-brasileiros em Vitória da Conquista (Brasil)**. *Ágora*. Santa Cruz do Sul, v.19, n. 02, p. 138-147, jul./dez. 2017.

SILVA, Alberto Bomfim. **Os Agentes de Pastoral Negros (APNS) de Vitória da Conquista (1986 – 2010)**. 2015. (Dissertação em Letras). Programa de Pós Graduação em Letras Cultura Educação e Linguagens. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, edição n° 2, 2006.

SILVA, Walesson Gomes da Silva. **Educação Decolonial e Pedagogia Freireana**: desafios de uma educação emancipatória em um cenário político conservador. 1. ed. Belo Horizonte: Sarerê, 2021. v. 1. 301p.

SILVESTRE, Afonso (organizador) **Agenda 21**, A Conquista do Futuro: diretrizes de ação para o desenvolvimento sustentável. Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2004.

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

SOUZA FILHO, Argemiro; BRAGA, Mariana. **A Praça como Patrimônio Histórico e cultural**: Um estudo sobre a Tancredo Neves em Vitória da Conquista – BA. XII Colóquio do Museu Pedagógico, Vol. 12, No 1, p. 1684-1689, 2017.

TANAJURA, Mozart. **História de Conquista**: crônicas de uma cidade. Vitória da Conquista, Ba: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 1992.

TOLENTINO, A.B. **Educação Patrimonial e construção de identidades**: diálogos, dilemas e interfaces. Revista CPC-USP, São Paulo, no. 27, especial, 2019. P.146.

TOLENTINO, Átila Bezerra e OLIVEIRA, Emanuel. **Educação patrimonial**: políticas, relações de poder e ações afirmativas, João Pessoa: IPHAN-PB, Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno\\_tematico\\_educacao\\_patrimonial\\_05.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_educacao_patrimonial_05.pdf) f. Acesso em: 30 jun. 2021

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação Patrimonial Decolonial**: Perspectivas e Entraves nas Práticas de Patrimonialização. Federal Sillogés – v.1, n.1, jan./jul. 2018.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação Patrimonial Decolonial**: Perspectivas e Entraves nas Práticas de Patrimonialização Federal. Sillogés – v.1, n.1, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/12umeII>. Passo Fundo: Berthier, 2013. Acesso em: 30 jan. 2021

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: UnB, 1982. p. 45.

VIANA, Aníbal Lopes. **Revista histórica de Conquista**. Vitória da Conquista: Gráfica de “O Jornal de Conquista”, v. 1 e 2, 1982.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal. **Decreto nº 8.596/96**. Diário Oficial do Município, Vitória da Conquista, ano 1996.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal. **Lei nº 707/93 de 1993**. Diário Oficial do Município, Vitória da Conquista, ano 1993. Disponível em: <https://pelacidadeblog.wordpress.com/2016/03/30/lei-tombamento-municipal-70793/>. Acesso em fevereiro de 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: Insurgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, 2009.

XAVIER, Erica da Silva: **O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico**. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 1097-1112.

ZARBATO, Jaqueline Martins: **Dos objetos oficiais às narrativas periféricas: aprendizagem histórica em museu em Campo Grande-MS** *Revista História Hoje*, v. 10, nº 20, p. 51-70 – 2021.

## ANEXOS

## ANEXO A – DIGITALIZAÇÃO DO DECRETO Nº 8.596/96



Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

DECRETO Nº 8.596/96

DECLARA TOMBADO O IMÓVEL  
SITUADO NA PRAÇA TANCREDO  
NEVES ONDE RESIDIU O EX-  
GOVERNADOR RÉGIS PACHECO.

O PREFEITO MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, Estado da Bahia, no usando das atribuições que lhe confere o art.74, inciso VI da Lei Orgânica do Município e,

CONSIDERANDO que o imóvel situado à Praça Tancredo Neves, nº....., foi edificado em estilo neo-clássico e isto representa, historicamente o marco cultural de uma geração;

CONSIDERANDO que neste mesmo imóvel residiu o Dr. Luiz Régis Pacheco Pereira, médico nesta cidade durante muitos anos, político e ex-governador do Estado da Bahia, cuja memória deve ser preservada para futuras gerações do Município;

CONSIDERANDO Parecer do Conselho de Cultura do Município, recomendando a sua preservação e, ainda, o que se contém no § 1º do art.216 da Constituição Federal e também disposições da Lei Municipal 707/93;

DECRETA:

ART.1º - Fica tombado o prédio situado à Praça Tancredo Neves em estilo neo-clássico, marcado por colunas circulares com justes percorrido longitudinalmente por caneluras equidistantes, em área de 13m de frente, por 38m de fundo, em terreno elevado acima do nível da rua, de propriedade do espólio de Ismênio Silveira.

ART.2º - Fica por este Decreto instituído sobre o imóvel as seguintes limitações quanto ao seu uso no sentido de proibir alterações na sua estrutura, fachada, inclusive pintura.



## Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

I - As obras necessárias à conservação do prédio somente poderão ser executadas após autorização do órgão executor do tombamento, ao qual compete aprovação do projeto de reforma e fiscalização.

II - Portas, janelas, piso, forro e telhado não poderão ser substituídos por material diverso daqueles que ali, atualmente, existem.

**ART.3º** - A Coordenação de Cultura deverá promover a inscrição ao tombamento do imóvel objeto deste Decreto no Livro de Tombo e oficializar no Cartório de Registro de Imóveis e Hipotecas da Comarca de Vitória da Conquista.

Gabinete do Prefeito Municipal de Vitória da Conquista, em  
28 de maio de 1996.

  
José Fernandes Pedral Sampaio  
Prefeito

## ANEXO B – Digitalização da lei nº 707/93



## Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

## LEI Nº 707/93

Institui normas sobre tombamento de Bens Móveis e Imóveis situados no território do Município e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, Estado da Bahia;

Faço saber que a Câmara Municipal decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

**ART. 1º** - O Município de Vitória da Conquista procederá, na forma desta Lei, ao tombamento total ou parcial de bens móveis e imóveis, de propriedade pública ou particular, existentes no seu território, cujo valor cultural, histórico, artístico, arquitetônico, documental, bibliográfica, urbanístico, ecológico ou hídrico merecem proteção do Poder Público.

**ART. 2º** - O tombamento de qualquer dos bens descritos no artigo anterior deverá recair de ofício sobre os mesmos, desde que já sejam tombados, anteriormente, pelo Poder Público Federal ou Estadual.

**ART. 3º** - Os bens tombados na forma desta Lei serão protegidos:

- a - por Órgãos Públicos: Conselho Municipal de Cultura e Departamento Municipal de Cultura;
- b - pelo proprietário, possuidor ou detentor.

§ 1º - A proteção de documentos, obras e



## Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

02

### LEI Nº 707/93

bens mobiliários de valor histórico-cultural far-se-á através de bibliotecas, arquivos e museus, aos quais serão facultadas visitas públicas, desde quando possam despertar interesse à pesquisa histórica ou cultural.

§ 2º - A proteção aos monumentos situados em praças e lugares públicos far-se-á pela polícia administrativa.

ART. 4º - Após o tombamento, passam a se constituir em patrimônio histórico, artístico, paisagístico e cultural do Município, os bens públicos ou particulares existentes no seu território, notadamente:

- a - as construções e obras de arte de valor ou qualidade estética, principalmente quando representativas de determinada época ou estilo;
- b - as edificações, monumentos e documentos quando vinculados a fato representativo da história local ou ligado a pessoa de excepcional notoriedade;
- c - os monumentos naturais, sítios e paisagens.

ART. 5º - Para que o bem seja tombado é necessário que haja decorrido 25 (vinte e cinco) anos da sua existência.

ART. 6º - O tombamento de qualquer bem de valor histórico, cultural, artístico ou paisagístico será de competência do Chefe do Poder Executivo Municipal que o fará por decreto e com base em parecer do Conselho Municipal de Cultura.

ART. 7º - O tombamento de coisa pertencente a pessoa jurídica de direito privado ou a pessoa natural





## Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

03

### LEI Nº 707/93

se fará voluntária ou compulsoriamente.

**PARÁGRAFO ÚNICO** - Regulamento definirá o processamento de cada uma destas formas de tombamento.

**ART. 8º** - A partir do exercício seguinte ao da averbação, ficará o bem imóvel tombado isento do pagamento do Imposto Predial e Territorial Urbano.

**ART. 9º** - Ao bem tombado será prestada proteção administrativa pelo Chefe do Poder Executivo Municipal e pelos órgãos responsáveis pela sua fiscalização.

**§ 1º** - A Administração Municipal fará inspeção periódica dos bens tombados a qual consiste em exames e vistorias, sendo-lhe facilitado o acesso.

### **CAPÍTULO II** **DOS EFEITOS DO TOMBAMENTO**

**ART. 10** - Em nenhuma circunstância o bem tombado poderá ser destruído, mutilado, acrescido ou demolido.

**§ 1º** - A pintura, o reparo, a restauração ou qualquer alteração no bem tombado dependerá de autorização do órgão administrativo responsável pela execução e fiscalização do tombamento.

**§ 2º** - A este Órgão competirá a vistoria e a recomendação técnica no qual indicará se julgar necessário, os serviços e obras que deverão ser executados e, realizados em dissonância com os fins do tombamento, a indicação de prazo para que sejam desfeitos.

**§ 3º** - Dar-se-á a conservação do bem tombado pelos proprietários, os quais procederão os consertos e restauração necessários, desde que atendidas as exigências dos §§ 1º e 2º deste artigo.



## Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

04

### LEI Nº 707/93

**ART. 11** - O bem tombado, quando móvel pertence a pessoa natural ou jurídica, não poderá sair do Município, excetuando-se a hipótese de intercâmbio cultural.

§ 1º - O Órgão Administrativo executor do processo de tombamento estabelecerá prazo, o qual não poderá ser superior a 30 (trinta) dias para que o bem usado em intercâmbio cultural fora do território do Município possa ao mesmo retornar.

§ 2º - Após o retorno do bem, deverá o Órgão que tenha autorizado a sua saída proceder a uma vistoria para verificar a sua integridade.

§ 3º - Quando o deslocamento do bem indicado no caput deste artigo ocorrer dentro do território do Município, deverá o Órgão executor do tombamento ser comunicado com antecedência mínima de 15 (quinze) dias.

§ 4º - Havendo extravio ou furto de bem tombado o seu proprietário deverá, no prazo improrrogável de 48 (quarenta e oito) horas fazer registro no órgão policial competente e, também, comunicar o fato, por escrito, ao Órgão Administrativo executor do tombamento.

**ART. 12** - Os bens imóveis tombados, quando alienados, deverão permanecer com as mesmas restrições anteriores e a alienação só será permitida com anuência do órgão executante do tombamento.

**ART. 13** - Os bens imóveis tombados receberão plaquetas com dizeres específicos onde conste a sua categoria, a data do Decreto, o nome do Conselho e do Órgão Executor.

**ART. 14** - Os Órgãos da Administração Direta ou Indireta que tenham competência para concessão de licenças, alvarás e outras autorizações para construção, reforma e utilização de prédios, desmembramento de terrenos,



## Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

05

### LEI Nº 707/93

poda ou derruba de espécies vegetais, alterações quantitativas do solo, em qualquer dos seus acidentes deverão, previamente, consultar o Órgão Administrativo executor do tombamento, antes de qualquer deliberação.

**ART. 15** - Procedimento semelhante ao constante do artigo anterior deverá ser admitido pelo Órgão da Administração Pública Municipal responsável pela concessão de licença ou alvarás de autorização para instalação de atividade econômica ou industrial ou, ainda, a fixação de anúncios em bens tombados.

### CAPÍTULO III DA EXECUÇÃO DO TOMBAMENTO

**ART. 16** - O Decreto de Tombamento somente poderá ser revogado quando for devidamente comprovado:

- I - que houve erro de fato quanto à causa determinante;
- II - que outro motivo de relevante interesse público se justifica.

**ART. 17** - No Município será responsável pela guarda, fiscalização e, conseqüentemente, execução do tombamento, o Departamento Municipal de Cultura, Órgão vinculado diretamente ao Gabinete do Chefe do Poder Executivo Municipal.

**ART. 18** - Ao Conselho Municipal de Cultura fica, por esta Lei, além das atribuições enumeradas no artigo 116, da Lei 421/87 que o criou, as seguintes:

- a - proceder levantamento de bens considerados de excepcional valor histórico, artístico, cultural ou paisagístico;
- b - recomendar ao Departamento Municipal de Cultura a notificação com



## Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista

06

### LEI Nº 707/93

pulsória ao proprietário de bens considerados de valor histórico, cultural, artístico ou paisagístico;

c - auxiliar o Departamento Municipal de Cultura na fiscalização de bens tombados;

d - expedir resoluções sobre tombamento, desde que estes não se choquem com as normas estabelecidas nesta Lei.

**ART. 19** - O não atendimento às regras deterni - nantes do tombamento, sujeitará o proprietário ou a qualquer pessoa que pratique ato que implique dano a bem tombado, aos efeitos do processo administrativo que será permitido à Administração iniciar, com base na Lei 695/93 para aplicação de multas que variarão de uma a cinquenta UFMs.

