



<https://doi.org/10.51880/ho.v28i3.1501>



Ensino de História, História Oral e patrimônio cultural: a produção de outras narrativas sobre Feira de Santana (BA)

Juliano Mota Campos*

ORCID iD 0009-0008-6857-5421

Instituto Federal de Alagoas, Penedo, Brasil

Juliana Alves de Andrade*

ORCID iD 0000-0002-8807-5327

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pós-Graduação em História, Recife, Brasil

Resumo: Olhar os distritos de Tiquaruçu e Matinha (Quilombo), situados no município de Feira de Santana (BA), como territórios educativos é um exercício analítico que propomos neste trabalho. Para tal, tomamos como objeto de reflexão as ações do projeto de educação patrimonial intitulado “Feira Que Te Quero Ver”. Buscamos problematizar como o referido projeto, usando a metodologia da História Oral e a produção audiovisual, no ano de 2017, contribuiu para que os estudantes pudessem discutir ancestralidade, reconhecimento e pertencimento. O estudo nos aponta que o projeto de educação patrimonial colaborou para a produção da subjetividade das crianças e que as atividades História Oral e produção audiovisual estimularam o interesse das crianças pela história local e pela memória e patrimônio negro. Sem dúvida, vimos que a História Oral é uma potente ferramenta pedagógica no movimento de construção de outras narrativas sobre Feira de Santana.

Palavras-chave: Ensino de História; patrimônio cultural; História Oral.

Teaching History, Oral History and Cultural Heritage: production of other narratives about Feira de Santana (BA)

Abstract: Looking at the districts of Tiquaruçu and Matinha (Quilombo) as an educational and cultural territory is an analytical exercise that we propose in this work. To this end, we took as an object of reflection the actions of the heritage education project entitled “*Feira Que Te Quero Ver*” which produced

* Doutorando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: julianocampos.ufrpe@gmail.com.

* Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: julianadeandrade.ufrpe@gmail.com.

from the History classes of the municipal schools of the city of Feira de Santana (BA), a space for the discussion of ancestral knowledge and practices in the region, of black cultural heritage and local history. We sought to solve how this project, using the methodology of Oral History and Maker Culture in 2017, contributed to students thinking about the production of subjectivities, recognition and belonging. The study shows us that the heritage education project had the engagement of many schools and children, that the practical classes (field visits) stimulated the children's interest in local history and that Oral History has shown itself to be a powerful pedagogical tool in the political and pedagogical movement of construction of other narratives about Feira de Santana.

Keywords: History Teaching; Cultural Heritage; Oral History.

Introdução

No final da década de 1990, o debate sobre o reconhecimento dos grupos minoritários e minorizados passa a ocupar centralidade na agenda política brasileira. Essa visibilidade é fruto da luta dos movimentos sociais pela chamada justiça reparatória. Ao mesmo tempo que pressionava o Estado brasileiro a instituir políticas públicas, o movimento negro redimensionava suas pautas, conclamando a sociedade para um debate que saísse do foco das “injustiças históricas, relativas a genocídio, tortura, limpeza étnica, entre outros crimes coletivos da população negra escravizada” (Mattos, 2016, p. 8), e mirasse na discussão sobre “estratégias de resistência, ancestralidade, cultura e história dos africanos no Brasil” (Mattos, 2016, p. 8). A mobilização política e intelectual “renovou a discussão contemporânea sobre a escravidão no Novo Mundo, para além das abordagens mais correntes sobre diáspora, racismo, memória e identidade” (Mattos, 2016, p. 8). Para a pesquisadora Márcia Lima (2010), foi a partir da segunda metade da década de 1990 que as políticas públicas no Brasil foram afetadas pela aproximação entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro, uma vez que se iniciou uma nova fase política, a chamada política de reparação:

[...] as reivindicações por ações mais concretas para o enfrentamento das desigualdades raciais começam a ser cobradas. Dois acontecimentos, um de âmbito nacional e outro, internacional, são destacados consensualmente pelos estudiosos do tema como momentos importantes desse processo: a Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, ano de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, e a Conferência de Durban, em 2001 (Lima, 2010, p. 79).

Essas manifestações e ações marcaram a história do Movimento Negro brasileiro, por demonstrarem organização, articulação e projeto de futuro, reivindicando um programa de reparação moral, política, cultural, educacional e econômica, tornando

esse tema oficialmente uma questão de Estado e de Direito. Na memória dos militantes ainda ecoam os efeitos da Marcha de Zumbi, segundo Márcia Lima:

A Marcha de Zumbi foi, em primeiro lugar, uma estratégia do movimento negro para deslocar o foco das atenções da data da Abolição da Escravatura, 13 de maio, para o dia 20 de novembro, em razão do Dia Nacional da Consciência Negra. Em segundo, esse evento contou com uma forte mobilização popular, sendo estimada a participação de 30 mil pessoas na Marcha, o que propiciou um destaque incomum à temática racial no cenário público brasileiro. Por fim, este evento teve a formalização de uma proposta com a entrega do ‘Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial’ ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (Lima, 2010, p. 80).

Essa visibilidade que os movimentos sociais projetaram nas ações de enfrentamento ao racismo e na luta pela instalação de uma política de reparação das injustiças históricas ganhou espaço ainda maior a partir de 2003, na gestão do presidente Lula, quando um conjunto de ações institucionais foram implementadas, para que houvesse a criação das primeiras ações institucionais de promoção da igualdade racial. A batalha de narrativas introduzia duas antigas reivindicações no discurso da sociedade: igualdade racial e justiça histórica. Entre todas as ações estabelecidas, destacamos aquelas voltadas para a educação e a cultura. Esses dois eixos são considerados fundamentais no processo de enfrentamento das desigualdades sociais e raciais no Brasil, daí a necessidade de o Governo Federal investir no processo de reconhecimento identitário como política pública. Por isso, a primeira ação do Presidente Lula ao tomar posse em janeiro de 2003 foi sancionar a Lei nº 10.639/2003, que instituía a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo da Educação Básica, criar o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e fomentar a implementação das ações afirmativas nas universidades públicas.

