



HISTÓRIA LOCAL:

PERCURSOS E ITINERÁRIOS EM RIO GRANDE/RS

RIO GRANDE

WAGNER FELONIUK
GLÊNIA CAETANO FREITAS ALVES
JOSÉ CARLOS DA SILVA CARDOZO
Organizadores



HISTÓRIA LOCAL: PERCURSOS E ITINERÁRIOS EM RIO GRANDE/RS

WAGNER FELONIUK
GLÊNIA CAETANO FREITAS ALVES
JOSÉ CARLOS DA SILVA CARDOZO
Organizadores



HISTÓRIA LOCAL: PERCURSOS E ITINERÁRIOS EM RIO GRANDE/RS

WAGNER FELONIUK

GLÊNIA CAETANO FREITAS ALVES

JOSÉ CARLOS DA SILVA CARDOZO

Organizadores

Expediente

Projeto, diagramação editoração:

Glênia Alves e Wagner Feloniuk.

Copyright ©2026 dos Autores.

A organização não se responsabiliza pelas opiniões emitidas pelos autores.

Fotografia de capa:

John King. Obras da barra do porto do Rio Grande do Sul, c. 1912. Coleção Instituto Histórico Geográfico Brasileiro. Albumina/ Prata, i: 24,4 x 30,0 cm; ss: 31,0 x 33,5 cm, Monocromática / Sepia. Fonte: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/>

H673 História Local: Percursos e itinerários em Rio Grande/RS.
/ Wagner Feloniuk, Glênia Caetano Freitas Alves, José
Carlos da Silva Cardozo (orgs.). Porto Alegre, RS:
IHGRGS, 2026.
212 p. : il. color.

ISBN.: 978-65-86542-14-1

Disponível em: <https://www.ihgrgs.org.br/>

1. História e geografia. 2. Rio Grande. 3. Conhecimento
Histórico. I. Título. II. Feloniuk, W., org. III. Alves, G. C. F.
org. IV. Cardozo, J. C. da S. org.

CDD 981.65
CDU 94(816.5)

Catálogo elaborado por
Bibliotecária Amanda N. P. Silveira CRB 10/2836

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO SUL
Rua Riachuelo, 1317 - 90010-271 - Centro - Porto Alegre - RS - Brasil
Horário de Funcionamento: Seg-Sex, das 9h às 12h e das 13h às 18h
Atendimento ao Público: Ter-Sex, das 13h30min às 17h30min
Telefone/Fax: (51) 3224-3760
E-mail: ihgrgs@terra.com.br / ihgrgs.biblioteca@gmail.com
Site: www.ihgrgs.org.br



HISTÓRIA LOCAL: PERCURSOS E ITINERÁRIOS EM RIO GRANDE/RS

WAGNER FELONIUK
GLÊNIA CAETANO FREITAS ALVES
JOSÉ CARLOS DA SILVA CARDOZO
Organizadores

Conselho Editorial Docentes do Programa de Pós-Graduação em História da FURG

Adriana Kivanski de Senna
Carmem G. Burgert Schiavon
Daniel Porciuncula Prado
José Carlos da Silva Cardozo
José Vicente de Freitas
Júlia Silveira Matos
Jussemar Weiss Gonçalves
Marlon Borges Pestana
Mayara Roberta Martins
Paulo Roberto Staudt Moreira
Renata Braz Gonçalves
Rita de Cássia Grecco dos Santos
Rosane Márcia Neumann
Vivian da Silva Paulitsch
Wagner Silveira Feloniuk
Wilian Junior Bonete



APRESENTAÇÃO

O V Colóquio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (PPGH-FURG), realizado entre 15 e 17 de outubro de 2025, foi um momento de aproximação entre pesquisadores e de divulgação de dezenas de pesquisas científicas realizadas na Universidade Federal do Rio Grande e outras instituições da região. Daquela iniciativa, junto de mais esforços em dar voz ao que é produzido no PPGH-FURG, agora se publica esta obra. Nela, pode-se encontrar o que motivava os alunos contemporaneamente, com quais estudos eles procuram contribuir para a comunidade em que vivem. É, então, um livro sobre atuais e futuros professores e profissionais de diversas áreas ligadas à história.

O Programa de Pós-Graduação em História abriu recentemente seu doutorado. É uma grande oportunidade para o desenvolvimento da historiografia nesta região do Brasil. A autorização, fruto de muito trabalho de uma série de gestores do programa, abre portas para novas oportunidades. Este livro é visto como parte disso, dos esforços relacionados à melhoria do programa e do que ele oferece à sociedade.

O livro de capítulos é composto por temas como lugares de memória, intervenções sociais utilizando o conhecimento adquirido na área de História Pública, estudos sobre livros didáticos e a formação de professores de História, pesquisas envolvendo álbuns e fotografias familiares, o uso do cinema e seus personagens para o Ensino de História e, por fim, de História Ambiental. Trabalhos muitas vezes desenvolvidos para se tornarem as dissertações e teses defendidas nos mestrados e doutorados. Alguns outros, já defendidos, agora apresentados de forma condensada, mostram à sociedade o resultado de longos esforços de produção intelectual.

É importante notar a diversidade na formação dos pesquisadores. Diversos possuem graduações em outras áreas, mas desenvolvem estudos em temas relacionados à História. Outros autores são historiadores desenvolvendo suas contribuições para a sociedade. Igualmente, é interessante notar como as linhas do PPGH-FURG rendem frutos. É visível a diversidade metodológica, sobretudo na construção de temas relacionados ao Ensino de História e à História Pública, cada um representando uma linha do programa. São modos distintos e relevantes de atuar nas preocupações com o avanço da educação e a defesa de uma história construída cientificamente. É um esforço coletivo de discentes e docentes, que conectam suas trajetórias profissionais a esses projetos, ao longo de um extenso período, e despendem grandes esforços pessoais.

Desejamos que a obra possa contribuir com a sociedade, sobretudo aquela de onde este conhecimento foi compartilhado, a cidade de Rio Grande e em outras da região. Que as pesquisas possam mostrar mais sobre a história do local, ampliar as fontes dos professores ao preparar suas aulas, permitir atividades de historiadores ainda mais efetivas na sociedade rio-grandina. Queremos, igualmente, que este livro sirva de incentivo para que novos eventos possam ser organizados e outras publicações como esta surjam, criando uma cultura de publicar os trabalhos realizados no âmbito do programa, que são muitos, importantes e diversificados.