**ART. 20** - Concluindo o processo administrativo concernente a falta praticada contra o bem tombado, deverá o Chefe do Poder Executivo Municipal, acatando a recomendação do Conselho Municipal de Cultura, baixar o ato fixando a sanção monetária a que esteja sujeito o infrator.

**ART. 21** - A Administração Pública Municipal fará, por Decreto, regulamentação desta Lei.

**ART. 22** - Qualquer pessoa munida de documentação competente poderá representar ao Conselho Municipal de Cultura para iniciar processo de tombamento de bem indicado.

**ART. 23** - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE VITÓRIA  
DA CONQUISTA, 17 de maio de 1993.

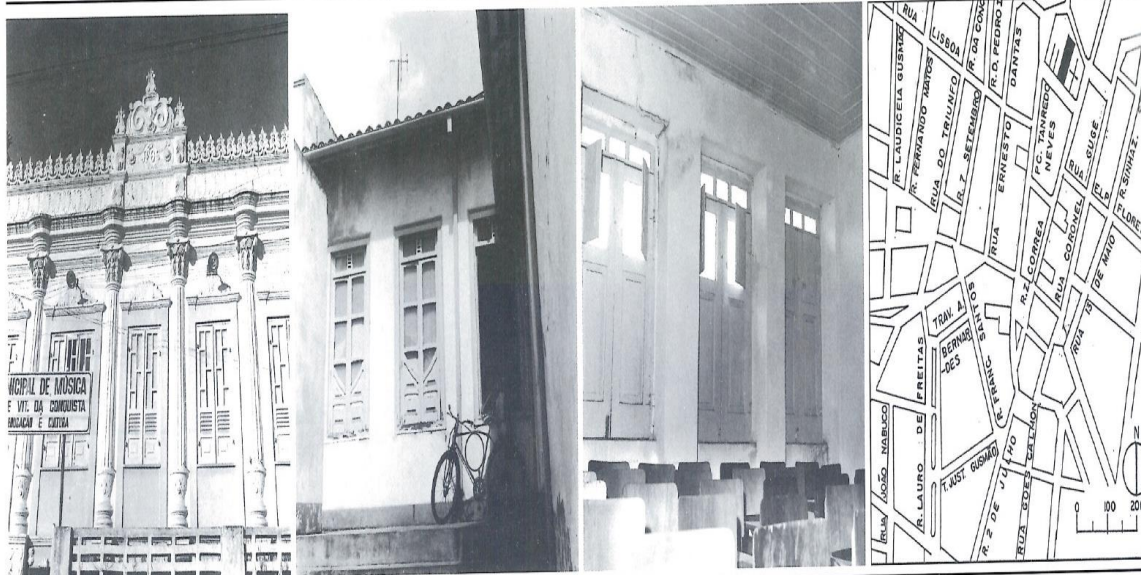
José Fernandes Pedral Sampaio  
Prefeito

## ANEXO C – Inventário de proteção do acervo cultural

390

## DADOS COMPLEMENTARES

Dados tipológicos	Dados cronológicos	Dados técnicos
<p>Interessante residência urbana construída sobre porão alto, elemento que além de eliminar a umidade da casa térrea, proporcionou, uma maior privacidade ao elevar o peitoril das janelas. A casa possui uma entrada excêntrica, com hall de circulação em L, único exemplo na região. Sua fachada apresenta tratamento eclético com tendência neoclassizante, destacando-se as colunas coríntias com fuste canelado. Estilo oficial em todo o Período Imperial, o neoclássico teve seu uso prolongado, no interior, até o primeiro quartel do século XX.</p>	<p><b>Histórico arquitetônico:</b></p> <p>Séc. XX - A casa foi construída pelo Cel. João Santos, tendo como pedreiro Luiz Alexandrino de Mello, que no início do século construiu vários prédios na cidade (1).</p> <p>Em data não especificada o Cel. João Santos deixa a casa para sua filha Enervina dos Santos, casada com Luiz Regis Pacheco Pereira, médico da cidade que veio a ser Prefeito de Conquista e Governador do Estado. O casal vende a casa para Franco Cardoso que ao falecer deixa para os herdeiros. Mozart Silveira Cardoso adquire o imóvel em mãos dos herdeiros de Franco Cardoso e, posteriormente, vende para Ismênio Silveira (2).</p> <p>1986 - Morre Ismênio Silveira, ficando a propriedade por herança para seus sete filhos (2).</p> <p>Em data não esclarecida a casa é alugada à Prefeitura Municipal, passando a abrigar o Conservatório Municipal de Música (2).</p>	<p><b>Sistema construtivo e materiais:</b></p> <p>Edifício construído com paredes autoportantes em alvenaria de adobe</p> <hr/> <p><b>Restaurações e intervenções realizadas:</b></p> <p>Não há informações de trabalhos realizados no edifício.</p>
<p><b>Características especiais:</b></p>	<p><b>Utilização proposta:</b></p> <p>Utilizações possíveis: Habitação</p>	<p><b>Restauração necessária:</b></p> <p>Revisão da cobertura</p>



**Bibliografia básica:** (1) Viana, Anibal Lopes. Revista Histórica de Conquista, volume 1. (2) Informações de Airlí Fernandes dos Santos Silva

**Perigos potenciais:**

Descaracterização do imóvel, por falta de amparo legal.

**Fotos:** 1 - Fachada principal; 2 - Detalhe; 3 - Fachada posterior; 4 - Interior

**Dados Jurídicos:** Propriedade Privada: Herdeiros Ismênio Silveira - End.: Vitória da Conquista - Ba

**Reinspecionado por:**

**Data:**

Restauração da Casa Governador Régis Pacheco - 2007



Fonte: Arquivo Público Municipal

Ângela Maria de Jesus Souza

**A (In)Visibilidade De Negros e Indígenas  
no Memorial Casa Governador Régis Pacheco:  
uma proposta decolonial para o ensino de História**



Autora:  
Ângela Maria de Jesus Souza  
Orientadora:  
Cleide de Chaves Lima  
Público alvo:  
Professores/as de História e alunos/as do  
Ensino Médio

# **A (In)Visibilidade De Negros e Indígenas no Memorial Casa Governador Régis Pacheco: uma proposta decolonial para o ensino de História**



Vitória da Conquista  
2022



# SUMÁRIO

Apresentação.....	03
Identificação das ideias prévias.( Questionários e atividades).....	07
Consciência histórica: um pouco de teoria.....	12
Aula-Oficina 01-O perigo da história única.....	13
Aula-Oficina 02- Vitória da Conquista: quem conta essa história?.....	16
Tema 1- Projeto colonizador: ocupação e povoamento.....	21
Tema 2- João Gonçalves da Costa: poder, violência, conquista e o paradoxo da cor.....	24
Tema 3- Resistência e Batalha: indígenas do Sertão da Ressaca.....	26
Tema 4- As cores do silêncio: Escravizados.....	30
Tema 5- Religiosidade e mitos de fundação.....	32
Aula-Oficina 03- Uma aula no Museu: visita ao Memorial Governador Régis Pacheco.....	34
Exposição "Narrativas da Ancestralidade".....	40
Fabrico de panelas e arte indígena: índios Paneleiros de Vitória da Conquista .....	42
Povos indígenas do Sertão da Ressaca.....	43
Presença negra.....	44
Releitura de Obra de Arte.....	39
O que é decolonialidade? .....	46
Fontes imagéticas na sala de aula.....	48
O que é releitura de obra de arte? .....	49
Quadros expostos no Memorial Casa Governador Régis Pacheco .....	57
Considerações finais .....	57
Referências.....	58

# APRESENTAÇÃO

Caros (as) professores (as),

Essa material é fruto da pesquisa realizada e apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulada “ A (IN)visibilidade de negros e indígenas no Memorial Casa Governador Régis Pacheco: uma proposta decolonial para o ensino de História”, da professora-pesquisadora Ângela Maria de Jesus Souza, sob orientação da professora Dra. Cleide de Lima Chaves. O objetivo dessa proposta didática é contribuir para a prática de professores e professoras de História que atuam na Educação Básica e buscam desenvolver um ensino de História a partir de atividades relacionadas a Educação Patrimonial, a decolonialidade e a história da cidade de Vitória da Conquista.

A produção desse material pedagógico fundamenta-se no modelo de Aula Oficina, proposto por Isabel Barca (2004), em diálogo com a pedagogia do objeto sugerida por Francisco Régis Lopes Ramos (2004) e com o conceito de consciência histórica, definida por Jörn Rüsen (2015).

A Aula-Oficina não se configura como um passo a passo prescritivo. São fases compostas por diferentes tarefas, mais ou menos complexas. O objetivo deste modelo é a progressão do conhecimento histórico, que pode ser observado a partir das narrativas históricas produzidas pelos estudantes. Alunos e alunas ocupam a posição de centralidade em todo o processo de desenvolvimento da aula, desde seu planejamento até a reflexão posterior às aulas. A função do/a professor/a é orientar o processo de pesquisa, a análise das fontes e o desenvolvimento da narrativa histórica.

A “pedagogia do objeto”, formulada por RAMOS (2004) é uma metodologia que consiste em extrair a historicidade do objeto com base na observação, partindo da realidade vivida, a partir daquilo que já conhecemos. Quanto ao conceito de objeto gerador, Ramos (2004) o concebe como matéria prima da reflexão histórica sobre a relação entre sujeito e objeto. Afirma que precisamos “perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos são criadores e criaturas do ser humano” (RAMOS, 2004, p.32).

A concepção da pedagogia do objeto e a proposição dos objetos geradores traçadas por Ramos (2004), se aproxima diretamente com o conceito de palavras geradoras formulado por Paulo Freire. Assim como as palavras geradoras são um meio para promover a alfabetização de um determinado grupo, a partir de um conjunto de palavras

profundamente significativas para quem seria alfabetizado, do mesmo modo os objetos geradores seriam aqueles responsáveis por motivar reflexões sobre as tramas entre sujeitos e objetos do cotidiano. A partir de uma estratégia na qual pesquisa-museu-ensino-história estão embrincadas, Ramos (2004) propõe a pedagogia do objeto, enquanto metodologia fundamentada no questionamento e na investigação, no qual o objeto gerador configura-se como parâmetro hermenêutico para a construção criativa de práticas pedagógicas que possibilitam novas leituras da nossa própria historicidade.

O pensamento decolonial é uma construção relativamente recente. Um dos seus marcos foi a constituição da rede modernidade/colonialidade nos anos 1990, que “[...] reúne nomes como Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado Torres, entre outros” (MOTA NETO, 2016, p. 17).

Na concepção do grupo de pensadores latino-americanos que criaram o conceito de decolonialidade, a linha de pensamento decolonial pretende questionar, radicalmente, as formas de opressão e injustiças expressas nas relações de poder entre a classe dominante e os grupos que foram historicamente inferiorizados e subalternizados pela ação colonialista eurocêntrica. A decolonialidade é considerada como um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados.

Catherine Walsh, propõe a criação de pedagogias a partir da criação de estratégias de ações centradas na visão de mundo daqueles que sempre foram negligenciados e inferiorizados pela colonialidade do poder. Para Walter Mignolo (2008), “[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 290). A opção por uma metodologia de ensino decolonizadora, tem a intenção de pôr em evidência as narrativas históricas que, tradicionalmente, foram silenciadas ou subalternizadas nos currículos escolares.

Para compreender os sentidos históricos que alunos e alunas atribuem à história do município, faremos um diálogo com a Didática da História, tendo como autor de referência o historiador Jörn Rüsen e seus conceitos de consciência histórica e cultura histórica. Segundo Jörn Rüsen (2001), consciência histórica pode ser definida como “[...] um conjunto de operações mentais pelas quais os homens orientam e interpretam sua experiência no tempo e no espaço, nas diversas circunstâncias da vida prática” (RÜSEN, 2001, p.57). Portanto, entendemos o conceito de consciência histórica como a autoconsciência de saber-se estar no mundo, onde as pessoas interpretam o passado no presente e o tornam histórico.

A consciência histórica está relacionada a todas as formas de pensamento histórico, já que é através dela “[...] que se interpreta o passado para orientar a vida no presente visando a construção de um futuro, com preocupações do que possa vir a ser esse futuro” (RÜSEN, 2009, p.168). Entretanto, investigar os referenciais de formação da consciência histórica a partir dos quais as pessoas interpretam o passado no presente e criam horizontes de expectativa de futuro. O trabalho com as categorias da Didática da História visam desenvolver nos estudantes um aprendizado histórico no qual eles consigam se reconhecer como sujeitos da História, que a partir dos seus atos podem determinar a direção não só do rumo de suas vidas, mas da sociedade em que vivem.

Desse modo, pretendemos oportunizar a professores, professoras, alunos e alunas experiências de aprendizagem mediadas pelo patrimônio histórico e cultural, tendo como referência o Memorial Casa Governador Régis Pacheco, localizado na Praça Tancredo Neves, centro da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Para tanto, desenvolvemos uma metodologia de trabalho com foco na aprendizagem histórica. Essa metodologia possibilita a inclusão de abordagens que questiona como se dá a disposição dos objetos no espaço museal, que história conta, quais memórias preservam e transmitem e quais silenciam, pois o museu, enquanto lugar de produção do conhecimento, mesmo nas ausências, transmite narrativas que, se problematizadas, possibilitam uma via de reflexão mais ampla para pensar o lugar da diferença e da diversidade, mobilizar saberes e desnaturalizar a percepção de uma história única, oficial, para dar lugar a muitas histórias silenciadas, subalternizadas.