No bojo das discussões sobre ações afirmativas no Brasil e da educação para as relações étnico-raciais via “História e Cultura Afro-brasileira”, a Educação Básica começa um processo de transformação, dando início a práticas pedagógicas que se distanciam de um ensino de História elitista, branca, cristã, linear, eurocêntrica e reprodutivista. As primeiras experiências desse rompimento com a lógica cartesiana das aulas de História, por exemplo, foram relatadas pelos docentes que registraram suas experiências em artigos, demonstrando que o caminho para uma aula de História comprometida com uma educação antirracista precisa articular memória, patrimônio cultural, ancestralidade e ensino de História. Em concomitância com as práticas do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que busca ampliar a noção de patrimônio para além da ideia de bens culturais ou herança. Dentro dessa nova política do patrimônio, ele passa a ser visto como uma referência cultural, ou seja, o Iphan, nos anos 2000, desloca sua concepção centrada na ideia de pedra e cal para o

campo dos saberes e fazeres.

Essa nova concepção de patrimônio se encontra com a ideia de educação integral, que vai para além dos muros da escola. Nessa perspectiva, a escola passa a enxergar os diferentes espaços (cidades, bairros, sítios, engenhos, quilombos, floresta e mata) como territórios educativos, ou seja, lugares em que se aprende e se ensina sobre a cultura local. A escola é um dispositivo que possibilita o diálogo entre a cultura local e o currículo prescrito. Ela (escola) articula e incentiva o olhar para as referências culturais do bairro, da cidade, da região, e não mais com bens culturais, por entender que “os bens culturais não valem por si mesmos, não têm um valor intrínseco. O valor lhes é sempre atribuído por sujeitos particulares e em função de determinados critérios” (Brasil, 2000, p. 11). Cabendo ressaltar que

[...] o patrimônio cultural brasileiro não devia se restringir aos grandes monumentos, aos testemunhos da história ‘oficial’, em que sobretudo as elites se reconhecem, mas devia incluir também manifestações culturais representativas para os outros grupos que compõem a sociedade brasileira – os índios, os negros, os imigrantes, as classes populares em geral (Brasil, 2000, p. 11).

É nesse sentido que concebemos os distritos de Tiquaruçu e Matinha (Quilombo) como *Territórios Educativos*, por servirem de espaço de fuga do “perigo de uma história única”. Nesses dois espaços, os estudantes são chamados a construir outras narrativas sobre a cultura de Feira de Santana. Assim, chamamos de *Território Educativo* todo espaço que se manifesta como um lugar de “promoção da qualidade da educação, [...] e organizador da intersectorialidade entre Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e outros campos” (Leclerc; Moll, 2012, p. 44). Logo, para o Estado brasileiro, “a educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário, por exemplo, a cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (Brasil, 2009, p. 31).

Por isso, colocar em tela as ações de educação patrimonial do projeto “Feira Que Te Quero Ver” (FQV) é problematizar a produção de outras narrativas sobre Feira de Santana, e também entender o papel da escola no processo de produção e subjetividades na fase da adolescência, e, sobretudo, como as aulas de História podem transformar um território quilombola num lugar de aprendizagem de uma cultura muitas vezes invisibilizada pelas grandes narrativas imposta pela política curricular. Olhar para o projeto de educação patrimonial é historicizar as experiências de estudantes e professores e seus encontros com a ancestralidade e com o processo de reconhecimento de suas identidades. Já que, no texto de referência do documento *Territórios Educativos para a Educação Integral* (Brasil, 2009), o conceito de território é usado como sinônimo de identidade, ou seja, “a identidade é o sentimento de fazer parte daquilo que nos pertence; e território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas

materiais e espirituais, e do exercício da vida” (Pedro; Stecanela, 2019, p. 589).

Pensar o projeto de educação patrimonial “Feira Que Te Quero Ver” é refletir sobre história local e história global – como disse Milton Santos: “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo... todos os lugares são virtualmente mundiais” (Santos *apud* Brasil, 2009, p. 37), mas, sobretudo, é discutir a política de reparação no Brasil. Para a antropóloga norte-americana Francine Saillant, especialista em política de reparação para injustiças históricas, “reconhecer [...] grupos como indígenas ou Afrodescendentes nas Américas, é tocar no passado da colonização e da escravidão” (Saillant, 2016, p. 17), ou seja, produzir narrativas com esses grupos, sem sombra de dúvida, envolve produzir histórias que têm como base “vínculos entre identidade, experiência da minorização, injustiça histórica e, finalmente, reparações de tal injustiça” (Saillant, 2016, p. 17).

Nesse sentido, o presente trabalho busca olhar os distritos de Tiquarucu e Matinha (Território Quilombola) como território educativo a partir do Projeto “Feira Que Te Quero Ver”, por entender que esses lugares permitiram às crianças e aos adolescentes repensarem sobre o lugar e sobre si, entrando em contato com outras narrativas sobre o passado e acessando memórias ancestrais que o currículo escolar não havia permitido acessar até então. O projeto permitiu que os estudantes pudessem usar seus saberes no espaço escolar, bem como aprender a usar a metodologia da História Oral para produzir outras narrativas sobre a cultura brasileira e baiana. No jogo de ampliação do tempo-espaço do aprender que o contato com o patrimônio e as narrativas oferece, nota-se a melhoria na aprendizagem dos estudantes, uma vez que há “construção de subjetividades decorrentes dos novos modos de ler, ver, pensar e aprender” (Pires, 2010, p. 286). Analisar as ações do projeto de educação patrimonial nos permite analisar como a identidade, que é “[...] formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (Hall, 2006, p. 11), está sendo forjada. Para compreender o conceito de identidade é preciso entender o conceito de pertencimento, já que se identificar é sempre relacional (Pesavento, 2005), ou seja, estar relacionado a algo (um grupo social, uma comunidade, uma nação). Dessa forma, pertencer “significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença” (Castro, 2011, p. 29).

Assim, analisamos como o projeto “Feira Que Te Quero Ver” estabelece uma relação entre a construção do pertencimento e o lugar, e como a história, a memória, a ancestralidade e o patrimônio estão sendo mobilizados nas ações de educação patrimonial, já que o lugar onde se vive é muito importante para as crianças e adolescentes, por ser o lugar de vínculos afetivos e das “coisas da vida”, pois “as relações sociais se concretizam nos lugares específicos” (Callai, 2000, p. 84). Esses lugares (os dois distritos) mobilizaram nas crianças e adolescentes a ideia de que “a identidade é construída sobre uma trajetória de acontecimentos memoráveis” (Candau, 2012, p. 98). Por isso, foi preciso fazer uma operação na escola para que não fosse esquecido que “não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é

sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente” (Candau, 2012, p. 19).