Rio Grande, junho de 2026.

Wagner Feloniuk

Glênia Caetano Freitas Alves

José Carlos da Silva Cardozo

SUMÁRIO

Apresentação	4
Entre lembrar e esquecer: a pandemia de Covid-19, memória social e a disputa pelos lugares de memória no Brasil	7
<i>Susan L. Z. Machado</i>	
<i>Felipe T. Demiranda</i>	
O Acervo Documental do Hospital Beneficência Portuguesa do Rio Grande/RS e sua importância para a Memória Social e para o Ensino de História	17
<i>Chrystiane Nogueira Terra</i>	
<i>Carmem G. Burgert Schiavon</i>	
Arquivos Pessoais: o álbum afetivo e a fotografia como ferramentas para inclusão do sujeito na história	27
<i>Maximiliano Servi da Silveira</i>	
Entre discursos e hiatos: o Patrimônio nos Livros Didáticos de História (PNLD - 2020 - Brasil)	55
<i>Roberta Hahn</i>	
A busca por uma pedagogia dos saberes e conhecimentos ancestrais na formação pedagógica	71
<i>Keli Avoça</i>	
<i>Aline Dorneles</i>	
História pública: uma forma de defesa e promoção dos Direitos Humanos no Brasil contemporâneo	88
<i>Edirlei Leandro Boldt Lourenço</i>	
Relações pertinentes entre História Pública e a utilização do cinema no Ensino de História	106
<i>Sarah Janaína Costa Pinheiro</i>	
História política no Ensino de História: o que as figuras de Darth Sidious e Lorde Voldemort podem representar sobre um ditador?	115
<i>Ana Paula Alves Coelho</i>	
<i>Karina Tomaz da Silva</i>	
Extrativismo mineral, poder simbólico e geoparques UNESCO: história ambiental em Caçapava do Sul	123
<i>Juliano Torres Fraga</i>	
V Colóquio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (PPGH-FURG) – Resumos	134

Entre lembrar e esquecer: a pandemia de Covid-19, memória social e a disputa pelos lugares de memória no Brasil

Between Remembering and Forgetting: The COVID-19 Pandemic, Social Memory, and the Struggle over Sites of Memory in Brazil

Resumo: A pandemia de Covid-19, responsável por quase 700 mil mortes no Brasil, representou uma das experiências de sofrimento coletivo mais intensas da história recente. No município do Rio Grande, assim como em outras cidades do país, seus efeitos se fizeram sentir em diversas dimensões, incluindo as sanitárias, sociais, econômicas e culturais. Este artigo investiga como a memória da pandemia se organiza de maneira fragmentada, considerando tanto a escassez de memoriais físicos quanto a emergência de espaços digitais (como o Memorial Inumeráveis, o Coronarquivo e iniciativas em redes sociais), que funcionam como verdadeiros lugares de memória. Parte-se da hipótese de que a ausência de monumentos de grande porte não é apenas lacuna ou descuido, mas expressão de disputas políticas e culturais sobre o luto coletivo e a narrativa da pandemia. O artigo examina ainda o papel do historiador na mediação entre memória, esquecimento e memória digital, destacando a importância da História do Tempo Presente para compreender os impactos sociais e simbólicos do fenômeno.

Palavras-chave: Pandemia de Covid-19; memória social; lugares de memória; memória digital; luto coletivo..

Abstract: The Covid-19 pandemic, responsible for nearly 700,000 deaths in Brazil, has become one of the most profound experiences of collective suffering in recent history. In the municipality of Rio Grande, as well as in other cities across the country, its effects were felt across multiple dimensions, including health, social, economic, and cultural aspects. This article examines how the memory of the pandemic is organized in a fragmented way, considering both the limited presence of physical memorials and the rise of digital spaces, such as the Memorial Inumeráveis, the Coronarquivo, and social media initiatives, which serve as meaningful places of memory. It argues that the absence of large-scale monuments is not simply a gap or oversight, but reflects political and cultural disputes over collective mourning and the narrative of the pandemic. The article also explores the historian's role in mediating between memory, forgetting, and digital memory, highlighting the relevance of the History of the Present Time in understanding the social and symbolic impacts of this unprecedented phenomenon.

Keywords: Covid-19 pandemic; social memory; places of memory; digital memory; collective mourning.

Susan L. Z. Machado*

Felipe T. Demiranda**

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (PPGH-FURG), pesquisa a pandemia de Covid-19 enquanto fenômeno histórico no âmbito da História do Tempo Presente. Atua como docente em Rio Grande, na rede privada de ensino, conciliando a prática pedagógica com a pesquisa acadêmica. E-mail: slzilemachado@yahoo.com.br.

** Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (PPGH-UFPel). Atualmente, pesquisa sobre a pandemia de Covid-19 no município de Rio Grande, com base na História Oral. Atua como professor de História na rede municipal de ensino de Guaíba. E-mail: felipetrentindemiranda@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este texto nasce do encontro entre duas trajetórias: dois historiadores rio-grandinos que, movidos por inquietações comuns, decidiram transformar o diálogo em exercício de reflexão sobre a pandemia de Covid-19. Mais do que fruto do acaso, essa parceria expressa uma escolha metodológica: compreender, historicamente, a pandemia, a partir da troca, do cruzamento de olhares e da diversidade de experiências que cada pesquisador carrega. Afinal, o ofício do historiador se fortalece quando é construído em interlocução.

Nosso principal objetivo é propor reflexões acerca da construção da memória social da pandemia no Brasil, considerando tanto os vestígios materiais quanto as práticas digitais de preservação da memória. Entre os objetivos específicos, destacam-se: identificar símbolos, rituais e objetos que atuam como mediadores da memória social; examinar memoriais físicos e digitais, avaliando sua presença, visibilidade e impacto; discutir o papel do historiador na interpretação dessas memórias diante da tensão entre lembrança e esquecimento; e compreender as disputas narrativas sobre o que deve ser lembrado, por quem e de que forma.