O acervo do Memorial Casa Governador Régis Pacheco possibilita múltiplas perspectivas para o ensino e a aprendizagem de História e pode ser tomado como um lugar de referência para pesquisas e atividades pedagógicas. A partir dos objetos expostos em seu acervo, podemos desenvolver e aplicar metodologias reflexivas, participativas e democráticas, bem como, discutir o conceito de fonte e a produção do conhecimento histórico, problematizar a relação entre museu, memória, patrimônio e história.

Entendemos que a construção do conhecimento é um processo em movimento, portanto, a proposta aqui apresentada não é fechada, mas acompanhada de problematizações e instigações que, além de levar alunos e alunas a produzirem novos conhecimentos, irá estimulá-los ao questionamento dos fatos.



Casa Memorial Régis Pacheco, 2022. Foto da autora

Consideramos que alunos e alunas são agentes ativos na produção do conhecimento. A proposta apresentada nesse produto pedagógico foi estruturada com base nas dimensões teóricas de Isabel Barca, a partir da metodologia da Aula Oficina. Deste modo, sugerimos o seguinte roteiro:

1. Identificar as ideias prévias dos alunos e alunas;
2. Propor atividades que promovam o desenvolvimento das seguintes habilidades: interpretar fontes históricas; entender situações humanas e sociais em diferentes tempos e em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar;
3. Propor situações problemas relacionadas a realidade dos estudantes e que os desafiem;
4. Integrar as atividades anteriores em situações diversificadas;
5. Avaliar qualitativamente, em vários momentos das aulas, a progressão das ideias históricas dos alunos e das alunas;

Esperamos que esse material possa contribuir para que os estudantes da Educação Básica consigam desenvolver habilidades que favoreçam a aprendizagem histórica, com sentido na vida prática.

Ângela Maria de Jesus Souza

# PONTO DE PARTIDA

## 1. IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS DOS ALUNOS

- Total de aulas: 4 aulas de 50 minutos cada;
- Objetivo Geral: Identificar as ideias prévias dos alunos e alunas em relação ao patrimônio local;
- Objetivo Específico: Produzir conhecimentos sobre o conceito de patrimônio e sobre a história de Vitória da Conquista.
- Metodologia: Aplicação de questionários.

### DESCRIÇÃO

Os questionários tem o objetivo de identificar a noção que alunos e alunas têm acerca do conceito de patrimônio. Esses conhecimentos prévios deverão ser sistematizados e problematizados, posteriormente, nas discussões na sala de aula.



## I. QUESTIONÁRIO

### IDENTIFICAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Turma: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

3. Que bairro você mora?

\_\_\_\_\_

4. Para você, o que é Patrimônio? Cite alguns exemplos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Em seu bairro existe algum Patrimônio? Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## II- FICHA EXPLORATÓRIA PARA ANALISAR OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS:

Descrição da atividade:

O segundo questionário busca identificar as ideias prévias sobre a história do Município de Vitória da Conquista.

### QUESTÕES

- a) O que você sabe sobre a história da fundação de Vitória da Conquista?
- b) Você conhece alguém que seja descendente de indígena?
- c) Já ouviu alguma história sobre os povos indígenas que habitavam a região onde, atualmente Vitória da Conquista está localizada?
- d) Você tem conhecimento sobre alguma comunidade indígena localizada no município de Vitória da Conquista?
- e) E sobre a escravidão em Vitória da Conquista? Tem algum conhecimento a respeito?
- f) Conhece alguma comunidade quilombola na região de Vitória da Conquista?



### Continuação

O segundo questionário para identificação das ideias prévias sobre a história do Município de Vitória da Conquista.

g) Os principais estímulos para que bandeirantes adentrassem os sertões (interior) da colônia portuguesa eram a possibilidade de encontrar riquezas, aprisionar indígenas e desmontar quilombos. A fundação de Vitória da Conquista ocorreu nesse contexto, foi fundada a partir da ação de sertanistas a serviço do Governo Português. João Gonçalves da Costa, nascido em Portugal, foi um dos responsáveis pela tomada e domínio do território no qual se desenvolveu o município de Conquista. Você sabe algo a respeito de João Gonçalves da Costa? Sendo um europeu de nascimento a serviço da administração colonial, quais seriam as suas características fisionômicas?

h) Já ouviu falar sobre o “Banquete da Morte”? Comente a respeito.

l) Você saberia explicar por que Vitória da Conquista é conhecida como a “Suíça Baiana”?

### III- Questões sobre a Casa Memoria Régis Pacheco.

#### Descrição da atividade:

O terceiro questionário busca identificar as ideias prévias sobre a Casa Memorial Régis Pacheco.

1. Você sabe quem foi Régis Pacheco?

( ) SIM

NÃO ( )

a) Caso tenha respondido SIM, o que sabe sobre ele?

---

---

---

2. Você conhece a Casa Memorial Régis Pacheco?

( ) SIM

NÃO ( )

3. Você já visitou a Casa Memorial Régis Pacheco?

( ) SIM

NÃO ( )

a) Em caso afirmativo, em que ocasião fez essa visita?

---

---

b) Algum objeto ou alguma informação sobre a exposição chamou a sua atenção? Qual? Comente.

---

---

---

# ATIVIDADE 1

## MAPA MENTAL SOBRE O ENTORNO DA PRAÇA TANCREDO NEVES, EM VITÓRIA DA CONQUISTA BAHIA.

### Descrição da atividade:

#### Objetivo:

Refletir a respeito do que se registra de tudo aquilo se vê ao se transitar pela cidade. A intenção é que alunos e alunas percebam a necessidade de treinar o olhar para perceber, refletir e problematizar sobre os objetos, manifestações culturais e edificações e, por conseguinte, refletir sobre lembranças e esquecimentos, para que percebam a historicidade do conceito de patrimônio e o compreendam como campo de disputa. Além disso, a intenção é que se discuta sobre o espaço urbano no qual o Memorial Régis Pacheco está localizado.

#### Como fazer:

Peça aos alunos que desenhem um mapa, o mais detalhado possível, da Praça Tancredo Neves, destacando as construções, edifícios, monumentos e manifestações culturais que estão e que ocorrem em seu entorno. Ao final, o professor ou professora deverá comparar os mapas mentais que foram produzidos e levantar alguns questionamentos:

- a)Quais os edifícios foram mais lembrados?
- b)Quais foram menos lembrados?
- c)Por que isso acontece?

Sugestão: Para ampliar a discussão e treinar o olhar dos alunos e alunas, o professor ou a professora poderá apresentar um mapa do Centro do primeiro núcleo urbano de Vitória da Conquista, a Praça Tancredo Neves e seus arredores, bem como fotografias de monumentos, edificações e manifestações culturais localizadas e que ocorrem nesse espaço.

#### Avaliação:

O professor ou a professora poderá analisar as respostas dadas pelos alunos nos questionários para identificar as suas ideias históricas sobre o conceito de patrimônio, sobre a história da cidade de Vitória da Conquista e sobre o Memorial Régis Pacheco. Para isso, sugerimos que esse processo de avaliação tenha como base os níveis de consciência histórica: tradicional, exemplar e genética e preencher a ficha abaixo no campo “Consciência histórica nas ideias prévias”:  
do seu parágrafo

## **CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM POUCO DA TEORIA.**

Diversos autores trabalharam o conceito de consciência histórica. Nessa proposta, nos apropriamos da definição formulada pelo historiador alemão Jörn Rüsen, segundo o qual a consciência histórica caracteriza-se por ser operações mentais pela qual damos sentido ao passado e orientam nosso agir no presente. A consciência histórica é um fenômeno humano, ou seja, é uma característica que todos possuem, independente de tempo, lugar, classe social e cultura.

Ao mobilizar a consciência histórica, os sujeitos atribuem significado ao mundo e a si mesmo para poder agir. Ela é a base do pensamento histórico, mas isso não significa que todos a possuam de forma idêntica. Ela difere de acordo com seu grau de complexidade.

A consciência histórica é uma das dimensões e manifestações da aprendizagem histórica e o papel do professor e da professora é desenvolver habilidades nos alunos e nas alunas para que sejam capazes de sair de um nível menor para um nível maior de complexidade de sua consciência histórica. Dessa forma, os níveis de desenvolvimento da consciência histórica são, do menos, para o mais sofisticado: tradicional, exemplar e genético.

## AULA OFICINA 1:

### Descrição da atividade:



**Tema:** “O perigo da história única”.

**Total de aulas:** 2 (duas) aulas de 50 minutos cada;

**Objetivo Geral:** Desenvolver as ideias históricas dos alunos;

**Objetivos Específicos:** Entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; Compreender que é possível existir diferentes interpretações e narrativas históricas, igualmente válidas, para determinado conceito ou fato, dependendo do contexto histórico; Relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;

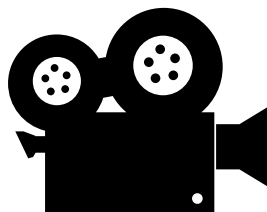
**Metodologia:** Exibição, análise e problematização das ideias contidas no vídeo.

**1º Momento:** Exposição oral por parte do(a) professor (a)

Sugerimos que inicialmente, o (a) professor(a) apresente o tema da aula – Os perigos de uma história única-, enfatizando como as histórias que contamos e ouvimos estão carregadas de sentidos e constroem interpretações sobre o mundo. Cabe destacar que as narrativas sobre o passado legitimam práticas no presente, inclusive práticas de violência, opressão, exclusão e desigualdade. É importante ressaltar também que, apesar dos meios de comunicação e pesquisas hoje existentes, a maioria de nós tem pouca informação, ou um único tipo de discurso sobre assuntos extremamente complexos e multifacetados.

Além disso, recomendamos que se faça uma sucinta introdução, com informações sobre quem é Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana de 42 anos, nasceu em 15 de setembro de 1977, em Enugu, na Nigéria. É uma das principais feministas e pensadoras da atualidade. Sua escrita está envolta pela crítica social e política. É uma escritora que assume seu papel como porta-voz daqueles que habitam a África, seu continente de origem. Publicou seu primeiro romance "Hibisco Roxo" em 2003 e, em 2006, lançou seu segundo romance "Meio Sol Amarelo".

## AULA OFICINA 1: CONTINUANDO...



**2º Momento:** Exibição do vídeo "O perigo da história única": Palestra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) ao TED-Talk, tratando sobre os perigos de uma história única. O vídeo tem duração de 18 minutos. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>

O objetivo da exibição e problematização desse vídeo é fazer com que os alunos e as alunas tenham consciência de que as imagens e percepções que temos são construídas historicamente, e que os diversos mecanismos de comunicação (fala, escrita, visual, audiovisual) não são neutros. Portanto, é necessário questionarmos quais suas intenções, quem as produziu, a partir de qual lugar, quais são os sentidos e ideias que carregam e quais suas consequências. É necessário ressaltar aos discentes a necessidade de desconstruirmos os preconceitos estabelecidos sobre os diversos territórios, bem como, sobre os vários povos e culturas ele existentes, assim como os preconceitos que são construídos pelas histórias únicas. Propomos que, a partir da reflexão feita por Adichie sobre as imagens e histórias únicas impostas ao continente africano, se inicie um diálogo, em sala de aula, para pensar outras histórias, diferentes das narrativas etnocêntricas presentes nos livros didáticos e nos meios de comunicação e, dessa forma, incitar os alunos e as alunas a questionarem o próprio discurso histórico que é construído e difundido no ambiente escolar.

## AULA OFICINA 1: CONTINUANDO...

**3º - Problematização:** A partir da transcrição de alguns trechos da fala de Adichie, recomendamos que alunos e alunas realizem um debate sobre o vídeo em torno de algumas problematizações.

### -Trechos selecionados:

“A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.”

“Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos.”

“As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.”

### Questões para o debate:

01- O que é a história única? Poderia citar algum exemplo?

02- Quais são as histórias únicas que enfrentamos em nosso cotidiano?

03- As narrativas históricas que conhecemos nos contam uma história única ou possibilitam o acesso à diversidade?

04- Quais são os perigos da história única?

Observação: É recomendável que o professor ou a professora incentive alunos e alunas a pensar sobre a história única que se tem sobre as periferias da cidade e seus moradores, sobre a população afro-brasileira e indígena, sobre as narrativas estereotipadas sobre o Brasil como o país do futebol e do carnaval etc. Essa atividade pode ser concluída assinalando que as histórias contribuem para a solidificação de um imaginário sobre regiões, povos e culturas. É importante ressaltar como as relações de poder e dominação se apoiam nesse imaginário para se legitimar. Importa, por fim, questionar e identificar como isso se aplica em nosso cotidiano, na construção de ideias preconceituosas e na forma como concebemos o outro e, do mesmo modo, como o outro nos impõe uma única história/identidade. Salienta-se que, assim como as histórias podem estigmatizar e destruir, elas trazem a potência para se recuperar a dignidade e construir novas possibilidades.