Para tal, analisamos a narrativas audiovisuais produzidas pelos estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) matriculados nas escolas situadas nesses dois distritos de Feira de Santana, Tiquaruçu e Matinha. Essas produções foram confeccionadas pelas crianças que vivem nos distritos e estudam numa Escola do Campo. Nossa intenção foi observar como os estudantes utilizaram a metodologia da História Oral e de que maneira esse dispositivo contribuiu para que as aulas de História se tornassem espaços de produção de subjetividades, reconhecimento do território e de encontro com ancestralidades. Cabe ressaltar que, apesar do presente texto tratar apenas da produção audiovisual de 2017 disponibilizada no canal do YouTube da Secretaria Municipal de Feira de Santana, o projeto “Feira Que Te Quero Ver” teve uma duração de 3 anos (2016 a 2019). Escolhemos essas produções audiovisuais de 2017 por ser os territórios mais procurados pelos estudantes e porque as narrativas produzidas nos ajudaram a pensar o território sertanejo negro e suas práticas culturais, sociais e econômicas ligadas à ancestralidade africana e indígena que a história oficial não explora.

Essas produções mobilizaram a memória indígena e negra por vezes silenciada por essa cultura sertaneja estereotipada, ao propor uma incursão nos distritos em busca da escuta dos mais velhos. Apesar das produções audiovisuais apresentarem problemas técnicos, percebe-se que o trabalho de escuta com moradores mais antigos permitiu que as crianças e adolescentes olhassem para a história local de forma atenta e generosa. Foram ouvidos moradores antigos e lideranças comunitárias, com o intuito de trazer à tona memórias que por vezes não foram incluídas nas narrativas oficiais da história daquele território. Foram os estudantes e os professores que escolheram o território para investigar, sobretudo, pelo desejo de conhecer a história do lugar onde vivem e estudam.

Para que possamos identificar os elementos que caracterizam essa identidade sertaneja/africana no processo de aprendizagem histórica, ampliando conceitos e noções de território e patrimônio, faz-se necessário, na primeira parte do artigo, caracterizarmos os dois territórios do projeto de educação patrimonial e apresentarmos uma breve reflexão sobre memória, patrimônio e seu diálogo com o ensino de História, tudo isso atravessado pelo uso da História Oral e narrativas no espaço escolar. Na segunda parte do texto, analisaremos as narrativas apresentadas pelo projeto “Feira Que Te Quero Ver” e como essas memórias ajudaram as crianças a reelaborar conceitos sobre cultura afro-brasileira.

Outras histórias entre os dois polos: Tiquaruçu e Matinha, que território é esse?

Partindo das referências cartográficas, segundo Lucivânia da Silva Moura, Alessandra Oliveira Teles e José Raimundo Oliveira Lima (2018), o município de Feira de Santana (BA) compõe a região conhecida como ecótono, cuja característica é ser um espaço que possui dois biomas, ao sul, uma vegetação que sofre influência das condições climáticas do Recôncavo – região fronteira com o município – e ao norte, a caatinga que reflete o clima semiárido. O município organiza-se em oito distritos: Humildes, Jaíba, Governador Dr. João Durval Carneiro, Bonfim de Feira, Jaguará, Maria Quitéria, Matinha e Tiquaruçu. Os pesquisadores apontam que “a região Norte de Feira de Santana é a área cujo clima semiárido fez-se delinear peculiaridades que ressaltam a diversidade dessa região” (Monteiro; Almeida, 2020, p. 138).

Desse modo, podemos afirmar que Matinha e Tiquaruçu estão situados num território ou territorialidade de comunidades tradicionais, uma vez que “constrói sistemas de representações, símbolos, mitos e referenciais espaciais, cuja ação se dá com base nesses elementos” (Monteiro; Almeida, 2020, p. 139). Tanto um distrito quanto o outro, apesar de reivindicarem ancestralidades e origens culturais distintas, são constituídos por grupos sociais “que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relações com a natureza, caracterizados tradicionalmente pelo manejo sustentado do meio ambiente” (Diegues *et al*, 2000, p. 22).

Tomando como referências os estudos da Antropologia e Sociologia para um território cultural, nos apropriamos dos estudos de Diegues *et al* (2000), sobretudo, quando define a cultura dos povos tradicionais como um sistema de manejo e exploração econômica dos recursos naturais constituído por um complexo conhecimento “adquirido pela tradição herdada dos mais velhos, de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais” (Diegues *et al*, 2000, p. 20). Assim, consideramos que esse modo de compartilhar terras e bens culturais nos direciona para um debate sobre

[...] diferentes formas de uso comum da terra no Brasil e demais bens naturais tem ligação direta com os territórios e as territorialidades dos Povos e ‘Comunidades tradicionais’, uma vez que ‘o direito de uso comum’ relaciona-se diretamente com o direito consuetudinário, por sua vez, ‘baseado na tradição, no costume, evidenciando uma prática cujas comunidades há muito praticavam, quanto através de inúmeros documentos, como leis, posturas, decretos municipais, províncias ou mesmo imperiais’, demonstrando ‘uma estreita relação entre costume, lei e direito de uso comum’ (Campos, 2000, p. 1-2). Neste sentido, é visto que esta estreita relação possibilitou a reivindicação, na contemporaneidade, dos processos de territorialização historicamente construídos (Monteiro; Almeida, 2020, p. 139).

Os dois territórios, apesar de estarem em polos opostos, um reivindicando ancestralidade africana e o outro, a portuguesa, partem do mesmo ponto, ou seja,

“seus descendentes, passaram a se autorrepresentar e a designar suas extensões segundo denominações específicas atreladas ao sistema de uso comum” (Monteiro; Almeida, 2020, p. 139) da terra. Esse uso, como as atividades extrativas de caça, pesca, coleta e plantio coletivos, contribui para a definição dos grupos como: comunidades indígenas, quilombolas, açorianos, babaqueiros, caboclos, caiçaras, caipiras, campeiros, faxinalenses, jangadeiros, pantaneiros, pescadores artesanais, praieiros, seringueiros, sertanejos, vaqueiros, entre outros (Diegues; Moreira, 2001). Alguns vezes essas comunidades agenciam a noção de terra comum como elemento identitário, como, por exemplo, “terras de preto”, “terras de santo” e “terras de índio” (Almeida, 1989, 2002, 2012).

Matinha é uma “terra de preto”. É um território quilombola, certificado desde maio de 2014, quando a Fundação Cultural Palmares (FCP) reconheceu que vive nesse lugar uma comunidade que sobreviveu à brutalidade do regime escravocrata e que resistiu de diferentes formas à violência e perseguição, encontrando abrigo e refúgio nesse pedaço de chão, ou seja, uma comunidade que se enquadra na definição do art. 2 do Decreto nº 4.887/2003: “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003).