Partimos da hipótese de que a memória da pandemia se organiza de maneira fragmentada e desigual, refletindo não apenas a magnitude do trauma coletivo, mas também a ausência de políticas nacionais consistentes de preservação da memória. A escolha do tema se justifica pela relevância histórica e social do fenômeno: a pandemia, responsável por quase 700 mil mortes no Brasil, representou uma das experiências de sofrimento coletivo mais intensas da história recente. Ao mesmo tempo, a escassez de memoriais físicos oficiais, em diversos locais do país, como Rio Grande, por exemplo, evidencia a necessidade de refletir sobre como eventos traumáticos são lembrados, esquecidos ou reinterpretados.

O município do Rio Grande, com suas particularidades históricas, sociais e econômicas, funciona como um microcosmo para perceber experiências que, embora localmente situadas, ressoam em diferentes contextos: o medo diante da incerteza, a perda de entes queridos, a resiliência das comunidades e as disputas pela memória do vivido.

O estudo se ancora em referências teóricas consagradas sobre memória: Candau (2011) e Portelli (1997), que fundamentam o conceito de memória social; Ricoeur (2007), que destaca a tensão entre memória e esquecimento diante de eventos traumáticos; Pollak (1989), que evidencia a seletividade da memória moldada por conflitos e silêncios sociais; e Burke (2000), que lembra que o historiador tem a função de trazer à lembrança aquilo que a sociedade tende a esquecer. Esses autores orientam a análise de símbolos, rituais, memoriais físicos e digitais, bem como o papel do historiador na preservação da memória social da pandemia.

A PANDEMIA ENQUANTO UM EVENTO HISTÓRICO

O coronavírus SARS-CoV-2, surgido em Wuhan, na China, no final de 2019, espalhou-se pelo mundo com velocidade impressionante. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou oficialmente a pandemia, levando países a adotarem medidas diversas: desde lockdowns rigorosos até políticas fragmentadas, muitas vezes ineficazes no controle do avanço da doença. No Brasil, o primeiro caso foi registrado em fevereiro de 2020, e em poucos meses o vírus já havia se espalhado por todas as regiões do país. Esse contexto coincidiu com um cenário político marcado

por polarização e negacionismo em setores da liderança federal, comprometendo a implementação de políticas públicas consistentes e ampliando os impactos sociais (REIS, 2025).

Os efeitos da pandemia se revelaram profundamente desiguais, atingindo de forma mais intensa as populações vulneráveis, frequentemente privadas de acesso adequado à saúde, moradia digna ou segurança financeira (ALVES, 2021). No Rio Grande do Sul, e em especial no município do Rio Grande, hospitais ficaram sobrecarregados, escolas foram fechadas, o comércio precisou se reinventar e rituais sociais foram suspensos, transformando radicalmente a vida cotidiana. Máscaras, álcool em gel, fitas de isolamento e termômetros digitais rapidamente se tornaram símbolos de uma memória coletiva marcada pelo medo, pela perda e pela resistência (PERROTTA, 2021).

A investigação sobre eventos críticos envolvendo doenças e contágios tem um histórico sólido na historiografia regional, propiciando bases analíticas e interpretativas para compreendermos a experiência da pandemia de Covid-19. Obras como “Em tempos de pandemia: reflexões necessárias sobre saúde e doenças no passado e no presente”, organizada por Eliane Fleck (2021), propõem análises comparativas que conectam crises sanitárias do passado com as atuais, permitindo identificar continuidades e rupturas nos modos de lidar com a doença. Estudos localizados aprofundam ainda mais essa compreensão: “A cidade de Pelotas (RS) e as suas epidemias (1890-1930)”, de Lorena Gill (2005), e “Urbe em tempos de varíola: a cidade do Rio Grande (RS) durante a epidemia de 1904-1905”, de Paulo Quaresma (2012), revelam como as respostas sociais, políticas e sanitárias se articulavam nos contextos urbanos do Rio Grande do Sul.

Complementando essas perspectivas, Francisco Alves examinou o papel da imprensa e das representações sociais na construção da memória coletiva em momentos de crise, com trabalhos como “Epidemia e política na imprensa rio-grandina (2004)” e “História e epidemia na cidade do Rio Grande: dois ensaios históricos (2017)”. Luiz Henrique Torres, por sua vez, dedicou-se a analisar surtos específicos de varíola, cólera e gripe espanhola, publicando estudos que incluem “A Epidemia de Varíola em Rio Grande” e “Rio Grande 1918: a gripe espanhola e o colapso do cotidiano (2008)”, “O vírus da Gripe Espanhola desembarca na cidade: a visão do Echo do Sul (2009)”, “Rio Grande em Tempos de Cólera: epidemia, morte e poder (2015)” e “Centenário da Gripe Espanhola: historiografia e história local (2018)”. No conjunto, essas pesquisas demonstram que a relação entre epidemias, política, cotidiano e memória social é recorrente e vital para compreender a dinâmica das crises locais/regionais de saúde.

Ao cruzar a análise de epidemias históricas com a experiência contemporânea da Covid-19, percebe-se que crises sanitárias não afetam apenas o corpo e a vida imediata das sociedades. Elas também moldam formas de lembrança, práticas culturais e disputas narrativas sobre o que deve ser preservado, estabelecendo pontes entre memória, experiência e história social.

MEMÓRIA SOCIAL, ESQUECIMENTO E O PAPEL DO HISTORIADOR

“Memória” pode ser entendida sob duas perspectivas interligadas. A primeira, tratada no singular, refere-se à capacidade da mente de armazenar e preservar ideias, imagens, impressões, conhecimentos e experiências acumuladas ao longo do tempo. Essa faculdade depende de estruturas mínimas que permitem reter informações e acessá-las sempre que necessário, funcionando como uma ponte entre o presente e o passado. A segunda, tratada no plural, refere-se às narrativas construídas e compartilhadas por indivíduos, grupos e comunidades que vivenciaram ou testemunharam eventos históricos. Essas “memórias” ou lembranças

desempenham papel central na compreensão do passado quando analisadas com rigor pelos historiadores.