# AULA OFICINA 2

**Tema:** Vitória da Conquista: quem conta essa história?

**Total de aulas:** 4 (quatro) aulas de 50 minutos cada;

**Objetivo Geral:** Desenvolver as ideias históricas dos alunos acerca da história da cidade de Vitória da Conquista.

**Objetivos Específicos:**

- Interpretar fontes históricas;
- Construir conhecimento sobre a história da cidade de Vitória da Conquista a partir da historiografia produzida sobre o período da formação do município.
- Entender situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Refletir sobre a memória e a identidade preservada pela história oficial; Compreender que é possível existir diferentes interpretações, igualmente válidas, para determinado conceito, dependendo do contexto histórico;
- Relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;

**Metodologia:** Análise de fontes históricas.

Observação: Faz-se necessário refletir sobre a problemática da “verdade” histórica e da construção do conhecimento, deixando claro que as hipóteses e as proposições de resposta podem ser diversas. O desafio é refletir, discutir e rever nossas opiniões, orientações e práticas, a fim de recolocar questões, discussões e pensar proposições ao aprimoramento do processo de construção de conhecimento histórico, evidenciando que a prática reflexiva é uma capacidade inerente e intrínseca a cada sujeito em sua condição individual e social.



# AULA OFICINA 2

## DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

### 1º MOMENTO:

Sugerimos iniciar a atividade com o poema 'Perguntas de um trabalhador que lê, do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht. A leitura desse texto tem o objetivo de fazer com que alunos e alunas reflitam sobre a ideologia presente no processo de produção do conhecimento. O professor ou a professora pode salientar que o autor nos leva a crer que um trabalhador que lê não é simplesmente um alfabetizado, mas sim quem consegue questionar a realidade em que vive. "Ler" é questionar e interpretar a realidade em que vivemos. Logo, o princípio básico para transformar a realidade é conseguir ler seu significado e seu sentido, ferramentas necessárias para atuar nesse campo cheio de tensões, e construir conhecimentos múltiplos, que não se paute apenas na versão das classes dominantes.



Restauração da Casa Régis Pacheco (2007).  
Fonte: Acervo do Arquivo público Municipal.



### PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
Nos livros estão nomes de reis:  
Arrastaram eles os blocos de pedra?  
E a Babilônia várias vezes destruída  
Quem a reconstruiu tantas vezes?  
Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?  
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?  
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo:  
Quem os ergueu?  
Sobre quem triunfaram os Césares?  
A decantada Bizâncio  
Tinha somente palácios para os seus habitantes?  
Mesmo na lendária Atlântida  
Os que se afogavam  
gritaram por seus escravos  
Na noite em que o mar a tragou?  
O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
Sozinho?  
César bateu os gauleses.  
Não levava sequer um cozinheiro?  
Filipe da Espanha chorou,  
quando sua Armada naufragou.  
Ninguém mais chorou?  
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.  
Quem venceu além dele?  
Cada página uma vitória.  
Quem cozinhou o banquete?  
A cada dez anos um grande Homem.  
Quem pagava a conta?  
Tantas histórias.  
Tantas questões.  
Bertolt Brecht (Augsburg, 10 de fevereiro de 1898 —  
Berlim, 14 de agosto de 1956)

# AULA OFICINA 2

## PROBLEMATIZANDO O POEMA:

1. Que tipo de História o autor do texto está criticando?
2. É possível construir várias versões sobre um mesmo evento ou fenômeno histórico? Dê a sua opinião.
3. Geralmente, sobre qual grupo de pessoas que a história oficial fala e sobre quais grupos ela se esquece?



Dica:

Bertolt Brecht critica a história que valoriza somente os feitos dos "grandes homens" sem se preocupar com todos os outros envolvidos no processo e que atuaram nas guerras, nas grandes construções, nas descobertas científicas, enfim, que também fizeram história. Uma história pode sempre ser vista por vários pontos de vista, depende sempre das fontes de que dispõe o historiador ou historiadora, da seleção que faz, do enfoque que escolhe (político, social, cultural, econômico etc), das perguntas que o pesquisador ou pesquisadora faz às suas fontes. A história produzida no século XIX pode ser muito diferente da história produzida hoje, porque as perguntas são outras, as inquietações são diferentes, os recortes mudaram.

# AULA OFICINA 2

## VITÓRIA DA CONQUISTA: QUEM CONTA ESSA HISTÓRIA? TRABALHANDO COM FONTES

### 2º MOMENTO:

Sugerimos que o(a) professor(a) leve para a aula fontes referentes a produção historiográfica mais recente sobre a cidade de Vitória da Conquista. O objetivo é estimular alunos e alunas a analisar, questionar e problematizar, historiograficamente, diversos documentos referentes à história do município para que possam, de maneira crítica, construir conhecimentos acerca da história de sua cidade.

Selecionamos os textos e os dividimos em 5 temas:

**Tema 1:** Projeto colonizador: ocupação e povoamento

**Tema 2:** João Gonçalves da Costa: poder, violência, conquista e o paradoxo da cor.

**Tema 3:** Resistência e Batalha: indígenas do Sertão da Ressaca

**Tema 4:** As cores do silêncio: escravizados

**Tema 5:** Religiosidade e mitos de fundação

Recomendamos que o(a) professor(a) peça às alunas e aos alunos que formem pequenos grupos. Cada grupo receberá fontes referentes a um tema específico sobre a história da cidade de Vitória da Conquista. De posse desse material, cada grupo deverá fazer a leitura, analisar e interpretar as fontes. Após sistematizar as informações, em uma grande roda, cada representante de grupo deverá fazer uma exposição sobre as conclusões e principais informações apreendidas a partir das fontes estudadas. Nesse momento, o(a) professor(a) poderá registrar o que considera mais importante nas leituras e narrativas apresentadas por cada grupo, podendo problematizar algumas questões que julgue necessárias. O importante é deixar claro que as histórias são diferentes, porém não acontecem isoladamente. Estão ligadas ao grupo social a que pertencemos, ao lugar e ao tempo em vivemos, enfim, relaciona-se à cultura da qual fazemos parte e na qual podemos atuar.

# TEMA 1: PROJETO COLONIZADOR: OCUPAÇÃO E POVOAMENTO

## FONTE 1:

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

Circunscritas às explorações na Capitania da Bahia, as ações das bandeiras baianas não tiveram a repercussão alcançada pelos intrépidos paulistas. (...). Mas os bandeirantes e sertanistas que atuaram na Bahia também cometeram as suas façanhas. A exploração de uma extensa área banhada pelos rios São Francisco, Paraguaçu, Pardo, Doce, Jequitinhonha, Araçuaí, São Mateus, entre outros, deve-se às expedições oriundas dessa capitania que, a exemplo das bandeiras paulistas, buscavam atingir ricas minas de pedras e metais preciosos. (...)

O audacioso João Gonçalves da Costa é um representante dessa prática desbravadora. Figura proeminente e pioneira no processo de conquista, ocupação econômica, e povoamento do Sertão da Ressaca, local em que se estabeleceu o arraial da Conquista, núcleo original da cidade de Vitória da Conquista. (SOUSA, 2001, p. 46-47)

A despeito da violência que norteou todo o processo de conquista da faixa centro-sul da Bahia, o seu principal agente [João Gonçalves da Costa] ficou na memória popular com a imagem de um homem extremamente corajoso, que não se intimidou diante da selvageria cometida pelos índios da região. Desde aqueles acontecimentos, há dois séculos, perdeu-se muita informação. Cabe ao historiador resgatar fatos, reconstituindo o processo, identificando protagonistas como aquele considerado fundador de Vitória da Conquista, cujo topônimo lembra dupla e contraditoriamente a edificação da cidade sob a égide da valentia de João Gonçalves da Costa e o genocídio da população nativa na conquista colonizadora. (SOUSA, 2001, p. 92-93)

## TEMA 1: PROJETO COLONIZADOR: OCUPAÇÃO E POVOAMENTO

### FONTE 2:

IVO, Isnara Pereira. Homens de Caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII. Vitória da Conquista: edições UESB, 2012.

Se, em 1780, o Arraial da Conquista era habitado apenas 60 pessoas, durante a passagem do príncipe Maximiliano, em 1817, já se distinguia dos demais lugarejos da região, o que fez o viajante afirmar que a ‘principal localidade do distrito é quase tão importante como qualquer vila do litoral. Contam-se aí de 30 a 40 casas baixas e uma igreja em construção” (Wied-Neuwied, 1989, p. 427)

### FONTE 3:

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. Índios paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais. Salvador: Sagga, 2020.

Correu de boca em boca entre as gerações e os mais idosos sabem que o curioso nome da cidade de Vitória da Conquista está ligado à conquista imposta por João Gonçalves da Costa aos índios Pataxó, Mongoyó e Ymboré que se abrigavam na região da Ressaca, entre o Rio Pardo e o Rio de Contas. Dos confrontos entre índios e brancos nasceram as narrativas míticas que povoaram a história da cidade, inspiraram cantores, poetas e pintores, imortalizaram os colonizadores e obscureceram a história das etnias indígenas.

A Colonização do Sertão da Ressaca resultou na redução das terras indígenas e na desestruturação das comunidades então existentes. Embora o domínio sobre a terra nativa tenha sido efetivado, inúmeros foram os conflitos e diversos os meios de resistência desenvolvidos pelos povos subjugados. Comunidades como as da batalha são exemplos vivos a exporem as várias faces da resistência ante a expansão colonizadora.

Por muito tempo, a bibliografia sobre a história do município atribuiu importância histórica apenas aos colonizadores, enfatizando a noção de que ocorreu o extermínio dos povos indígenas (OLIVEIRA, 2020, p. 21, 22)

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

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

No entanto, as constantes batalhas não foram suficientes para impor a derrota definitiva aos indígenas. Os Mongoyó continuaram reagindo após o domínio do sertanista sobre suas aldeias. (...) Mas o gentio não aldeado “ofendia” aos conquistadores e seus familiares quando estes saíam para as fontes de água ou circulavam pela recém-aberta estrada que ligava a região a Minas Gerais.

Por essa razão, os desaparecimentos de “civis” eram constantes. Um soldado que havia sido levado para o mato por um Mongoyó, a uma distância que a este teria sido possível dar cabo dele, foi forte o bastante para matar o índio com uma facada e, de volta ao arraial, revelar essa “perfidia” conduta dos índios ao seu capitão. Este, depois de ordenar aos seus homens que tivessem suas armas em punho, teria convidado a todos os “selvagens” para um banquete.

Durante o festim, os índios não estranharam a trégua com os sertanistas, por causa das alianças feitas. No entanto, o capitão-mor e seus soldados forjaram um encontro traiçoeiro. Embriagaram os nativos enquanto seus homens cortavam as cordas dos arcos. Esse fato foi difundido à posteridade ao Arraial por meio da oralidade (...). Assim, o nascente e “promissor” arraial encontrou a “paz” a partir da morte da maioria dos indígenas. O “banquete da morte” é considerado o marco da conquista definitiva do Sertão da Ressaca. (OLIVEIRA, 2020, p. 33-35)

Outra importante fonte sobre a região é o relato do príncipe Maximiliano de Wied-Neuwiwd, que descreve a Ressaca como “uma pequena localidade em que três famílias de homem de cor cultivam um terreno situado numa pequena elevação, pouco inclinada e rodeada de carrascos; criam também gado”(...).

Wied-Neuwiwd ainda nos dá notícias sobre a situação do arraial que, na sua visão, “era quase tão importante como qualquer Villa do litoral”. Os meios de sobrevivência da população do local giravam em torno da economia do algodão e da passagem de boiadas que desciam para a cidade de Salvador, pois além dos currais existentes, o lugar era utilizado para pouso do gado que descia do Rio São Francisco. (OLIVEIRA, 2020, p. 40-50)

## **TEMA 2: JOÃO GONÇALVES DA COSTA: PODER, VIOLÊNCIA, CONQUISTA E O PARADOXO DA COR.**

### **Fonte 1:**

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

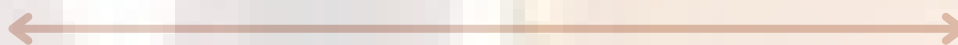
João Gonçalves da Costa era português, da cidade de Chaves, onde nasceu, provavelmente na década de vinte do século XVIII. Iniciou sua trajetória como bandeirante muito cedo, adquirindo forte experiência como explorador das matas baianas, o que lhe renderia grandes elogios por parte de autoridades do governo português. Já em 1744 aparece integrando a bandeira do mestre-de-campo João da Silva Guimarães, ocupando o posto de capitão-mor, conforme patente assinada pelo conde das Galveas, André de Mello e Castro. (...) após a morte de João Guimarães, destacou-se como exímio conquistador e violento dizimador de aldeias indígenas da região.

A possibilidade de encontrar riquezas, o apresamento do indígena e o reconhecimento dos seus feitos pelo governo metropolitano, através da concessão de títulos ou de terras, eram os principais estímulos das atividades bandeirantistas. (...)