Na tentativa de situar espacialmente os leitores que não conhecem a região, podemos sinalizar que o distrito de Matinha está situado às margens da BR116-Norte. Ganhou esse *status* em 2008, antes disso, era um pequeno povoado formado por pequenas propriedades rurais, situado nas antigas terras de negros libertos. Segundo a pesquisadora Letícia Santos (2021), o distrito Matinha teria sido formado pelos libertos e escravizados em fuga da Fazenda Candéal, que procuravam abrigo na pequena mata que existia dentro da fazenda, como “forma de resistência à sua condição de escravizados; formando um núcleo de negros fugidos, denominado como Matinha dos Pretos” (Santos, 2021, p. 3). Apesar da historiografia oficial afirmar que a origem desse distrito esteja relacionada com

[...] a Peste Bulbônica, ocorrida em 1922, na comunidade do Jacú, localidade pertencente ao Distrito de Matinha. Segundo relatos dos moradores, a origem deste mito fundador se dá a partir da promessa de D. Antônia, moradora local, a São Roque. A promessa era fincar um cruzeiro em homenagem ao santo caso a epidemia não chegasse até a localidade; tendo sua prece atendida, D. Antônia cumpriu seu juramento, e como consequência desta atitude, ocorre a fundação da capela da Matinha e a construção de casas nos arredores (Santos, 2021, p. 5).

Atualmente, Matinha, apresenta uma população de 8.855 domicílios, de acordo com o censo demográfico 2022 (IBGE, 2023), distribuídos entre a sede (573 domicílios) e sua zona rural (8.282 domicílios), que está composta pelos seguintes povoados: Olhos

D'Águas das Moças, Candeal II, Santa Quitéria, Moita Onça, Vila Menilha (Salgada), Baixão, Tupy, Tanquinho, Genipapo II, Alto do Tanque, Alto do Canuto, Alecrim Miúdo, Jacu, Capoeira do Rosário e Candeia Grossa (Jesus; Souza; Farias; Santos, 2018, p. 1). Matinha ganha destaque por ser um território de luta. Os seus moradores buscam reparação e reconhecimento ao “reivindicarem a condição de quilombolas, pois mesmo diante da existência de outro relato fundador, estes conseguem reconhecer que houve ali uma resistência negra e escravizada que deu origem à comunidade. Assim como as demais comunidades que compõem o distrito” (Santos, 2021, p. 5). Essa comunidade ganha destaque por ter “uma organização independente, onde os moradores se organizam através de associações com diversas categorias” (Santos, 2021, p. 5).

Do outro lado do polo, temos a “terra de santo”, o distrito de Tiquaruçu, reconhecido como um território de cultura popular pelos festejos de Reis (no mês de janeiro), ou seja, um território do reisado de São Vicente. É um território que busca reforçar a ligação com as manifestações populares europeias que finalizavam o ciclo natalino. Em entrevista para Dandara Barreto, Asa Filho, presidente da Associação do Reisado, afirma que essa festa de Reis “ocorre em toda Europa, e aqui no Brasil várias festas existem, principalmente no Nordeste. Nós de Tiquaruçu temos uma tradição genuína, pois agregamos isso a um festejo de confraternização anual, que marca o fim do período natalino” (Barreto, 2023). Esses festejos são uma tradição passada de geração para geração, conforme afirma Asa Filho: “quando me tornei adulto, com poder de tomar conta da festa, fomos acrescentando o novo. Antes não tinha banda, então nós colocamos” (Barreto, 2023). Hoje o distrito possui 3.923 habitantes (IBGE, 2023).

Com isso, podemos afirmar que Feira de Santana não pode ser definida pelo território do couro ou comércio urbano. O centro urbano talvez tenha esses elementos como preponderantes, mas, ao olhar os diferentes distritos, nota-se que há uma invenção da cultura sertaneja como catalizadora da diversidade da cultura étnico-racial no município. Contrariando a definição de território adotado pelo Estado, que exclui características históricas e culturais, focando na dimensão cartográfica e geográfica, já que tem defendido que:

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos que se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (Deraldo, 2021, p. 10).

Por isso que a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), apesar de organizar as gerências administrativas no chamado território de identidade, acaba

por reproduzir essa concepção clássica de território. Dessa forma, Feira de Santana, apesar de estar situada no Agreste Bahiano, ganhará *status* de portal do sertão. A SEC possui 27 Núcleos (Territoriais de Educação). Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do estado. Os Núcleos que acompanham os Territórios de Identidade do Portal do Sertão são: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova.

Logo, por ser um território de comunidades tradicionais e oferecer oportunidade das crianças e adolescentes aprenderem com a comunidade, esse espaço de Feira de Santana é considerado um *Território Educativo*. A escola se coloca como uma articuladora de valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis no território, e as aulas de História funcionam como espaço para sistematizar o “conhecimento relevante à comunidade, influenciando diretamente seu desenvolvimento político, social, econômico e cultural” (Singer, 2015, p. 6). Os distritos de Matinha e Tiquaruçu, são territórios culturais potentes pela diversidade cultural, econômica e histórica. Como os professores e as professoras têm explorado essas questões em sala de aula? O que o projeto municipal de memória e patrimônio busca mostrar sobre esse território?

O que Feira quer ver?: História Oral e patrimônio cultural afro-brasileiro na escola

Na ausência de uma produção sobre a história local que leve em conta toda a diversidade cultural, sobretudo a cultura e a história afro-brasileiras, o projeto “Feira Que Te Quero Ver” (FQV) surgiu como uma proposta pensada e direcionada pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, executada pelas escolas da rede municipal no período de 2016-2019. O FQV “tem como objetivo difundir o patrimônio social, histórico e cultural do município” (Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, 2018, p. 1) utilizando-se da metodologia da História Oral para produção de vídeos, fotografias e *e-books* realizados pelos estudantes sob a orientação dos professores.