Conforme argumenta Ecléa Bosi (1979), a memória e seus produtos, ou lembranças, não são puros ou intactos. O ser humano registra os acontecimentos de forma parcial, inventando, reelaborando, transformando e reconstruindo. O ato de lembrar é também um ato de recriação, conferindo ao passado novas releituras. Por exemplo, ao recordar perdas sofridas durante a pandemia, familiares podem reconstruir os fatos de maneira diferente, influenciados por sentimentos e contextos posteriores. Ao mesmo tempo, certos acontecimentos traumáticos podem ser esquecidos ou silenciados, seja por mecanismos psicológicos de proteção, seja por pressões sociais e políticas, revelando que o esquecimento também é parte constitutiva da memória.

Para o historiador, a meta ideal seria reconstruir, no discurso presente, acontecimentos pretéritos com precisão, o que exigiria acesso direto a todos os atores e testemunhas. Diante dessa impossibilidade, cabe-lhe reconstruir, na medida do possível, “a fisionomia dos acontecimentos, sempre condicionado pelas noções e interpretações presentes que, inevitavelmente, moldam e alteram o conteúdo das memórias” (Bosi, 1979, p. 19). No caso da pandemia de Covid-19, essa reconstrução se manifesta na análise de testemunhos, documentos oficiais, registros fotográficos, memoriais improvisados e práticas sociais, como homenagens públicas ou rituais de solidariedade. O estudo também deve considerar aquilo que é esquecido ou negligenciado, pois lacunas e silêncios revelam disputas sobre o que a sociedade está disposta a recordar.

As memórias individuais derivam das experiências pessoais de cada sujeito, moldando percepções e narrativas únicas. Já as memórias coletivas, compartilhadas por grupos e sociedades, são fundamentais para a formação de identidades comunitárias, refletindo valores, crenças e tradições. Exemplos disso podem ser observados em monumentos, cartazes de homenagem às vítimas da Covid-19, cerimônias online de despedida ou campanhas de solidariedade, que transformam experiências pessoais em símbolos de memória social. Ao mesmo tempo, a ausência de certos registros ou memoriais evidencia processos de esquecimento seletivo, mostrando como sociedades podem optar por silenciar traumas difíceis de enfrentar.

Ao integrar essas dimensões, individual e coletiva, adotamos o conceito de memória social, fundamentado nas reflexões de Candau (2011) e Portelli (1997). Esse conceito refere-se às diferentes formas pelas quais sociedades preservam e reconstroem suas vivências passadas, encontrando expressão em monumentos, rituais e práticas culturais que asseguram a continuidade desses episódios ao longo do tempo, mas também revelando os limites e lacunas da (s) memória (s).

A análise da memória social evidencia o papel central do historiador na mediação dessas experiências, permitindo compreender como eventos traumáticos, como a pandemia de Covid-19, são preservados, reinterpretados e transmitidos às gerações futuras. Estudar a memória social do período pandêmico permite compreender não apenas o que as sociedades escolhem lembrar ou esquecer, mas também de que maneira essas escolhas moldam identidades e narrativas coletivas, tanto em contextos locais, como no município do Rio Grande, quanto em escala nacional.

MONUMENTOS DA PANDEMIA NO BRASIL: PRESENÇA LIMITADA E FRAGMENTADA

A materialização memorial da pandemia de Covid-19 no Brasil existe, mas de forma fragmentada e insuficiente diante da magnitude do sofrimento coletivo causado pelo vírus. Embora

alguns monumentos tenham sido erigidos em diferentes cidades, eles permanecem localizados, de visibilidade restrita e ainda distantes de representar uma política nacional de memória capaz de abarcar as diversas percepções acerca do trauma.

Entre os exemplos mais significativos estão o Memorial In-finito, inaugurado no Cemitério da Penitência, no Rio de Janeiro, em 2020. Construído em aço oxidado, o monumento permite a gravação dos nomes das vítimas e funciona como espaço de reflexão e homenagem (UOL, 2020). Em São Paulo, no Parque do Carmo, foi erguido, em 2021, um monumento metálico acompanhado do plantio de árvores nativas e da instalação de uma cápsula do tempo destinada a receber mensagens de condolência (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Mais recentemente, no Rio de Janeiro, a Fiocruz lançou a pedra fundamental do Memorial Epicentro da Vida, em 2024, projetado para ocupar uma área de 2.625 m², integrando ciência, educação e memória social da pandemia (FIOCRUZ, 2024).

Apesar de sua relevância simbólica e afetiva, esses espaços permanecem pontuais e não atendem à necessidade de uma memória social ampla e multifacetada. A escassez de memoriais tangíveis evidencia as disputas narrativas sobre o que deve ser lembrado, por quem e de que forma, revelando lacunas na preservação e reconhecimento oficial do luto coletivo.

No contexto do município do Rio Grande, essa lacuna é ainda mais evidente, pois não existem memoriais relacionados à pandemia. Tal ausência reforça a importância de iniciativas digitais e comunitárias, que têm atuado como mediadoras da memória social, permitindo que experiências, símbolos e histórias locais sejam registradas.

Sob a perspectiva de Pierre Nora (1984), esses monumentos e iniciativas podem ser entendidos como lugares de memória: espaços, físicos ou simbólicos, nos quais a memória social se cristaliza quando a transmissão espontânea da memória começa a falhar. São pontos de referência que permitem fixar lembranças, experiências e significados socialmente relevantes, funcionando como instrumentos de preservação do passado e de reflexão sobre ele. Dessa forma, memoriais físicos, arquivos e até plataformas digitais podem ser considerados lugares de memória, pois asseguram que acontecimentos importantes, como os impactos da pandemia de Covid-19, continuem presentes na consciência coletiva.