João Gonçalves da Costa fez parte desse movimento que em busca do ouro adentrou pelo sertão baiano, num momento em que o esgotamento das minas nas Gerais e em Rio de Contas alimentava o sonho de encontrá-las em outras regiões da colônia. (...) após as frustradas buscas pelo ouro e submetido os índios do sertão da Ressaca, João Gonçalves da Costa fixou-se naquela região em fins do século XVIII, iniciando o processo de fundação do arraial da Conquista e tornando-se um grande proprietário de terras e criador de gado, estimulado pela privilegiada localização da área. (...)

O fato de ter expulsado os índios que habitavam aquela região, às margens dos rios Pardo, das Contas, dos Ilhéus, principalmente os valentes e temidos imborés (...) alcançou o capitão-mor a condição de um dos principais conquistadores do sertão da Bahia. (...) rasgou estradas ligando o arraial a Ilhéus, Camamú e rio das Contas, tentando diminuir o isolamento do sertão, aproximando-o do litoral. (SOUSA, 2001, p. 49-50)

Na ausência de dados que esclareçam os motivos que levaram João Gonçalves da Costa a desistir da herança do seu sogro, resta a especulação: o que teria influenciado em sua decisão? (...) uma das últimas declarações de Mathias João [sogro de João Gonçalves da Costa) em seu testamento revela que algo grave deve ter ocorrido. Conforme seu desejo, nenhum dos legatários “que se casarem com mulher e homem que não for branco e cristão” poderiam usufruir do seu espólio. (SOUSA, 2001, p. 124)



### **Fonte 2:**

IVO, Isnara Pereira. Homens de Caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII. Vitória da Conquista: edições UESB, 2012.

João Gonçalves da Costa nasceu em Chaves, na região de Trás-os-Montes, em Portugal, e migrou para os sertões de Minas Gerais, possivelmente, ainda aos 16 anos de idade. Costa foi descrito como preto forro, em 1744, em carta “patente do posto de capitão-mor do terço de Henrique Dias”. (...) A justificativa da patente esclareceu que o título de capitão é “da gente preta que ser Guimarães. Virá na conquista e descobrimento do mestre-de-campo João da Silva”. Nomeado para substituir Guimarães nas conquistas relacionadas às buscas de metais e pedras preciosas, João Gonçalves da Costa acabou por traçar outro destino para suas aventuras: tornou-se proprietário da maior parte das terras do Sertão da ressaca e, junto com seus filhos e descendentes, passou a controlar a vida política da maior parte deste Sertão por quase dois séculos. (IVO, 2012, p. 17-18)

O discurso de Mello e Castro [Secretário da Marinha e Ultramar, em 1883] acerca das qualidades de Costa demonstra que a “mancha” de ter sido escravo não era salientada e, ao contrário, parecia ter sido “esquecida”. Prosseguiu apontando as qualidades, valores e realizações de um forro, que, noutra situação, pela própria condição social de origem, dificilmente seria louvado e agraciado por qualquer membro da elite lusitana. (IVO, 2012, p. 97)



### FONTE 3:

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. Índios paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais. Salvador: Sagga, 2020.

O discurso oficial, que apareceu para justificar a conquista das terras indígenas, sustentou-se na ideia de que a colonização serviria para promover a civilização. As narrativas desse processo têm início com a exaltação dos atos do capitão-mor João Gonçalves da Costa que, “por meio das suas façanhas”, eternizou o seu nome na história de Conquista. Gonçalves da Costa, “conquistador e civilizador”, teria chegado a esse sertão “apenas com uma espingarda às costas e um farnel murcho, sem parentes, sem recursos e sem experiência dos largos sertões, às chapadas”. No entanto, após reunir alguns amigos, o sertanista decidiu por “topar os caboclos” para acabar “devagar com Maracás e Mongoyós. Trucidando-os todos numa batalha definitiva cinquenta portugueses deram fim a trezentos bárbaros”

Do contexto das guerras entre colonos e índios, a imagem de João Gonçalves da Costa emergia com as marcas positiva da coragem e da fé. Além da conquista dos índios, teria conseguido matar mais de 100 jaguares “nas imediações da Capela de Nossa Senhora das Vitórias de Conquista, revelando a sua força. Para tecer as memórias acerca do sertanista, a tradição repassada entre gerações conquistenses o considerou como um homem que saiu da Europa para estar “a frente das forças brutas da natureza”, forças essas, que seriam representadas, sobretudo pelos índios, e pelas feras. Assim, ao dominar essa natureza, o capitão-mor seria “o rei dos matos e das planícies”. E, quando ocorreu o suposto desaparecimento das etnias indígenas do Planalto, ele foi chamado de “o povoador”. (OLIVEIRA, 2020, p. 92-93)

## TEMA 3: RESISTÊNCIA E BATALHA: INDÍGENAS DO SERTÃO DA RESSACA

### Fonte 1:

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

Os inúmeros embates travados principalmente por aqueles grupos indígenas irreduzíveis foram inúteis diante da superioridade bélica dos colonizadores lusitanos e do efeito devastador das doenças por eles trazidas. Claro está que a efetiva ocupação do Sertão da Ressaca e a subsequente constituição do arraial da Conquista só foi possível após esse processo de submissão do aborígine, concretizando o projeto colonizador do intrépido e dedicado sertanista João Gonçalves da Costa. [...]

Acompanhar o processo de transformação e destruição das sociedades indígenas que se localizavam na região outrora conhecida por Sertão da Ressaca, infelizmente não é uma tarefa das mais fáceis, considerando que, se já são escassas as informações sobre o indígena baiano que habitava o litoral, o que dizer daqueles que se encontravam em áreas interioranas? Os raros dados disponíveis estão ainda dispersos, dificultando o estudo. [...]

As nações indígenas que habitavam o centro-sul da Bahia – mongoiós, pataxós e aimorés- mais precisamente a área compreendida entre os rios Pardo e das Contas, [...] foram alvo de constantes ataques dos colonizadores, resultando na sua expulsão e paulatina destruição. [...]

Dentre os grupos indígenas com os quais João Gonçalves da Costa travou contato mais direto em suas andanças entre o sertão e o litoral, os aimorés ofereceram a mais tenaz resistência. Determinados a não abandonar seus territórios, os botocudos – assim chamados pelos portugueses e também aparecem nos documentos como amborés, ymborés – reagiram violentamente à ocupação de suas terras. Relatos do período e referências posteriores revelam as medidas tomadas pelo poder metropolitano visando à sua completa destruição, na tentativa de desobstruir o vetor de ocupação territorial, pondo fim aos prejuízos causados pelos ataques do aborígine aos conquistadores já estabelecidos. [...]

[...] O príncipe Maximiliano, sentindo de perto o desaparecimento das características originais desses nativos, registrou em suas observações: “senti com tristeza as vicissitudes das coisas desse mundo, que, fazendo essas gentes perder os seus costumes bárbaros, e ferozes, despojou-as também de sua originalidade, fazendo delas lamentáveis seres ambíguos’. [...]

Outra nação indígena do Sertão da Ressaca de importante participação no processo de povoamento regional foi a mongoió. Considerado um subgrupo dos camacãs, a exemplo dos botocudos, os mongoiós defenderam ardorosamente seu território. No entanto, diante do insucesso da resistência, embrenharam-se nas matas da região, pelo menos os sobreviventes da violência característica do processo de expulsão ou da vulnerabilidade que possuíam diante da presença do europeu.

Encurralados, de um lado, pelos imborés e pataxós, de quem eram inimigos e, por outro, pelos portugueses, durante o processo de ocupação, e posse daquela área, os mongoiós não tiveram alternativa. Aos poucos comprimiram-se em pequenas “rancharias” ou “aldeias”, concentradas ao longo das florestas desde o rio Pardo até o rio das Contas. [...]

[...] Os documentos consultados não permitem conhecer o contingente indígena do Sertão da Ressaca antes da chegada do conquistador, impossibilitando uma análise mais precisa dos efeitos da dizimação aborígine e avaliação da densidade demográfica miscigenada com brancos e negros na região. [...]

Para o príncipe Maximiliano, apesar do estado primitivo, os mongoiós possuíam organização socioeconômica mais desenvolvida que os pataxós, ainda no estágio da caça e que dificilmente se fixavam em algum lugar. Além disso, eram, segundo ele, entre todos os aborígenes, “os mais desconfiados e discretos”.

Os pataxós viviam em constante guerra com os botocudos. Paralelo às disputas de territórios que travavam com este feroz adversário, a penetração dos portugueses nos locais que habitavam também os obrigou a refugiarem-se no sul da Bahia [...].

Ao que tudo indica, também a nação pataxó não se curvou facilmente diante do invasor europeu[...]. Todas essas sociedades indígenas,, num momento ou noutro conheceram de perto as pretensões colonialistas de João Gonçalves da Costa [...]. Para aqueles que sobreviveram à sua sanha, não ficaram alternativas consoladoras: embrenharam-se nas matas, foram escravizados ou se aliaram ao invasor europeu para combater outros indígenas. [...] (SOUSA, 2001, p. 72-86).

### Fonte 2:

IVO, Isnara Pereira. Homens de Caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII. Vitória da Conquista: edições UESB, 2012.

Costa submeteu os índios e ainda explorou a mão de obra nativa na construção de aldeamentos, empreendimento acompanhado de violência que resultou ou na dizimação total de alguns grupos e na segmentação em pequenas tribos mantidas sob constante vigilância. Dos índios que habitavam o Sertão da Ressaca, não restou qualquer vestígio arqueológico; a memória regional não guarda qualquer registro dos primeiros habitantes do lugar. (IVO, 2012, p. 110)



### Fonte 3:

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. Índios paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais. Salvador: Saggá, 2020.

A descendência da Batalha começou certamente com os índios que “fugiram da guerra para a Serra da Santa Inês, que tem esse nome porque uma índia de nome Inês, depois de morta no batalhão, virou santa e apareceu para umas mulheres, na serra”. O último índio não morreu, ficou na Batalha, “a Batalha era dos índios. A descendência indígena permaneceu, a guerra não acabou com eles”.

Por isso, esse povo todo que hoje ficou na Batalha “vem da nação de índios da Serra da Santa Inês, uma santa índia! Aqui, as famílias têm sangue de índio das duas partes. [...]

No tempo da captura dos nativos, “eles colocavam cachorro para pegar os índios, por isso que tem o dizer: “pego a dente de cachorro”. Daí, levava e amansava. [...] na Batalha, os bisavôs, avôs e alguns pais mais velhos, são mesmo índios, caboclos do cabelo bom, morriam bem velhinhos e sem cabelo branco e, eram índios brabos que amansaram. Foram eles, os mais velhos, que também ajudaram na construção da Igreja de Nossa Senhora das Vitórias, “carregando muita madeira nas costas”. [...]

A afirmação da identidade étnica da Batalha é guardada, sobretudo, pelas mulheres, conforme relatou a depoente Dona Alzira. Para ela, a descendência começou por meio de uma índia que se tornou santa, apareceu para as mulheres, e indicou o lugar onde a comunidade deveria recomeçar. Essa afirmação é um contraponto à versão colonial

construída a partir das ações do sertanista João Gonçalves da Costa e é com esse ritmo que as paneleiras nos abrilhantam com outra possível versão da história indígena de Vitória da Conquista.

Com argila, elas moldam a cultura material e a identidade da Batalha. Doa sentido e tornam-se guardiãs do patrimônio material e imaterial do grupo. [...] fazer panelas é uma tradição secular passada de mãe para filha entre as gerações de mulheres da Batalha.[...] Reelaborando a história dos índios, as narradoras procuram identificar a cerâmica com o passado histórico para demonstrar a sua resistência ao longo do tempo. [...] No entanto, é na contemporaneidade que a sua confecção está seriamente ameaçada.[...]

No caso das paneleiras, está sob ameaça não somente os meios de trabalho, mas o principal elemento pelo qual afirmam a identidade étnica. Em todas as entrevistas, é perceptível um sentimento de angústia acerca da continuidade da arte de fazer panelas, ao passo que há um sentimento de perda em não poder usufruir das terras que um dia lhes pertenceram. [...]

Tecida junto aos conflitos pela posse do território, a fabricação de peças de cerâmica também se encontra ameaçada. [...]