A rede municipal de educação de Feira de Santana possui 30 unidades escolares com Ensino Fundamental II, segmento que, segundo o regulamento do projeto, pode participar da produção. O projeto estabelece a participação de apenas 40 estudantes por escola. Esses grupos escolares são divididos em 3 modalidades de produção: *e-book*, fotografia, vídeo. Nesses grupos há a participação de, no máximo, 3 professores articuladores (lotados na unidade escolar) que selecionam conjuntamente com a

coordenação da escola (a partir de critérios próprios) quais discentes irão participar. Em todos os anos, o projeto teve um tema definido pela coordenação, exceto no primeiro ano, que foi pensado pela própria Secretária de Educação. Em 2016, o tema foi “Monumentos feirenses”; em 2017, “Espaços representativos da comunidade local”; em 2018, “Personalidades de destaque no município de Feira de Santana”; e por fim, em 2019, “Cultura popular e festividades locais”. Após os trabalhos produzidos o projeto seguirá para as etapas finais, segundo o regulamento:

Os trabalhos inscritos serão votados em duas etapas específicas: A primeira votação ocorrerá através do site do Projeto ‘Feira Que Te Quero Ver’, será aberta a toda a comunidade, para a escolha dos melhores vídeos, fotografias e e-books. [...] A segunda votação será realizada por uma Comissão julgadora [...], convidada pela Secretaria Municipal de Educação, especificamente para esta finalidade, composta por professores, pesquisadores e/ou produtores de audiovisual, preferencialmente aqueles profissionais mais envolvidos com a área de Educação (Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, 2018, p. 10).

Nesse sentido, cabe salientar, antes de analisarmos a produção audiovisual construída pelos estudantes, que optamos em utilizar essas produções sobre esses dois distritos, Tiquaruçu e Matinha, por terem sido os territórios mais procurados pelas escolas municipais para realizar seus projetos de pesquisa. De 30 escolas municipais, mais de 10 instituições educacionais se interessaram pelos dois territórios. Essa procura também se dá pelo fato dessas duas comunidades serem referências culturais para Feira de Santana. Além disso, em alguns projetos, os estudantes eram moradores desses distritos e quiseram que suas comunidades se tornassem tema nas aulas de História. Nosso exercício é ver o que as equipes da Escola Municipal Julieta Frutuoso de Araújo (Tiquaruçu), da Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva (Matinha) e da Escola Municipal Chico Mendes (Bairro Campo Limpo) produziram sobre o território, e, sobretudo, como usaram a metodologia da História Oral e como se identificaram com essas narrativas. As narrativas advindas dessas escolas nos fizeram formular as seguintes perguntas: Como a educação patrimonial pode contribuir para a construção de outras narrativas? O que se aprende no contato com o patrimônio negro? Por que é tão importante estudarmos o patrimônio?

Pensar na importância dos patrimônios para as pessoas ou para comunidade e pensar na produção de sentidos é pensar sobre nós enquanto coletividade, avaliando e identificando nosso lugar na sociedade, olhando o retrovisor do passado, identificando os indícios das realizações dos seres humanos, seus conflitos e relações de dominação. Omitir, negligenciar e promover o esquecimento daquilo que é representativo para uma comunidade, é retirar o protagonismo dos sujeitos, mantê-los de forma acrítica da vida social, enfim, alijá-los da coletividade que se constrói também a partir das memórias, histórias e identidades forjadas no cotidiano. Muitas vezes esse silenciamento da história

dos marginalizados é reproduzida também na relação da educação patrimonial com o ensino de História. Átila Tolentino alerta-nos que é:

Bastante comum também no âmbito da educação formal, a educação patrimonial, muitas vezes, fica a reboque do ensino de História. Aliada às visitas aos centros históricos urbanos, ela acaba se resumindo, em diversos projetos, à transmissão da historiografia oficial das cidades e relacionada aos bens culturais, sem considerar os usos sociais do tecido urbano na atualidade e os significados atribuídos pelos sujeitos sociais a esses determinados bens culturais (Tolentino, 2016, p. 24).

Um dos caminhos é a abordagem que a escola tem para o patrimônio, quando ela oportuniza, através de projetos como o “Feira Que Te Quero Ver”, a relevância do estudo do patrimônio que é “contribuir para a construção do pensamento histórico, instaurando o debate a respeito das memórias formatadas por diferentes processos de disputas” (Gil, 2020, p.116). Ou seja, quando a História e o seu ensino potencializam trocas enriquecedoras, nas quais a comunidade pode estabelecer uma nova relação com seu patrimônio, tendo assim um caráter político que possibilita retirar os sujeitos do lugar de inércia, conhecendo e reconhecendo sua história cultural, dando sentido à vida cotidiana, sua história, raízes, trajetória.

Essa experiência do conhecer para aprender, pertencer e reconhecer-se cabe ao ensino de História, pois ele nos leva ao “debate das memórias e das escolhas patrimoniais, sendo necessário deixar de reproduzir o discurso dos primeiros anos de atuação do SPHAN (hoje IPHAN)” (Gil, 2020, p. 114-115). Nessa perspectiva, iniciaremos nossa incursão pelas memórias e oralidades materializadas nos estudos de campo desenvolvidos pelos estudantes do 8º ano da Escola Núcleo Municipal Julieta Frutuoso de Araújo através do projeto FQV no ano de 2017 no distrito de Tiquaruçu.

Na obra *Distritos de Feira: imagens das culturas populares*, (Favela é isso aí, 2020, p. 52), afirma-se que “ainda no século XVII é fundada a vila de São Vicente, atual sede do distrito de Tiquaruçu. Em 1913 é criado o distrito de São Vicente e anexado ao município de Feira de Santana. Tiquaruçu é o nome de origem tupi que o distrito passa a ser chamado no ano de 1943”, terra onde Maria Quitéria, heroína da independência baiana, foi batizada. A figura do vaqueiro despertou nos estudantes da Escola Núcleo Julieta Frutuoso uma curiosidade que os levou a entender melhor sobre ele a partir da comunidade. Não é por acaso que essa figura, além de historicamente remeter à formação do município, é um elemento predominante em praticamente todas as manifestações culturais dos distritos, sendo seu ofício (vaqueiro) elevado a patrimônio imaterial da Bahia no ano de 2011. Os estudantes puderem perceber a força dessas experiências. Na produção audiovisual sobre a vaquejada em Tiquaruçu, os estudantes perguntam a um antigo morador, Guda Moreno, o que representa a cultura da vaquejada. Observem no diálogo a seguir o significado para o povo do lugar:

Markus Fellipe – Boa Tarde!

Guda Moreno – Boa tarde!

Markus Fellipe – **Qual a importância da vaquejada para a comunidade?**

Guda Moreno – **É uma maneira de trazer alguma coisa para comunidade**, é uma maneira de estar reunindo pessoas de locais diferentes, mostrando que a comunidade é capaz, é uma maneira de estar atraindo pessoas e os comerciantes estarem comercializando seus produtos (Guda Moreno, 2017, grifos nossos).