Diante da limitação dos memoriais físicos, surgem formas alternativas de preservação da memória. Entre as mais notáveis, encontram-se aquelas que se servem do ciberespaço para operar iniciativas de memória. Entre elas, pode-se destacar o Memorial Inumeráveis, que desde 2020 constitui um arquivo digital de narrativas pessoais, com o objetivo de humanizar estatísticas e criar um espaço simbólico de luto coletivo (MARINO, 2024). Na mesma direção, coloca-se a iniciativa mantida pelo Centro de Humanidades Digitais da Unicamp, também desde o primeiro ano de pandemia, batizada de Coronarquivo. O Coronarquivo funciona como um repositório digital de experiências, registros e práticas durante a pandemia (OLIVEIRA, 2021). Da mesma forma que o Memorial Inumeráveis, mantém-se ativo no âmbito digital e contempla considerável agregado não somente de fontes pertinentes ao registro e aprofundamento dos estudos historiográficos sobre a pandemia de Covid-19 no Brasil, como também diversas produções academicamente qualificadas e socialmente relevantes, a exemplo de podcasts e vídeos com função memorial. Mantém, ainda, linhas de pesquisa destinadas à memória sobre a Covid-19 no Brasil e outra linha similar, ligada à sua memória global (CENTRO DE HUMANIDADES DIGITAIS, 2025).

Essas iniciativas demonstram, portanto, que uma das principais características da memória social se mantém ativa, no caso da pandemia: trata-se do seu caráter sempre cambiante e em constante reconstrução, de que centros de memória e de registro participam como mais um dos

atores em disputa na dialética do lembrar e do esquecer. Por um lado, a criação desses projetos foi contemporânea aos eventos que se pretendiam recordar, como se verifica pelos seus inícios ainda em 2020. Ligados às ciências humanas e estruturados a partir das matrizes disciplinares dos profissionais que os conduzem, pode-se afirmar que tais iniciativas se enquadram no fenômeno descrito por Santhiago (2023) como “documentação urgente do presente”, tornado evidente durante os anos pandêmicos pela imperiosa chamada a registrar fatos, acontecimentos e impressões para salvaguarda e uso da posteridade. Dessa forma, a própria urgência em iniciativas desta espécie sugere a intenção de seu prolongamento no âmbito da memória social e das disputas a serem travadas no até então nebuloso cenário pós-pandêmico, mas que já se enunciava como uma necessidade de projeção do vivido no tempo futuro. Daí a longevidade que, até então, esse tipo de projeto tem conseguido angariar no Brasil.

Para além dessa reafirmação, cabe considerar que a memória sobre a pandemia de Covid-19 não é um fenômeno isolável no seu aspecto social. Nesse sentido inserem-se iniciativas institucionalizadas de memória que, gestadas com a função primordial de trabalhar a temática como seu núcleo, passaram a abranger maior leque de interesse. Pode-se apontar, nessa direção, o Museu Diários do Isolamento, que integra a Rede de Museus da Universidade Federal de Pelotas, teve seu nascedouro em agosto de 2020. Com forte relação com o curso de Museologia da mesma instituição de ensino superior, mas com participação de estudantes e profissionais de outras áreas de atuação/formação, o museu tem seu nicho de atuação alicerçado especialmente no formato virtual, definindo-se como “um museu de virtuais conexões” (MUSEU DIÁRIOS DO ISOLAMENTO, 2025a). Em seu Plano Museológico, o Museu Diários do Isolamento descreve que essa atuação se volta ao uso privilegiado de seu website e de suas redes sociais¹, locais em que promove exposições em âmbito virtual e também ações presenciais. Nesse sentido, o documento também demonstra o escopo de atuação objetivado pela instituição museológica, incluindo, assim como outras iniciativas com as quais guarda semelhança, a constituição e gestão de acervos:

Possui como conjunto patrimonial um acervo de cunho nato-digital, composto por materiais audiovisuais produzidos e coletados por ocasião das diferentes ações implementadas, sejam elas de caráter mais eventual ou mais permanentes. Estão organizados a partir de uma lógica documental que identifica tipologias temáticas, implicando na constituição de quatro coleções intituladas: Memórias da pandemia; Pandemia na imprensa; Notícias falsas; e Divulgação científica (MUSEU DIÁRIOS DO ISOLAMENTO, 2025b, p. 9).

Com base nas tipologias apontadas pelo Plano Museológico, verifica-se que seus objetivos abrangem, igualmente, a preocupação com a ciência e a informação. Nesse sentido, a mais recente exposição do website do Museu Diários do Isolamento, denominada “Reminiscências: do Isolamento ao Desolamento”, organiza-se em três nichos, dois deles ligados intrinsecamente a ambas as temáticas: “Desinformação em Tempos de Crise” e “Negacionismo”, assim como o nicho “O que fica depois da chuva” (MUSEU DIÁRIOS DO ISOLAMENTO, 2025c).

Novamente, os temas que permeiam as exposições são importantes para apreender o caráter fluido da memória. O último nicho mencionado da exposição “Reminiscências”, por exemplo, liga-se não à experiência da pandemia de Covid-19 em si, mas às enchentes que vitimaram o Rio Grande do Sul, em maio de 2024. Assim, se a pandemia condiz com a experiência e memória

¹ O Instagram do Museu Diários do Isolamento pode ser consultado em: <https://www.instagram.com/mudiufpel/?hl=pt-br>.

do “isolamento”, o “desolamento” ocasionado aos vitimados que vivenciaram as históricas enchentes mostra-se em uma continuidade de acontecimentos traumáticos coletivos, com notórias repercussões para a memória social gaúcha. Nesse sentido é que a página inicial da ação proposta se abre com a menção de que:

As sociedades contemporâneas se desenvolvem em meio a riscos e crises que reconfiguram a vida cotidiana e a maneira como nos relacionamos com o mundo. “Reminiscências: Do Isolamento ao Desolamento” propõe uma reflexão sobre essas transformações, tomando como ponto de partida duas experiências marcantes: a pandemia de COVID-19 e as enchentes no Rio Grande do Sul em 2024 (MUSEU DIÁRIOS DO ISOLAMENTO, 2025c).

Da mesma forma, os demais nichos da exposição também dialogam com a memória das enchentes: “Desinformação em tempo de crise”, por exemplo, remete tanto à desinformação a respeito do menosprezo à gravidade da Covid-19 e às “curas milagrosas”, tal como a falsa associação do medicamento Ivermectina ao tratamento da doença, como também as fake news que circularam entre a população gaúcha durante as enchentes, tal como o boato de que a Secretaria da Fazenda do Rio Grande do Sul estaria “barrando a ajuda humanitária por falta de nota fiscal” (MUSEU DIÁRIOS DO ISOLAMENTO, 2025c).