Enquanto a demarcação territorial não chega e, não tendo muitas opções, vários habitantes da Batalha migram com constância para Vitória da Conquista e outras localidades que, não coincidentemente, foram ou são aldeamentos. [...] [...] A formação de um núcleo familiar migrado da Batalha no bairro Bruno Bacelar é o reflexo do sentimento de pertencimento compartilhado. O bairro que os paneleiros habitam localiza-se na periferia de Vitória da Conquista, próximo à estrada que garante o acesso à comunidade. (OLIVEIRA, 2020, p. 143-165)

## TEMA 4: AS CORES DO SILÊNCIO: ESCRAVIZADOS

### Fonte 1:

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

[...] os negros, com as suas choças construídas em torno da habitação do Sr. “coronel” João Gonçalves da Costa na fazenda da Cachoeira, formaram uma aldeia, cuja situação nada tem de agradável, pois dela não se descortina senão uma vista triste e inanimada, que me fez lembrar as pinturas de paisagens africanas. (WIED-NEWIED, M (príncipe de), p. 429 apud, SOUSA, 2001, p. 128)

“Porquanto se faz preciso [...] em criar de novo o posto de capitão do terço de Henrique Dias [...] pela presente elejo e nomeio [...] capitão da gente preta que servirá na conquista e descobrimentos do mestre de campo João da Silva Guimarães que Vossa Magestade teve por bem criar de novo na pessoa de João Gonçalves da Costa: preto forro [...]” (Patentes e Alvarás do Governo – 1738-1745. APEB. Seção de Arquivo Colonial e Provincial. N. 356 apud SOUSA, 2001, p. 68)

Podemos mesmo interrogar: como um preto forro, em pleno século XVIII, teria conseguido ocupar um dos cargos mais cobiçados dentro da força militar e, mais do que isso, ter violentamente reprimido índios e negros fugitivos com ações tão eficazes que mereceram inúmeros elogios do governo português? Não resta dúvida que João Gonçalves da Costa tomou para si de forma competente o discurso metropolitano de combate aos indesejados do sertão baiano. Mas, a possibilidade de não compartilhar do privilégio de ser membro das elites brancas coloniais, ocupando, no entanto, uma posição semelhante de destaque no cenário socioeconômico e militar da capitania baiana não deixa de ser um elemento curioso. [...] Sem dúvida, é de fato surpreendente que tenha conseguido ocupar o dito posto numa sociedade rigidamente marcada pela diferença. (SOUSA, 2001, p. 68-69)

## Fonte 2:

IVO, Isnara Pereira. Homens de Caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII. Vitória da Conquista: edições UESB, 2012.

A descrição que o príncipe fez do sertão e de sua gente atesta, mais uma vez, o caráter mestiço da família Gonçalves da Costa: “A Ressaca ´ ´ e uma pequena localidade em que três famílias de homens de cor cultivam um terreno situado numa pequena elevação, pouco inclinada e rodeada de carrascos, também criam gado” (WIED-NEUWIED, 1989, p. 403 apud IVO, 2012, p. 242). Do mesmo modo, o viajante alemão [...] descreveu o caráter mestiço e colorido da navegação sertaneja: “os seus remadores fazem-me lembrar os japus de que acabo de falar, porquanto o seu colorido cambia entre amarelo e preto. Muitas vezes o popeiro era um negro e o proeiro um índio amarelo” (AVÈLALLEMANT, 1980, p. 85 apud IVO, 2012, p. 243)

Conceder postos de comando a homens pretos e mestiços não era aceito unanimemente por aqueles que se consideravam brancos puros e que, portanto, deveriam manter, entre si, tais atribuições. O ouvidor da comarca de Ilhéus, Balthasar da Silva Lisboa [...] expressou críticas sérias às entradas de João Gonçalves da Costa, externando causar-lhe surpresa um homem com família mestiça ter recebido o título de capitão-mor da Conquista. Mostrando-se descontente, destacou o que mais o incomodava: o capitão não ser um puro-sangue lusitano, mas uma pessoa maculada pela mistura, um “curiboca”. (IVO, 2012, p. 107)

A mesma preocupação em manter homens de “limpo nascimento” na administração colonial foi externada, em 1726, pelo rei Dom João V (1706-1750) ao governador da Capitania de Minas Gerais, Dom Lourenço de Almeida:

[...] que sendo uma grande parte das famílias dos seus oradores de limpo nascimento era justo que somente as pessoas que tiverem essa qualidade fossem eleitas para servirem de vereadores e andarem na governança porque se a falta de pessoas capazes fez a princípio necessária a tolerância de admitir os mulatos nos exercícios daqueles ofícios, hoje tem cessado esta razão se faz indecoroso que lhes sejam ocupados por pessoas em que haja de semelhante defeito. (APM, SC51709 - 1735.1726. f. 115 e 116 apud IVO, 2012, p. 108)

## TEMA 5: RELIGIOSIDADE E MITOS DE FUNDAÇÃO

### Fonte 3

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. Índios paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais. Salvador: Sagga, 2020.

Reza a tradição que [...] o capitão-mor prosseguia nas suas conquistas, lutando contra índios e jaguares. Certa vez, de facão em punho, enfrentando os selvagens, surgiu entre as folhagens uma índia muito diferente das outras, pela beleza que possuía. Como era de costume, aproximou-se para capturá-la e a índia correria à sua frente desde o lugar de nome Batalha, onde foi travada a grande luta, até o lugar do centro da grande aldeia Mongoyó. Ali, a índia deu a frente ao capitão e ele reconheceu nela a imagem de Nossa Senhora. O capitão apavorou-se, “estatelado com a visão”. Fincou o facão no chão, ajoelhou-se e disse; “aqui levantarei a Vossa Igreja”. Assim, a índia desapareceu da sua frente. (OLIVEIRA, 2020, p. 35)

Antigamente havia muitas rezas na Batalha. Hoje só são mantidas algumas. A mais antiga ainda é a reza de Santo Antônio, “um santo velho, mais velho que a Nossa Senhora das Vitórias de Conquista”. [...] Ele veio de Portugal. [...] A imagem chegou às mãos de dona Cuíca porque ela morou com a primeira família de Conquista que possuiu o santo.

Além do culto a Santo Antônio, havia outras rezas na comunidade: “rezava São João Batista, Nossa Senhora. E tinha também os encantados, Botocudo, Sultão das matas, Cariri, Jurema e Tupinambá. Muita gente via eles nas matas que tinham aqui”. Mas essa tradição acabou, “foi ficando de lado, esquecida” (Oliveira, Maria Gonçalves de. Depoimentos colhidos entre 2009 e 2011 apud OLIVEIRA, 2020, p. 148-149)

O período pré-contato, ou seja, antes da chegada dos colonizadores, passou a ser descrito pelos índios como a Idade de Ouro, quando predominavam a ordem, a paz, a alegria e a fartura. O segundo ciclo, que era o que vivenciavam sob o domínio dos colonizadores, caracterizava-se pela instalação do caos, da guerra, da tristeza, miséria, da ausência e da omissão de seus deuses protetores. (OLIVEIRA, 2020, p. 161)



#### Fonte 4:

NOGUEIRA, Martha Maria Brito. Mulher Negra E Empoderamento: Trajetória E Memórias De Dona Dió Do Acarajé Na Cidade De Vitória Da Conquista. Dissertação ( Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, 2016.

Considerando a religiosidade do povo negro, maior demonstração de discriminação estava imposta no Código quando o candomblé é enquadrado como um divertimento. O Código de 1954 apresentava cadastro de funcionamento na cidade de vinte e seis templos católicos, três batistas, um adventista, um presbiteriano e cinco centros espíritas. Deste levantamento ficaram de fora os Terreiros de Candomblé ou Centros de Umbanda que, de acordo com o mapeamento feito pelo sociólogo Itamar Pereira Aguiar (1999), há indício de que já em 1930 existiam em Vitória da Conquista, religiões afro-brasileiras enquanto culto organizado. O autor consegue mapear sete terreiros em pleno funcionamento nas décadas de 1930 e 1940. (NOGUEIRA, 2016, p. 31)

[...] a localização e distribuição desses terreiros no espaço urbano da época, algo nos chamou a atenção. Eles ocupavam os limites: sul, sudoeste, oeste, norte e nordeste da cidade, que eram habitados por trabalhadores, descendentes de negros e indígenas e de alguns migrantes que com a construção da BR-116, aos poucos estavam chegando. Ficava desocupado de terreiros apenas do centro para o leste, onde se localizavam os templos das denominações Católica, espírita e protestante e eram habitados pelos setores dominantes, pelas famílias dos grandes proprietários e seus descendentes, identificados pelos moradores da Cidade como os das —famílias tradicionais. (AGUIAR, 1999, p.75 apud NOGUEIRA, 2016, p. 31)

## **AULA OFICINA 03: UMA AULA NO MUSEU: VISITA AO MEMORIAL GOVERNADOR RÉGIS PACHECO.**

**Objetivo:** Problematizar os silenciamentos produzidos pelas narrativas eurocêntricas acerca da história de Vitória da Conquista, a partir da pedagogia decolonial, sob a perspectiva da resistência e dos sujeitos subalternizados.

### **ORIENTAÇÕES PARA PLENEJAR A VISITA AO MEMORIAL**

A intencionalidade da ação é fundamental para o sucesso da atividade. Portanto, para o sucesso dessa proposta, o(a) professor(a) precisa pensar e elaborar, previamente, um projeto ou plano de aula/ação que contemple as seguintes questões:

1. Para que e por que realizar a aula de campo? Os objetivos traçados foram socializados com a turma?
2. Quais os professores que participarão dessa atividade?
3. Qual tema será explorado durante a visita?
4. Qual local será visitado para se realizar o estudo?
5. Quando a visita irá acontecer?
6. Quantos alunos e alunas vão participar?
7. Como chegar ao local? Será necessário fazer uso do transporte?
8. Quais os documentos necessários para conduzir alunos e alunas?
9. Quais os procedimentos serão utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos e alunas?
10. Quais materiais alunos e alunas devem utilizar?
- 11- Quais as regras do local visitado? (pode fotografar, tocar nos objetos expostos, manusear alimentos ou bebidas, entre outros?)

## Como a casa se tornou Museu?

A Casa Memorial Governador Régis Pacheco é um patrimônio cultural do município de Vitória da Conquista, desempenha a sua função de museu histórico da cidade e abriga uma parcela da memória política e histórica do município. O Memorial foi o primeiro, e ainda é o único museu sob a responsabilidade da Prefeitura da cidade. É uma organização sem fins lucrativos, que tem como objetivo promover e disseminar a cultura da região. Sua manutenção e funcionamento depende, totalmente, do repasse de verbas da Prefeitura Municipal, via Secretaria Municipal de Cultura.

Além de ser um memorial e museu aberto a visitas, dispendo de exposições permanentes e temporárias, o espaço do memorial é utilizado para a realização de diversas atividades, como amostras de cinema, reuniões do poder executivo, visitas acadêmicas, atividades pedagógicas, oficinas, lançamentos de livros, exposições de obras de arte, entre outras ações.

A “imponente casa”, conforme a definição feita por Heleusa Figueira Câmara (2007), situada no lado superior da antiga Rua Grande, trata-se de uma edificação térrea, com estilo neoclássico e tendências ecléticas. Possui em seu frontispício uma porta e seis janelas envidraçadas em arco abatido, intercaladas por colunas coríntias modeladas na parede que se destacam na fachada. Na platibanda da construção, a concha rococó e gótica estampa as letras iniciais “JFO”, referentes ao seu antigo proprietário, o coronel João Fernandes de Oliveira Santos, pai de Enerina Santos. A casa foi construída por volta dos anos 1920, por Luiz Alexandrino de Melo, também conhecido como Luís Pedreiro, que foi um projetista e mestre de obras de muito destaque naquela época.

Em 1921, Enerina, a filha de João Santos, casa-se com o médico Luiz Régis Pereira Pacheco. O jovem casal recebe a casa como presente e nela é instalado o consultório médico do Dr. Régis.

Em 1940 foram iniciadas obras urbanísticas para divisão da Rua Grande, atual Praça Tancredo Neves, em que foi necessário um rebaixamento de 2,22m da frente da casa e uma instalação de uma escada de acesso, ocasião em que a casa foi reformada. A frente da casa foi recortada em 1,50 m para criar uma entrada lateral, no lado esquerdo. A porta de entrada de duas bandeiras foi retirada e substituída por uma janela. Sua estrutura permaneceu assim até ter sido restaurada no ano de 2007.

Ao assumir os cargos de deputado federal, em 1946, e posteriormente o de governador, em 1951, o Dr. Régis Pacheco se mudou da cidade e a sua casa foi alugada. Após ter pertencido a outras pessoas, a edificação foi alugada pela Prefeitura Municipal (PMVC)

na década de 1970 e, cerca de 10 anos mais tarde, passou a abrigar o Conservatório Municipal de Música. Depois de algum tempo fechada, a casa foi adquirida pelo Governo municipal, sendo tombada em 1996, durante a gestão de José Pedral, e restaurada em 2007, durante a gestão de José Raimundo Fontes.

A Casa Memorial Régis Pacheco foi tombada em 28 de maio de 1996 por meio do Decreto nº 8.596/96. No ano de 2007 passou por um projeto executivo de restauração. Durante o intervalo de 11 anos, a edificação ficou fechada, sem uso e sem manutenção, o que ocasionou um estado precário de conservação.



Foto da autora, 2021.



Fonte: Arquivo digital- PMVC



Foto da autora, 2021.



Foto da autora, 2021.



Foto da autora, 2021.



Foto da autora, 2021.



Foto da autora, 2021.



Sugerimos que o professor esclareça para a turma que o museu é um espaço de produção do conhecimento. Desse modo, alunos e alunas devem ser estimulados(as) a andar com calma e observar atentamente os objetos expostos. Devem ser desafiados(as) a verem o que normalmente ninguém vê, devido a pressa imposta pelo cotidiano, ou pelo desconhecimento. Ao orientar o olhar e os questionamentos ao objeto, espera-se que alunos e alunas decodifiquem as informações e façam suas próprias interpretações. Quase sempre, esta estratégia de trabalho é marcante para os alunos, pois, ao sair dos muros da escola, é a quebra da rotina e pode estabelecer outros laços entre estudantes, professor(a) e conhecimento. De acordo com Francisco Régis Lopes Ramos (2004), “ é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história na materialidade das coisas”.