A indagação do estudante sobre a importância da vaquejada para comunidade é um indicativo da preocupação deste sujeito (e sua turma) com as manifestações culturais de sua comunidade. A partir disso podemos ter um olhar para além do que o currículo eurocêntrico, historicamente consagrado, e os livros didáticos propõem. Mas isso não é por acaso, já que atualmente temos o ensino de História com ênfase em uma nova visão historiográfica, logo, novos objetos, discussões, fontes e problematizações, sendo que a relação do ensino de História com o patrimônio contribui para o “resgate da autoestima dos estudantes enquanto sujeitos ativos e participativos na construção das narrativas locais, pois ao compreender seu papel enquanto agente da ação social e a própria interação com a realidade, o estudo da história passa a ter um novo sentido” (Neves, 2022, p. 32).

Já nas reflexões sobre o ser vaqueiro como um patrimônio cultural, a pergunta dos estudantes tangencia esse sentido. Na verdade, a pergunta se volta para o papel/função social e econômica da representação do vaqueiro na região, e pode ser observada na resposta a seguir:

Markus Fellipe – Quais são as características de um bom vaqueiro?

Guda Moreno – **Primeiro gostar de cavalo, do campo, de animais**. Segundo, treino, hábitos, gostar de usar uma bota, um chapéu e no dia a dia vai se adequando, vai se adaptando, que tudo é uma forma de aprendizado, cada um tem um jeito de montar (Guda Moreno, 2017, grifos nossos).

Na resposta, observa-se que a morador não demonstra a necessidade do trabalho sobre memória, patrimônio e História Oral no espaço escolar. Ele descreve fortes elementos identitários, em que, para além dos marcos simbólicos como chapéu e bota, o sentimento de pertencimento é fundamental para demarcação desse território sertanejo, o reconhecer-se no patrimônio, não pela determinação do Estado ou tutela dele, mas pela construção cultural do território, composto por uma ancestralidade ancorada na oralidade (exemplificada nas entrevistas com moradores antigos) e tradições, muitas vezes ressignificadas.

Um exemplo dessa resignificação é a presença da figura do vaqueiro no reisado de Tiquarucu, conforme o vídeo da entrevista destaca. A folia de Reis é a representação da visita dos três Reis Magos a Jesus recém-nascido. No distrito em questão, o vaqueiro, além de se juntar a Baltazar, Melquior e Gaspar no anúncio do menino Deus, festeja a sua chegada oferecendo-lhe também um presente: o couro, que representa a resistência. Essa festa, que é bicentenária, também tem em sua composição a forte presença das mulheres no samba de roda. O vaqueiro traz consigo a representação do sertão, sua figura, oralidade e musicalidade promoveu novas formas de se viver e expressar nos sertões; as trocas culturais que implementou, especialmente no interior do Nordeste brasileiro, levando a uma “civilização do couro ou dos currais”, como nos afirma Queiroz (2009).

O ensino de História que outrora fez referência e muitas vezes reverência aos projetos políticos de poder, limitando-se por muito tempo a uma história universal, elitizante e acrítica, agora, ao inserir vaqueiros, mulheres, negros e indígenas em suas narrativas na condição de protagonistas, altera também a relação dos estudantes com seu lugar de vivência e de fala, pois, ao experimentar identificar-se com seu território, religião e até etnia, eles potencializam o alcance da história local. Esta, oportuniza ao estudante uma “ideia mais imediata do passado, na medida em que ela permite estabelecer entre as micro e macro histórias, onde os estudantes podem contextualizar suas experiências, encontrarem sentidos nos saberes locais” (Schweitzer, 2020, p. 7), dando contornos à existência do indivíduo como agente social e histórico de seu tempo, entendendo que “o trabalho com a história local pode ser instrumento idôneo para a construção de uma história mais plural, menos homogênea, que não silencie a multiplicidade de vozes dos diferentes sujeitos da história” (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 113).

Nosso próximo relato é referente a comunidade da Matinha. Esta desmembrou-se do distrito de Maria Quitéria em 2007, foi reconhecido como território quilombola em 2014 pela Fundação Cultural Palmares, mas muito antes era na memória local um lugar de resistência negra. O nome Matinha vem de uma mata pequena, densa e fechada para onde pessoas escravizadas na Fazenda Candéal fugiam das violências do regime de cativeiro e refugiavam-se, já que também era uma mata afastada (Santos, 2016). Uma síntese não somente do que é a Matinha, mas também do sentimento de pertença de ser sertanejo/negro, foi narrado através de um poema produzido por estudantes do 8º e 9º ano da Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva, situada na própria comunidade. Vamos ao poema:

Vamos visitar a fazenda de Matinha
Tá debaixo do meu pé, é linda, é coisa minha
E o vaqueiro a boiar e as coisas se ajuntar
E o povo ir pra roça trabalhar e cantar

Lá também é deixado de geração em geração
Além do samba de roda tem a bata do feijão
Cantos de Candomblé ali também foi deixado
De pai para filho deixou seu legado
Com muito trabalho nunca perdi a alegria
Tenho muito orgulho de dizer que venho lá da Matinha (Dona Chica, 2017).

Nesse poema recitado, nos depararmos com alguns elementos desse território sertanejo/negro. Os primeiros a serem destacados são o vaqueiro e o aboio, tipicamente sertanejos, presentes na materialidade das vestimentas e mais ainda na imaterialidade das práticas, vivas nas manifestações culturais já citadas, no modo de vida rural, na sonoridade não apenas do aboio, mas das expressões e “cantares” tipicamente do sertão, mesmo Feira de Santana geograficamente sendo pertencente ao agreste. Depois, na ancestralidade perpetuada pela oralidade que é notória na expressão “de geração em geração”, além do samba de roda permeado especialmente por influência de religiões de matriz africana, que foram explicitadas na referência aos “cantos de Candomblé”.

Por fim, o sentimento de pertença, difundido pelos estudantes no final do poema, ao dizer “Tenho muito orgulho de dizer que venho lá da Matinha”, mostra também a identificação com tudo que caracteriza essa comunidade, sua ancestralidade negra, suas memórias e a forma como esses estudantes apropriaram-se das narrativas sobre sua comunidade, dando a ela uma importância, o sentido real do patrimônio. Isso reverbera na escolha do ponto de cultura denominado de Associação Cultural Coleirinho da Bahia (ACCB) como lugar de tradição, especialmente a partir do samba de roda do Grupo Quixabeira da Matinha e na escuta de Dona Chica e Guda Moreno, membros desse grupo musical. Quando falamos de samba de roda, manifestação cultural popular que em 2005 foi considerado patrimônio oral e imaterial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), nos referimos a expressão cultural que representa o diálogo inter-religioso da cultura afro-brasileira com o catolicismo e até, no caso da Matinha, com o espiritismo, conforme nos relata a pesquisadora Maria Cristina de Jesus Sampaio:

Na realidade, esse grupo [Quixabeira da Matinha] tem suas origens na década de 1970, a partir do samba de roda anual, promovido pelo mestre Coleirinho, junto com sua esposa Dona Chica do Pandeiro e seus familiares no terreirão de sua casa, na Matinha dos Pretos, em homenagem às entidades da Umbanda de mesa branca (Sampaio, 2013, p. 126).