Assim, a exposição funciona, por um lado, como construtora da memória social, através da sua intenção de engajamento crítico de caráter público, e por outro, se mostra um importante lembrete de um fenômeno descrito por Pollak (1989), a respeito da fluidez da memória e sua capacidade de aglutinar experiências e acontecimentos nem sempre sob a égide da cronologia e factualidade estritas. Seu exemplo sobre a sobreposição, na memória coletiva francesa, de fatos concernentes à Primeira e à Segunda Guerra Mundial, serve aqui de paradigma: no tempo presente e enquanto tendência, existe a margem e a possibilidade de que a pandemia de Covid-19 se sobreponha a outras tragédias experienciadas em formato de grandes traumas coletivos, como o são, no caso gaúcho, as enchentes acontecidas poucos anos após a crise pandêmica. Por certo, trata-se de um cenário ainda em aberto e em constante reconstrução, mas cuja possibilidade não tem escapado às iniciativas desejosas de constituir lugares de memória de expressão crítica, pública e relacional.

Essas iniciativas demonstram a emergência de lugares de memória digitais e comunitários, que humanizam a tragédia, produzem contranarrativas diante do negacionismo e preservam evidências para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da pandemia de Covid-19 evidencia que se trata de um acontecimento histórico de múltiplas dimensões, cujos impactos ultrapassaram o âmbito sanitário, alcançando profundamente as esferas social, econômica, cultural e simbólica. O estudo do município do Rio Grande, articulando experiências locais com contextos nacionais e globais, permitiu perceber como o medo, a perda, a resiliência comunitária e as disputas pela memória do vivido se manifestam tanto em dimensões tangíveis quanto simbólicas.

Os objetivos do artigo foram alcançados ao demonstrar que a memória da pandemia se organiza de forma fragmentada e desigual. A presença limitada de memoriais físicos, como o Memorial In-finito, o Parque do Carmo e o Memorial Epicentro da Vida da Fiocruz, mostra que

os espaços oficiais de lembrança permanecem pontuais e restritos. Em contrapartida, o surgimento de memoriais digitais, arquivos online e iniciativas em redes sociais (como o Memorial Inumeráveis, o Coronarquivo e o Museu Diários do Isolamento) evidencia que a memória social encontra alternativas para se expressar, humanizar estatísticas e produzir contranarrativas frente a silêncios ou negacionismos institucionais.

Sob a perspectiva teórica de Ricoeur (2007), Portelli (1997) e Candau (2011), este estudo reforça a compreensão da memória como processo dinâmico e socialmente construído, permeado por tensões entre lembrança e esquecimento. O historiador, nesse contexto, desempenha papel central ao mediar experiências individuais e coletivas, avaliar a relevância de símbolos e rituais, e articular espaços físicos e digitais de memória. Sua atuação é essencial para analisar traumas coletivos, problematizar as disputas narrativas e assegurar que eventos de magnitude histórica, como a pandemia de Covid-19, não sejam simplesmente esquecidos ou reinterpretados de forma parcial.

Finalmente, a ausência de memoriais de grande escala no Brasil não deve ser interpretada apenas como lacuna institucional, mas como expressão de disputas culturais e políticas sobre o luto coletivo e a narrativa pública da pandemia. A fragmentação da memória social e a emergência de lugares de memória digitais convidam à reflexão crítica sobre como sociedades lembram, esquecem e reinterpretam experiências traumáticas. Assim, almejamos evidenciar a importância de considerar simultaneamente memória física, digital e social, reforçando o compromisso ético do historiador em garantir que os acontecimentos, suas consequências e as experiências humanas envolvidas permaneçam presentes na consciência coletiva.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **São Paulo inaugura memorial em homenagem às vítimas da Covid-19**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-01/sao-paulo-inaugura-memorial-em-homenagem-vitimas-da-covid-19>. Acesso em: 29 set. 2025.

ALVES, Francisco. **Epidemia e política na imprensa rio-grandina**. Scientia Histórica, Rio Grande, v. 2, p. 9-33, 2004.

ALVES, João. **Desigualdades sociais e impacto da pandemia no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

ALVES, Francisco; TORRES, Luís Henrique. **História e epidemia na cidade do Rio Grande: dois ensaios históricos**. 1. ed. Lisboa / Rio Grande: Cátedra Infante D. Henrique / Biblioteca Rio-Grandense, 2017. v. 1. 108p.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim epidemiológico especial: doença pelo coronavírus Covid-19**. Brasília, 2023.

BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2000.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CENTRO DE HUMANIDADES DIGITAIS. Unicamp. **Coronarquivo**. Disponível em: <https://chd.ifch.unicamp.br/node/9>. Acesso em: 29 set. 2025.

DOURADO, Rafael. Memorial Inumeráveis: memória digital da pandemia no Brasil. **Revista Brasileira de História**, v. 42, n. 91, p. 75-98, 2021.

FIOCRUZ. **Fundação lança pedra fundamental do Memorial da Covid-19**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/fiocruz-lanca-pedra-fundamental-do-memorial-da-covid-19>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FLECK, Eliane; KONDÖRFER, Ana Paula (Org.); et. al. **Em tempos de pandemia: reflexões necessárias sobre saúde e doenças no passado e no presente**. 01. ed. São Leopoldo: Oikos Editora, 2021. v. 100. 226p.

GILL, Lorena Almeida. A cidade de Pelotas (RS) e suas epidemias (1890-1930). História em **Revista**, Pelotas, v. 11, 191-210, dezembro/2005.

MARINO, Daniela. Memoriais digitais da Covid-19: entre lembrança e esquecimento. **Revista Estudos Históricos**, v. 37, n. 78, p. 45-68, 2024.

MUSEU DIÁRIOS DO ISOLAMENTO. Universidade Federal de Pelotas. **Museu Diários do Isolamento: um museu de virtuais conexões. um museu de virtuais conexões**. Disponível em: <https://acervosvirtuais.ufpel.edu.br/mudi/>. Acesso em: 28 set. 2025.