*“Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas” (RAMOS, 2004, p.21).*

### **DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:**



Durante a visita guiada ao Memorial Casa Régis Pacheco, alunos e alunas precisam fazer a observação direta dos objetos e vestígios e, a partir desta observação orientada e sistematizada, tentarão responder algumas perguntas:

**Qual é a história de Vitória da Conquista contada a partir do acervo do Memorial?**

**Qual o destaque dado ao protagonismo de brancos, negros e indígenas nessa narrativa?**

**Em que aspecto o acervo do museu afeta a sua identidade?**

# SISTEMATIZAÇÃO E EXPOSIÇÃO DOS CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS:

## Produção de narrativas históricas.

Considerando a sistematização do conhecimento produzido a partir das leituras, debates, problematizações e observações, sugerimos aos alunos e as alunas se agrupem em, pelo menos, 5 grupos. Feito isso, apresente a eles e a elas as seguintes questões:

1. Quais grupos foram representados na maior parte do acervo exposto no Memorial Régis Pacheco e quais foram silenciados?
2. Que ou quais religiões foi ou foram evidenciadas?
3. O grupo se identificou ou se viu representado na exposição do Memorial?
4. O acervo do Memorial Régis Pacheco baseia-se na diversidade ou apoia-se em uma história única?

A partir das questões anteriores, os grupos serão estimulados a pensar sobre quais aspectos da história de Vitória da Conquista foram silenciados/inviabilizados pela exposição permanente do Memorial Casa Régis Pacheco. Além disso, deverão solucionar os seguinte problemas:



### **1ª SITUAÇÃO PROBLEMA: (RE)pensar o Memorial: quais os objetos podemos incluir em seu acervo?**

O grupo deve supor que integra a equipe da Direção do Memorial Casa Governador Régis Pacheco e, após várias reivindicações e protestos dos grupos sociais silenciados no acervo do Memorial, precisam elaborar um projeto para incluir novos objetos para ampliar o acervo do memorial. A proposta elaborada pelo grupo deverá ser capaz de evidenciar múltiplas identidades, histórias e memórias do povo conquistense, para que sejam, igualmente, preservadas e expostas nesse espaço.

Cada grupo deverá debater e chegar a um consenso. O projeto para inclusão de novos objetos no acervo do Memorial deverá ser apresentado, com as devidas justificativas, para o suposto Prefeito (papel que será desempenhado pelo(a) professor(a)) e para a população da cidade (demais alunos e alunas).

Para subsidiar essa atividade, recomendamos a consulta aos textos disponibilizados na AULA OFICINA 2- Vitória da Conquista: quem conta essa história?-TRSBALHANDO COM FONTES, na página20, e a leitura do material a seguir:

# Museu Pedagógico resgata tradições indígenas

Por Ascom – Publicada em: 20 de maio de 2019



Exposição “Narrativas da Ancestralidade”, do artista plástico Gilvandro Oliveira.

Historiadores conquistenses contam que, em meados do século 18, os primeiros habitantes de Vitória da Conquista foram povos indígenas. Até hoje, os mais conhecidos são os Ymborés, Pataxós, e Mongoyós, povos que deixaram marcas e tradições aos seus descendentes. Pensando nisso, o Museu Pedagógico Casa Padre Palmeira recebe, até 31 de maio, as exposições “Narrativas da Ancestralidade” e “Saberes Indígenas”, com foco no público infantojuvenil, durante a 17ª Semana de Museus.

Neste ano, a Semana tem como tema “Museus como núcleos culturais: o futuro das tradições”. “A gente resolveu montar uma exposição voltada para a tradição indígena por conta da influência desses povos aqui na região. Algumas pessoas, principalmente as gerações mais novas, ou não tem contato com essa história, ou acreditam que essa tradição se perdeu”, explicou o historiador e guia do Museu, Adão Ferreira.

Na exposição “Saberes Indígenas”, os visitantes podem ver como algumas práticas indígenas foram ressignificadas. Um mural de fotos e alguns materiais físicos apresentam um trabalho artesanal com painéis de barro, feitas na comunidade de Ribeirão dos Paneiros, remanescente indígena. Outros registros apresentam cores e formas de ervas medicinais, usadas por povos indígenas, como a carqueja e a umburana macho.



Para dar vida ao tema, o Museu conta ainda com a exposição “Narrativas da Ancestralidade”, que reúne esculturas do artista plástico Gilvandro Oliveira. Descendente indígena, Oliveira se inspirou nas características apontadas pela história dos Ymborés, Pataxós, Tupinambás etc. e, principalmente, nos remanescentes de comunidades da região. “Eu me inspiro nos remanescentes da Lagoinha, Terra do Caboclo, Batalha Velha, Batalha Nova, Ribeirão dos Paneleiros, Lagoa do Arroz, que são lugares onde as famílias ainda têm traços muito fortes dos índios. São coisas que podem ficar como apontamento para o que a história não contou”, destacou Oliveira.



Fonte: [http://www.uesb.br/noticias/museu-pedagogico-resgata-tradicoes-indigenas/serir um pouquinho de texto](http://www.uesb.br/noticias/museu-pedagogico-resgata-tradicoes-indigenas/serir%20um%20pouquinho%20de%20texto)

# Fabrico de Panelas e Arte Indígena

## Índios Paneleiros - Vitória da Conquista- Ba

Fonte: OLIVEIRA, Renata Ferreira. Índios Paneleiros no Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais. 2012. Salvador, BA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2012.



Fotos: Afonso Silvestre, 2010



Fotos: Afonso Silvestre, 2010



Foto: Renata Ferreira de Oliveira. 2010

# Povos indígenas

## Vitória da Conquista- Ba

Fonte: OLIVEIRA, Renata Ferreira. Índios Paneleiros no Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais. 2012. Salvador, BA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2012.



### Índios Mongoyó

Fonte: Príncipe Maximiliano de Wied, Neuwied. (Viagem ao Brasil. Excertos e Ilustrações)



### Índio Pataxó

Fonte: Príncipe Maximiliano de Wied, Neuwied. (Viagem ao Brasil. Excertos e Ilustrações)



### Índios Botocudos

Fonte: Príncipe Maximiliano de Wied, Neuwied. (Viagem ao Brasil. Excertos e Ilustrações)

# Presença negra. Vitória da Conquista- Ba

Fonte: NOGUEIRA, Martha Maria Brito. Mulher Negra E Empoderamento: Trajetória E Memórias De Dona Dió Do Acarajé Na Cidade De Vitória Da Conquista. Dissertação ( Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, 2016.

Carro alegórico da Escola de Samba União de São Vicente.



“Lavagem” do Beco em Vitoria da Conquista



Fundo: Casario da Praça Tancredo Neves.  
Data: 01/03/2014. Fotógrafo: não identificado - Vitória da Conquista – Bahia

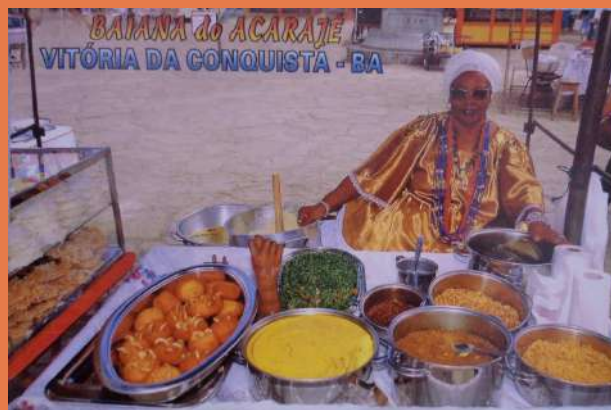
Altar de Nossa Senhora Aparecida



O Caboclo Boiadeiro



Cartão Postal – Baiana do Acarajé



Acervo fotográfico familiar de Dona Dió.  
Fundo: Praça Nove de Novembro. Data: sem identificação da data. Fotógrafo: Carlos Alberto da Hora. Vitória da Conquista Bahia

## 2ª SITUAÇÃO PROBLEMA: Releitura de obras de arte

A partir de uma perspectiva decolonial, cada grupo deverá fazer a releitura de algumas telas expostas no Memorial. Para tanto, é necessário que se faça uma crítica às narrativas oficiais, denunciando o caráter eurocêntrico e dando visibilidade as histórias de resistência das comunidades subalternas, destacadamente indígenas e de matriz africana.

A intenção é que, ao concluir essa proposta, se faça uma exposição de arte na escola, na qual alunos e alunas apresentem o resultado do trabalho.



## O que é a Decolonialidade?



O conceito de decolonialidade surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente através dos estudos do grupo MCD (Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade) compostos por estudiosos como Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh, Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000), Nelson Maldonado-Torres (2017) e Walter Mignolo.

A partir do ano de 1993 iniciou-se a formação do Grupo Modernidade/Colonialidade – posteriormente, em 2005, o conceito Decolonialidade será incorporado a identificação do grupo simbolizando a intenção da superação epistemológica dos termos precedentes – num processo gradual, a partir de vários seminários acadêmicos, diálogos paralelos e publicações científicas.

O giro decolonial foi proposto por intelectuais latino-americanos e americanistas que formaram o grupo denominado Modernidade/Colonialidade (M/C), cujo pontapé inicial foi a elaboração de uma releitura sobre o contexto histórico, social e político da América Latina, sobretudo no que diz respeito ao lugar do continente no desenvolvimento do capitalismo. O M/C possui precedentes na década de 1990, mas foi concretizado no início dos anos 2000. Para esses estudiosos, a ascensão da modernidade omitiu conhecimentos de povos explorados, e contribuiu para a manutenção das relações coloniais. A ideia de que vivemos em uma “era pós colonial”, desprovida de relações de poder é um mito eurocêntrico para se encarar a descolonização como prática irrelevante (GROSGUÉL, 2008, p. 128).

Os teóricos do M/C acreditam que a colonialidade se expressa em pelo menos três formas : colonialidade do poder, do saber e do ser. A primeira objetiva explicar, grosso modo, a relação do padrão mundial capitalista, que gera hierarquias, com o desenvolvimento da América Latina desde a colonização e início da modernidade (QUIJANO, 2000). A colonialidade do saber identifica o racismo epistêmico, em que um conhecimento considerado universal, o eurocentrismo, se sobressai sobre outras perspectivas (SILVA, 2018). Já a colonialidade do ser esclarece como os binarismos racional/não-racional, por exemplo, foram construídos por meio da ideia de “superioridade natural” europeia (WALSH, 2010, 90). A colonialidade do poder e do saber são as questões mais discutidas pelos membros do M/C.



A decolonialidade é considerada como um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

O pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa dar respeito e autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQia+, etc.

Catherine Walsh, propõe a criação de pedagogias a partir da criação de estratégias de ações centradas na visão de mundo daqueles que sempre foram negligenciados e inferiorizados pela colonialidade do poder.

Ao tecer críticas à colonialidade do saber que se expressa no eurocentrismo, Walter D. Mignolo (2008) propõe deslocar o foco epistemológico na História da Europa para uma valorização das histórias de pessoas, línguas, religiões e conceitos políticos que foram racializados e tiveram sua humanidade negada pela colonialidade do saber. Para o autor, “[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender já que nossos cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

Portanto, propor uma metodologia de ensino descolonizadora, significa dar prioridade às narrativas históricas que, tradicionalmente, foram silenciadas ou subalternizadas nos currículos escolares.

Nesse sentido, acredita-se que o acervo do Memorial Casa Governador Régis Pacheco pode possibilitar múltiplas perspectivas para o ensino e aprendizagem de história e pode ser tomado como um lugar de referência para pesquisas e atividades pedagógicas.



## Fontes imagéticas na sala de aula



As imagens são importantes recursos didáticos no ensino de História. Contudo, é necessário estabelecer um uso dessas imagens em consonância com objetivos de ensino que levem a uma análise crítica e que consolide em nossos alunos e alunas uma atitude de autonomia frente ao conhecimento, em que eles sejam capazes de desvelar as narrativas históricas por trás das diferentes linguagens.

Isso implica em utilizar as imagens na sala de aula com a postura de um professor pesquisador, assumindo o papel de guia na interpretação das iconografias históricas, uma vez que elas contribuem significativamente na formação do pensamento histórico dos estudantes. Assim, recomendamos evitar fazer uso das imagens exclusivamente como forma de ilustração para ajudar na memorização do conteúdo. Para analisar as diferentes linguagens visuais, deve-se considerar também, “[...] os condicionantes de produção das imagens, revelando que discurso histórico elas produzem e a quem interessa esses discursos” (BITTENCOURT, 2015, p. 86).

É de fundamental importância trabalhar com os alunos os condicionantes de produção da imagem, levantando as seguintes questões: como e por quem ela foi produzida? Para quê e para quem se fez essa produção? Quando foi realizada e em que contexto histórico? Essas questões são de fundamental importância pois, porque muitas vezes as imagens iconográficas, especialmente as telas expostas no Memorial Casa Governador Régis Pacheco, são produzidas em um contexto histórico diferente da época retratada.