O samba de roda, existente em Feira de Santana/ BA foi instituído como patrimônio cultural, celebrado todo dia 25 de novembro, por ser “um conjunto de bens culturais que estão muito presentes na história do grupo, que foram transmitidos entre várias gerações, ou seja, são os bens culturais que ligam as pessoas aos seus pais,

aos seus avós e àqueles que viveram muito tempo antes delas. São os bens que se quer transmitir às próximas gerações” (Brasil, 2000). Esse contato com os bens próximos de sua história, com o seu cotidiano, objetos e pessoas comuns, trazem mais sentido para o entendimento da história por parte do estudante. Esse olhar para a história local oportuniza uma intimidade ao discente com uma história vista de baixo, que estimula a curiosidade, a investigação e que é pautada em seu ensino pela aproximação entre global e local, pelo estabelecimento de relações e estímulo à capacidade de crítica e intervenção na sua realidade mais próxima. Assim, a história local é importante para a interlocução entre ensino de História e o patrimônio, uma vez que aproxima campos que possuem muitos elementos de convergência e que podem estimular ainda mais o educando a imergir no mundo da pesquisa científica, em buscar conhecer diferentes versões sobre fatos históricos e explorar lugares que podem ser redutos de memória. Exemplo disso foi a visita dos estudantes da Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva ao buraco do Joaquim, lugar onde possivelmente, segundo relatos de moradores antigos, pode ter sido um refúgio dos negros escravizados na Matinha dos Pretos, ou de acesso ao quilombo. A professora Márcia Neide, também relatou:

Segundo narrativas de moradores antigos, aqui se fazia inclusive samba de roda, aqui se fazia cultos religiosos. Segundo eles, existe aqui um lugar chamado milagre, onde tem um minadouro natural, essa água se bebia e se fazia cura de diversas enfermidades. Então, eles terem isso guardado na memória, por isso, o papel da escola aqui enquanto instituição de educação é de fundamental importância porque além de resgatar a história do local, de dar visibilidade a essa ‘Feira Que Te Quero Ver’ e que muita gente não conhece, inclusive já estava mais ou menos esquecida na memória de alguns moradores daqui, essa escola, a Escola Municipal Crispiniano Ferreira da Silva, vem aqui com essa proposta de resgate de História Oral, e de percepção e de compreensão e de aprendizado, a partir de uma outra perspectiva (Márcia Neide, 2019).

A partir da narrativa da docente, podemos inferir que a relação entre ensino de História e patrimônio gera um rico debate em torno da construção do conhecimento histórico, especialmente no campo do ensino de História, indo para além do patrimônio como fonte para as aulas, questionando-o em uma perspectiva decolonial, interdisciplinar, alcançando as pessoas, suas relações, inserindo-as na perspectiva patrimonial, ampliando o espaço nas aulas para uma educação do sensível, conforme afirma Gil (2020). Esse sentir mobiliza a comunidade, constrói narrativas diferentes do ponto de partida eurocêntrico, nos ajuda a compreender o lugar da memória e do patrimônio para uma comunidade, para a escola, para os discentes, para além do conhecimento científico de uma determinada área apenas; é, na realidade, um complexo exercício de aprender, conhecer, valorizar os saberes que, especialmente, a oralidade nos traz.

Vale destacar que a comunidade conhecia seu patrimônio, sua história, conforme as entrevistas citadas. No entanto, como já nos afirma Átila Tolentino (2016), somente conhecer é insuficiente para assegurar a preservação dos bens culturais, porque mesmo muitas vezes conhecendo, não existe o cuidado e a proteção das referências culturais por parte da sociedade. Gil vai além e propõe-nos outro tripé: reconhecer, visibilizar e reparar, uma vez que:

[...] a especificidade da Educação Patrimonial no ensino de História é, exatamente, reconhecer e debater as camadas de História nos patrimônios; visibilizar memórias subalternizadas para se construir narrativas mais plurais da História dos povos do Brasil; reparar, de forma a introduzir a justiça na noção de verdade, pois tal como propõe Ricoeur, a justiça não necessariamente deve se opor à noção de verdade (Gil, 2021, p. 4, grifos nossos).

A historicização dos patrimônios, através de um diálogo crítico entre memória e história, permite-nos desnudar narrativas hegemônicas, visibilizar sujeitos colocados no anonimato da história, oportunizando, desta forma, o reconhecimento das referências culturais, evidenciando o papel do ensino de História enquanto instrumento importante para a desconstrução de currículos eurocêntricos e fomento de uma educação antirracista.

Considerações finais

Observa-se que o projeto estimula o engajamento da comunidade escolar, convidando-a a conhecer o material produzido pelos estudantes. O projeto busca produzir outras narrativas e novas representações, seja dos territórios, seja dos sujeitos. A proposta (regulamento) não deixa explícito como deverá ser operacionalizado o projeto, nem orienta sobre o uso da metodologia da História Oral, também não sinaliza o tipo de abordagem que será adotada nas ações de investigação (História Temática ou História de Vida). Nota-se uma ausência completa de orientações mais específicas para que o/a docente possa realizar a atividade. Essa falta de documentos norteadores adicionado à formação frágil dos/as professores/as no que se refere ao uso da História Oral, leva os estudantes a enxergarem o “Feira quer ver” reforçar algumas representações, acessar alguns espaços de memórias, conhecer o patrimônio cultural da região e aprender sobre história social do Brasil. Em geral, as produções audiovisuais demonstram a ausência total de dois tipos de operação: didática e historiográfica. Os vídeos não identificam com clareza os nomes das pessoas entrevistadas, usam pouquíssimos trechos das entrevistas, o processo de edição das narrativas acaba por reforçar estereótipos, enfim, “Feira quer ver outras narrativas”, mas, acaba não realizado

a tarefa com rigor.