MUSEU DIÁRIOS DO ISOLAMENTO. Universidade Federal de Pelotas. **Plano Museológico: 2025-2030 - Museu Diários do Isolamento**. Pelotas: [S.I.], 2025. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/11E3BISCP74r6UPDyOygr_kWNdlcypMNq/view. Acesso em: 27 set. 2025.

MUSEU DIÁRIOS DO ISOLAMENTO. Universidade Federal de Pelotas. **Reminiscências: do Isolamento ao Desolamento**. 2025. Disponível em: <https://acervosvirtuais.ufpel.edu.br/mudi/reminiscencias-do-isolamento-ao-desolamento/>. Acesso em: 24 set. 2025.

NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.

OLIVEIRA, Mariana. O Coronarquivo e as disputas de memória da pandemia. **Revista de História Oral**, v. 24, n. 2, p. 233-250, 2021.

PERROTTA, Ana. Símbolos da pandemia: cotidiano e memória. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 36, n. 106, p. 99-117, 2021.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

REIS, Gustavo. **Política, negacionismo e impactos da pandemia no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2025.

SANTHIAGO, Ricardo. De volta ao “para uso futuro”? **História Unisinos**, São Leopoldo, v. 27, n. 03, p. 636-648, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/24552/60749872>. Acesso em: 12 jul. 2024.

TORRES, Luiz Henrique. **A Epidemia de Varíola em Rio Grande**. Jornal Agora, Rio Grande, p. 6 - 6, 13 maio 2008.

_____. **Rio Grande, 1918: a gripe espanhola e o colapso do cotidiano**. Rio Grande: FURG, 2008. v. 500. 56p.

_____. **O vírus da Gripe Espanhola desembarca na cidade: a visão do Echo do Sul**. Biblos (Rio Grande), v. 23, p. 91-100, 2009.

_____. **Rio Grande em Tempos de Cólera: epidemia, morte e poder**. 1. ed. Rio Grande RS: Pluscom Editora, 2015. v. 350. 112p.

_____. **Centenário da Gripe Espanhola: historiografia e história local**. 16. ed. Lisboa/Rio Grande: CIDH/BRG, 2018. v. 100. 81p.

UOL. **Cemitério do Rio inaugura monumento aos mortos pela Covid-19**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/09/19/cemiterio-do-rio-inaugura-monumento-aos-mortos-pela-covid-19.htm>. Acesso em: 29 set. 2025.

O Acervo Documental do Hospital Beneficência Portuguesa do Rio Grande/RS e sua importância para a Memória Social e para o Ensino de História

The Documentary Archives of the Beneficência Portuguesa Hospital in Rio Grande/RS and their Importance for Social Memory and History Education

Resumo: O presente texto apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em História, cujo foco recai sobre o acervo documental do Hospital Beneficência Portuguesa do Rio Grande/RS. A análise concentra-se na trajetória histórica da instituição, no processo de abandono de seus documentos e na relevância desses registros para a memória social e para o ensino de História. A partir de abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e a análise de documentos primários, o estudo evidencia que o acervo resgatado constitui um patrimônio singular da experiência hospitalar e da vida cotidiana dos habitantes da cidade. Os resultados destacam o papel dos arquivos históricos como elementos constitutivos da identidade cultural rio-grandina, bem como demonstram o potencial do acervo da Beneficência Portuguesa para fins educativos, especialmente no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

Palavras-chave: Memória Social; Arquivos Históricos; Beneficência Portuguesa; Rio Grande/RS.

Abstract: This text presents the results of the research developed within the Master's Professional Program in History, focusing on the documentary archive of the Hospital Beneficência Portuguesa of Rio Grande/RS. The study examines the historical trajectory of the institution, the abandonment process of its documents, and the relevance of this material for social memory and History teaching. Through a qualitative approach, based on bibliographic review and the analysis of primary sources, the research demonstrates that the rescued archive constitutes a singular heritage of hospital experience and local daily life. The results emphasize the role of historical archives as key elements in shaping the cultural identity of the city of Rio Grande, as well as the didactic potential of this documentary collection for educational practices, particularly for the development of students' historical awareness.

Keywords: Social Memory; Historical Archives; Beneficência Portuguesa; Rio Grande/RS.

Chrystiane Noguez Terra*

Carmem G. Burgert Schiavon**

* Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio Grande (PPGH-FURG) e Graduada em Arquivologia pela FURG. Contato: chrys_terra@hotmail.com.

** Professora Titular do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado Profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande (PPGH-FURG); Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Coordenadora do Centro de Documentação Histórica Prof. Hugo Alberto Pereira Neves (CDH-FURG). Contato: cgbschiavon@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

A preservação da memória social é fundamental para a compreensão da trajetória histórica de uma comunidade. O ato de guardar, registrar e transmitir informações produzidas por indivíduos e instituições ao longo do tempo constitui a base sobre a qual se constrói a identidade coletiva. No campo da História, a documentação preservada em arquivos funciona como testemunho concreto de experiências, práticas e relações sociais que moldaram o passado e influenciam o presente. Como afirma Le Goff (1996, p. 47), “a memória é o que permite que o tempo humano se inscreva no social”, estabelecendo conexões entre gerações e possibilitando a continuidade cultural.

No município do Rio Grande/RS, o Hospital Beneficência Portuguesa atuou durante mais de cem anos como um dos principais espaços de atendimento médico, assistência filantrópica e acolhimento à população. Sua criação, ainda no século XIX, está diretamente ligada à presença lusitana na região e às iniciativas organizadas pelas comunidades de imigrantes para assegurar cuidados básicos de saúde a seus conterrâneos. Ao longo do século XX, o hospital ampliou seus serviços e atendeu não apenas descendentes de portugueses, mas trabalhadores portuários, comerciários, pescadores e famílias de diferentes bairros da cidade.

Figura 1: Beneficência Portuguesa do Rio Grande



Fonte: Acervo do Museu de História da Medicina do Rio Grande do Sul.