Ao considerar a aprendizagem do aluno, o/a professor/a pode transformar essas fontes em ferramentas pedagógicas potentes. Tal consideração pode levar o aluno a perceber que a História é feita a partir de vestígios deixados pelos homens do passado, que se constituem no material que o historiador vai utilizar para a compreensão de como determinadas sociedades viviam em determinados tempos/espacos. A partir dessa atividade, espera-se que o aluno compreenda que as fontes são, artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade pelos grupos que as originaram.

O professor, ao se utilizar da fonte histórica, não a utiliza como os historiadores na academia, mas com o objetivo de levar o aluno a perceber como se constitui a história, como os conteúdos históricos se contextualizam com essa fonte. O objetivo é instigar, através do ensino de História, uma prática que, segundo Rüsen: “permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana”. (RÜSEN. 2007, 33). A fonte torna-se, então, uma ferramenta que poderá certamente auxiliar o professor na difícil tarefa de estimular o imaginário do aluno na aprendizagem da História.





## O que é releitura de obras de arte?



É um recurso usado para diversos fins, seja no aprendizado de técnicas de desenho e pintura, seja em homenagem ao autor original do trabalho, ou ainda, para fins de revisão de sentidos. A releitura é uma forma de ler novamente, a partir de outra perspectiva, os motivos indicados em determinado trabalho artístico.

Ao refazer uma cena há a possibilidade de projeção criativa de novos conceitos, novas informações que ressignificam a cena e nos fazem observar e extrair um novo discurso. Cada geração atribui novos significados à arte e precisa retomar todo o contexto histórico para chegar a uma leitura coerente que se compreenda o passado para projetar um novo presente. A proposta é justamente rever, repensar e, finalmente, “re-ler” a história e a memória preservada e oficialmente divulgada.

A releitura pelo artista Mundano pode ser utilizada para exemplificar e inspirar a produção de alunos e alunas:

Mundano, artista brasileiro fundador do projeto Pimp My Carroça e famoso por seu grafite papo-reto, fez algumas releituras no decorrer da sua carreira. A releitura abaixo foi produzida a partir da obra Operários, da artista Tarsila do Amaral. O sentido de consciência social já estava presente no trabalho de Tarsila. A releitura de Mundano, porém, eleva a outro nível a discussão. O material usado é a lama escorrida do rompimento da barragem em Brumadinho, fazendo a obra adquirir incríveis tons terrosos.



Imagem da empina com a releitura de Mundano no centro de São Paulo. Imagem: UOL





Imagem da obra original de Tarsila do Amaral. Imagem: UOL

Os personagens são mais abrangentes na releitura ao ampliar a diversidade com grupos indígenas, negros e diferentes trabalhadores. Foi pintado na empena de um prédio no centro da cidade de São Paulo e tem tamanho monumental. O tom é de protesto, em entrevista à CBN, Mundano diz: “Era necessário criar um monumento, uma homenagem. Algo para a gente não esquecer da tragédia”.

Texto adaptado.

Disponível:

<https://blog.artsoul.com.br/releitura-de-obras-de-arte-classicas/>.

Acesso em: setembro de 2022.



## QUADROS EXPOSTOS NO MEMORIAL CASA GOVERNADOR RÉGIS PACHECO:

Sugerimos 5 obras para que se faça a releitura:

**1- Quadro pintado por Orlando Celino, retratando o sertanista João Gonçalves da Costa.**



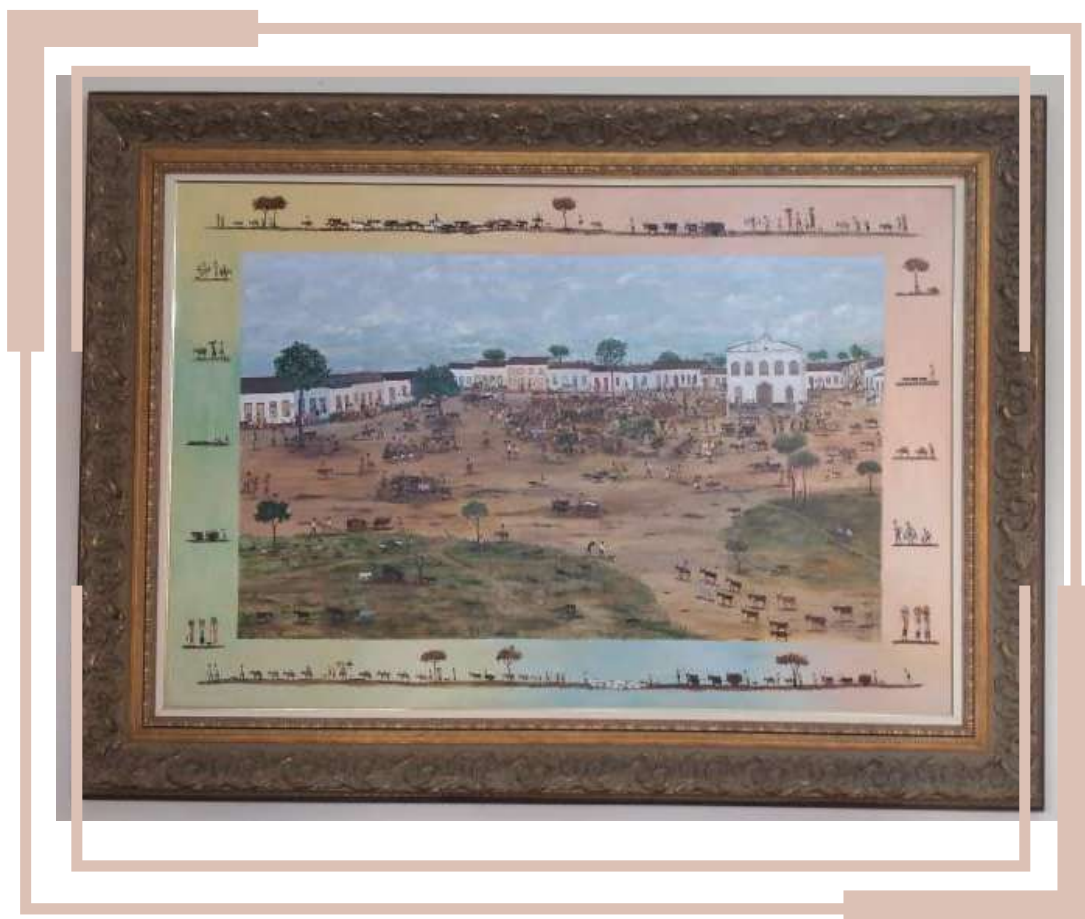
Pintura emblemática, de autoria do artista plástico Orlando Celino, que retrata João Gonçalves com a afeição de Elomar Figueira, um importante compositor e escritor brasileiro, descendente direto do bandeirante. Na placa de identificação da obra há a inscrição “Capitão-Mor João Gonçalves da Costa (1720-1820), Fundador de Vitória da Conquista no ano de 1783”. Essa tela foi feita sob encomenda, a pedido de um dos descendentes do sertanista, Marcelo dos Santos Flores.

## 2. Passagem do Príncipe Maximiliano de Wied pelo Arraial da Conquista em 1817, por Silvio Gessé, 2008.



O quadro ilustra a passagem do príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, pela região em 1817. O artista retrata o naturalista, que observa, de longe, a exuberância da mata nativa com suas árvores frondosas e as araras que compunham o cenário da época. Nos primórdios do povoamento, destacam-se, também, a capela em homenagem a Nossa Senhora das Vitórias e as poucas casas.

### 3. Imperial Vila da Vitória, de J.Murilo, 2008



J. Murilo retrata um imaginário sobre o cotidiano dos tempos antigos de Vitória da Conquista, no qual moradores locais, feirantes, tropeiros e vaqueiros transitavam em torno da Rua Grande, atual Praça Tancredo Neves. Segundo J. Murilo, a “Vila” surge de uma encomenda feita pela prefeitura que, na ocasião da restauração da Casa Régis Pacheco, convidou alguns artistas plásticos e pintores locais para a criação de uma exposição permanente a se constituir como patrimônio artístico do Memorial.

#### 4. Vitória da Conquista - Início do século XX



Baseando-se em uma antiga fotografia, o artista apresenta uma visão panorâmica de Vitória da Conquista no início do século XX, por volta do ano de 1920. Nesta pintura já se destaca a presença de algumas casas construídas, inclusive a casa de Régis Pacheco.

## 5. "Conquista da minha infância", de Adelson do Prado, 2008



O quadro ilustrado é de autoria de Adelson do Prado, concluída, também no ano de 2008. Segundo o artista, a inspiração dessa obra veio da sua infância e adolescência. Nela, estão o andor de Nossa Senhora das Vitórias, o Menino Jesus e os anjos. Acompanham a santa, as rosas, um dos símbolos representativos da cidade, e copos-de-leite. A imagem da padroeira recebe a companhia do colorido da feira livre, das frutas e comidas típicas, as cores de toda a cidade, suas figuras e pássaros. Por fim, Adelson do Prado conclui que a obra trata do cotidiano e da alegria de Conquista.



Recomendamos que avaliem o desenvolvimento das ideias históricas de forma qualitativa e em vários momentos da aula. O princípio avaliativo da Aula Oficina busca superar a dicotomia certo/errado, completo/incompleto e privilegia a divisão das ideias dos alunos e alunas em categorias que podem variar de um grau menor para um maior de sofisticação. Nesse sentido, “a aprendizagem deve ser considerada gradual, por vezes oscilante. Não é uma questão de tudo ou nada” (BARCA, 2004, p.143).

É importante registrar que, a essência do ensino de história não pode ser um relatório quantitativo dos conceitos aprendidos e reproduzidos por escrito, mas sim, a progressão e a significação de conceitos que, paulatinamente, se tornam mais amplos e complexos, suficientes para serem aplicados de forma reflexiva na vida cotidiana dos estudantes.

Ao final do processo de ensino, espera-se que os estudantes sejam capazes de elaborar narrativas sobre os conhecimentos adquiridos, tanto ligados ao conteúdo específico, quanto às novas ferramentas históricas que eles desenvolveram neste processo. Com base nestas novas narrativas construídas pelos estudantes é que o professor pode trabalhar, de forma a perceber as ideias posteriores, comparando com aquelas apresentadas no início do processo. A progressão do conhecimento histórico, a compreensão de ferramentas históricas, a significação do tempo, a historicidade das instituições, costumes e práticas, são aspectos das diferentes formas de compreensão da história, conceituada como consciência histórica.





## **Considerações finais**

A análise de múltiplas linguagens permite que o aluno interrogue, interprete, compare e compreenda o mundo, reflita e aprenda sobre a sua história. A iniciativa e espontaneidade de professores, professoras, alunos e alunas precisam ser encorajadas. Educadores e educadoras podem planejar aulas com as atividades aqui propostas, adaptando-as, recriando-as ou melhorando-as.

O estudo da história regional pode se revelar num instrumento pedagógico poderoso, uma vez que possibilita aos estudantes adquirirem paulatinamente um olhar investigador sobre a realidade que os cerca, ampliando a sua visão de mundo e tomando consciência do contexto em que estão inseridos. Possibilita perceber que o conhecimento é fruto de uma construção. Ele depende do tempo, da interpretação, da seleção e das relações que estabelecemos com outras fontes. O documento não fala por si só.

Desenvolver a habilidade de observar e interpretar o que nos rodeia ajuda a compreender o mundo. Entretanto, isto requer tempo, prática e esforço consciente. De acordo com Bittencourt (2004), “com a observação pretende-se que o aluno aprenda a “ver”, seja capaz de parar diante de um objeto, fixar e concentrar o olhar sobre ele” (BITTENCOURT, 2004, p.358).



## REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147. <https://blog.artsoul.com.br/releitura-de-obras-de-arte-classicas/>. Acesso em: 08 set. 2022.

<https://www.politize.com.br/colonialidade-e-decolonialidade/>. Acesso em: 02 set. 2022.

<https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>. Acesso em: 16 ago. 2022.

IVO, Isnara Pereira. Homens de Caminho: trânsitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII. Vitória da Conquista: edições UESB, 2012.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, Dossiê: literatura, língua e identidade, n.34, 2008, p.287-324. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp.193-238.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NOGUEIRA, Martha Maria Brito. Mulher Negra E Empoderamento: Trajetória E Memórias De Dona Dió Do Acarajé Na Cidade De Vitória Da Conquista. Dissertação ( Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié, 2016.

OLIVEIRA, Renata Ferreira de. Índios paneleiros do Planalto da Conquista: do massacre e o (quase) extermínio aos dias atuais. Salvador: Sagga, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp.193-238.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. A danação do objeto: o museu no ensino de história. Chapecó: Editora Argos, 2004.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. DOI: 10.15848/hh.v0i2.12. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. JörnRüsene o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: uma teoria da História enquanto ciência. Curitiba, Editora: UFPR, 2015.

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

SOUZA, Victor Batista de. Aprender História para a vida: novos olhares para o bairro em proposta de Aula-Oficina. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogía decolonial: Insurgir, reexistir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, 2009.



**UESB**  
Universidade Estadual  
do Sudoeste da Bahia



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Proposta Mediadora de Aprendizagem elaborada e diagramado por Ângela Maria de Jesus Souza .