Para um movimento inicial, o projeto possibilita a partir de uma perspectiva da pesquisa exploratória, conhecer pessoas, histórias, lugares e práticas. Cabe, com a retomada das atividades, um aprimoramento das ações, sobretudo, nas etapas de preparação para a pesquisa usando a metodologia da História Oral, a pesquisa de campo e o processo de produção de material audiovisual. É preciso que fique mais explícito para os estudos que a produção de narrativas é uma estratégia que os historiadores têm para acessar o passado, sobretudo, esse tempo que não passa. Mostrar que a história não é uma narrativa pronta e acabada como aparece no livro, mas fruto de uma operação.

Referências

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio – uso comum e conflito. In: HÁBETTE, Jean; CASTRO, Edna Maria Ramos de (Org.). *Na trilha dos grandes projetos*. Belém: NAEA; UFPA, 1989.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os Quilombos e as Novas Etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). *Quilombos, identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Territórios e territorialidades específicas na Amazônia: entre a “proteção” e o “protecionismo”. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 25, n. 64, p. 63-71, jan./abr. 2012.

BARRETO, Dandara. Tradição secular, Reisado de Tiquaruçu volta a acontecer após dois anos. *Grupo Lomes de Comunicação*, 5 jan. 2023. Disponível em: <https://glomes.com.br/tradicao-secular-reisado-de-tiquarucu-volta-a-acontecer-apos-dois-anos/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto, 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, n. 151, p. 2, 7 ago. 2000.

BRASIL. Decreto nº 4887, 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 nov. 2003.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 316, 8 de fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). *Ensino de geografia*: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 2-34.

CANDAUI, Joël. *Memória e identidade*. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

CASTRO, Paula Almeida de. *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico*. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

DERALDO, Fábio. *Oxe! Que Bahia é essa!* Feira de Santana: Na Carona Editora, 2021.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant’ana et al. *Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil*. São Paulo: NUPAUB-USP, PROBIO-MMA, CNPq, 2000.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant’ana; MOREIRA, André de Castro (Org.). *Espaços e recursos naturais de uso comum*. São Paulo: NUPAUB-USP, 2001.

FAVELA É ISSO AÍ. *Distritos de Feira: imagens das culturas populares*. Feira de Santana: Favela é isso aí, 2020.

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.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Educação Patrimonial no ensino de História: reconhecer, valorizar e reparar. *Palavras ABEHrtas*, Ponta Grossa, n. 4, out. 2021.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 9 dez. 2025.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo Integral. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 28, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 87, p. 77-95, 2010.

JESUS, Juliele Nascimento; SOUZA, Gracinete Bastos de Souza; FARIAS, Jardel Sodré; SANTOS, Nadine de Jesus. Geoespacialização das informações do meio físico do distrito de Matinha dos Pretos – Feira de Santana (BA). In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UEFS, 20., 2016, Feira de Santana. *Anais [...]*. Feira de Santana: UEFS, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/semic/issue/view/103>. Acesso em: 9 dez. 2025.

MATTOS, Hebe (Org.). *História Oral e comunidades: reparações e culturas negras*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MOURA, Lucivânia da Silva; TELES, Alessandra Oliveira; LIMA, José Raimundo Oliveira Lima. O distrito de Tiquaruçu como referência no uso da tecnologia social para produção de bonsai. In: CONGRESSO DE PESQUISADORES DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, 2., 2018, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: Diagrama Editorial, 2018.

MONTEIRO, Gabriel Ramagnose Fortunato de Freitas; ALMEIDA, Adriani Lameira Theophilo de. Território e territorialidades dos povos e “comunidades tradicionais” no Brasil: uma aproximação. *Revista Interdisciplinar Em Educação e Territorialidade – RIET*, n. 1, v. 1, p. 137-165, 2020.

NEVES, Dulce Dilma Oliveira. História local e educação patrimonial: perspectivas e abordagens pedagógicas nas aulas de história. *Perspectivas e Diálogos*, Caetité, v. 1, n. 9, p.28-44, jan./jun. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PEDRO, Joanne Cristina; STECANELA, Nilda. O Território Educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 583-600, maio/ago. 2019.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela Antropologia? *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

QUEIROZ, Washington. *Bahia e vaqueiros: um débito*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

SAILLANT, Francine. Reconhecimento e reparações: o exemplo do movimento negro brasileiro. In: MATTOS, Hebe (Org.). *História Oral e comunidades: reparações e culturas negras*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 6-24.

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. *O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos - BA: diálogos com a Lei 10.639/03*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEFS, Feira de Santana, BA, 2013. Disponível em <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/181/2/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20final.pdf>

Acesso em: 3 abr. 2024.

SANTOS, Letícia Cerqueira Silva dos Santos. Ensino de História e memória: a identidade quilombola na Matinha dos pretos. In: ENCONTRO PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA, 12., 2021, Belém. *Anais [...]*. Belém: ABEH, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHWEITZER, Josiane. O patrimônio cultural na sala de aula e as possibilidades de construções de abordagens decoloniais nas aulas de História da Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA, 11., 2020, Ponta Grossa. *Anais [...]*. Ponta Grossa: ABEH, 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FEIRA DE SANTANA. *Regulamento do Projeto “Feira Que Te Quero Ver”*. 3. ed. Feira de Santana, 2018.

SINGER, Helena (Org.). *Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola*. São Paulo: Moderna, 2015.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila Bezerra; OLIVEIRA, Emanuel. *Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. João Pessoa: IPHANPB, Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 12-56.

Fontes orais

DONA CHICA [out. 2017]. Entrevistadores: Fabiana Ferreira, Markus Fellipe, Núbia Moreira. Buraco do Joaquim, BA, 9 out. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/QUMdxk9-GUc?si=WfBSe1MRTdEBznza>. Acesso em: 9 dez. 2025.

GUDA MORENO [out. 2017]. Entrevistadores: Fabiana Ferreira, Markus Fellipe, Núbia Moreira. Buraco do Joaquim, BA, 9 out. 2017. Disponível em: <https://youtu.be/QUMdxk9-GUc?si=WfBSe1MRTdEBznza>. Acesso em: 9 dez. 2025.

MÁRCIA NEIDE [set. 2019]. Entrevistadoras: Melina Mascarenhas, João Daniel Oliveira. Feira de Santana, BA, 10 set. 2019. Disponível em: https://youtu.be/e_AjumXnyWg?si=RvS0uP4yreZcf-Y. Acesso em: 9 dez. 2025.

Recebido em 21/06/2024

Versão final reapresentada em 17/02/2025

Aprovado em 18/11/2025

Contribuições dos autores: Campos: preparação e escrita do texto original, levantamento de dados; Andrade: conceitualização, metodologia, preparação e escrita do texto original, revisão, levantamento de dados.

Fonte de financiamento: nada a declarar.

Conflito de interesses: nada a declarar.