Tudo isso gerou uma vasta produção documental, composta por prontuários, livros de registros de nascimento, relatórios financeiros, atas administrativas, fichas funcionais, contratos, prescrições médicas e outros documentos que refletem não apenas a dinâmica interna do hospital, mas também aspectos sociais e culturais da vida rio-grandina. Os documentos, porém, foram submetidos a condições precárias após o fechamento da instituição, por volta dos anos 2000. A

O Acervo Documental do Hospital Beneficência Portuguesa do Rio Grande/RS e sua importância para a Memória Social e para o Ensino de História

ausência de políticas públicas de preservação e o abandono estrutural do prédio resultaram na deterioração de parte significativa do acervo.

A partir de 2018, com a intervenção do Ministério Público, uma série de ações passou a ser desenvolvida com o objetivo de resgatar e minimizar os danos causados ao acervo. A higienização, a triagem e a organização inicial dos documentos permitiram identificar a extensão da perda e reconhecer o valor histórico dos materiais sobreviventes. Durante o processo de estágio realizado na Prefeitura Municipal, foi possível observar a complexidade da situação: caixas desorganizadas, papéis deteriorados, presença de fungos, livros danificados e documentos misturados.

Essa experiência reforçou a percepção de que o acervo da Beneficência Portuguesa não deve ser visto apenas como conjunto administrativo, mas como um patrimônio histórico-cultural que registra o cotidiano, a saúde, o trabalho e os vínculos comunitários ao longo de gerações. Seu estudo permite compreender aspectos concretos da história da cidade e oferece potencial significativo para práticas educativas e de pesquisa.

O HOSPITAL BENEFICÊNCIA PORTUGUESA E SEU PATRIMÔNIO DOCUMENTAL

A história do Hospital Beneficência Portuguesa do Rio Grande/RS insere-se em um contexto mais amplo da formação das instituições filantrópicas criadas por comunidades de imigrantes, especialmente portugueses, que se estabeleceram no Brasil no século XIX. Em cidades portuárias como Rio Grande, onde a presença lusitana era expressiva desde o período colonial, a criação de instituições assistenciais tornou-se estratégia fundamental para proteger indivíduos em situação de vulnerabilidade, garantir ajuda mútua e consolidar redes de pertencimento cultural. A Beneficência Portuguesa surge, portanto, como resultado da combinação entre solidariedade étnica, organização comunitária e necessidade de atendimento à saúde.

O hospital desempenhou, ao longo de décadas, funções que extrapolavam o caráter estritamente médico-hospitalar. Ele atuava como espaço de acolhimento, sociabilidade e integração social, sobretudo para imigrantes recém-chegados, trabalhadores portuários e famílias que, em muitos casos, não tinham acesso a outros serviços públicos de saúde. A própria localização da instituição no município reforçava esse papel, pois situava-se em área estratégica para atender trabalhadores em constante circulação devido ao porto, ao comércio marítimo e à movimentação industrial.

O surgimento da Beneficência Portuguesa de Rio Grande acompanha o processo de expansão das sociedades mutualistas e de auxílio mútuo, comum entre comunidades estrangeiras que buscavam oferecer suporte aos seus membros. Essas entidades constituíam formas organizadas de sociabilidade e, no caso das beneficências portuguesas, também um esforço da comunidade lusitana em manter tradições, valores, símbolos e práticas identitárias. O hospital, além de cumprir função assistencial, também reforçava o sentimento de pertencimento à comunidade luso-brasileira.

Ao longo do século XX, porém, a instituição expandiu sua atuação, deixando de ser exclusivamente voltada a imigrantes portugueses e seus descendentes e tornando-se referência hospitalar para a população geral. O crescimento do porto, da movimentação de mercadorias e da indústria naval, sobretudo entre as décadas de 1930 e 1980, ampliou a demanda por atendimentos

a trabalhadores que sofriam acidentes, doenças ocupacionais ou enfermidades decorrentes de condições precárias de trabalho. Assim, a Beneficência passou a integrar a rede essencial de saúde da cidade, mesmo diante de recursos financeiros limitados.

PRODUÇÃO DOCUMENTAL E DIVERSIDADE DAS FONTES

Durante seus mais de cem anos de funcionamento, o hospital gerou um vasto e diversificado acervo documental que hoje constitui fonte ímpar para pesquisas sobre história da saúde, práticas médicas, relações de trabalho, sociabilidades e demografia local. Entre os principais tipos de documentos preservados estão: o acervo da Beneficência Portuguesa reúne documentos que registram diferentes aspectos do funcionamento do hospital. Os prontuários mostram diagnósticos, tratamentos e rotinas médicas. Os livros de nascimento registram partos e dados das famílias atendidas. Os registros funcionais apresentam informações sobre profissionais que atuaram na instituição. As atas administrativas documentam decisões da diretoria e o gerenciamento do hospital. Os livros de sócios revelam a participação da comunidade na sua manutenção. Já os documentos contábeis mostram a situação financeira da entidade, incluindo despesas, dívidas e formas de arrecadação.

O conjunto desses documentos revela dimensões múltiplas da vida hospitalar e evidencia como instituições filantrópicas eram fundamentais em cidades onde, por longos períodos, o poder público teve atuação limitada na área da saúde. A Beneficência Portuguesa não apenas prestava serviços médicos, mas também estruturava redes de solidariedade entre famílias trabalhadoras, comunidades religiosas, associações portuguesas e entidades assistenciais.

Após o fechamento oficial do hospital, provavelmente entre os anos 2000 e 2005, o acervo permaneceu por anos em situação de abandono. A ausência de políticas públicas municipais de gestão documental e de qualquer iniciativa institucional da administração hospitalar resultou em um cenário crítico: livros deteriorados, prontuários misturados, documentos espalhados pelo chão, ação de fungos, umidade, infiltrações e perda parcial ou total de páginas.

Durante o estágio realizado por Chrystiane Noguez Terra, constatou-se que grande parte dos documentos apresentava sinais severos de deterioração, como folhas coladas pela umidade, textos ilegíveis devido à ação de fungos, livros com lombadas partidas, páginas rasgadas ou ausentes, além da mistura de tipos documentais incompatíveis. Também foram encontrados envelopes queimados ou danificados e caixas sem identificação ou com rotulagem incorreta. Esse cenário evidencia o descaso estrutural com a memória institucional e reforça as reflexões de Meneses (1992), para quem a perda da cultura material compromete a reconstrução histórica e enfraquece os vínculos identitários de uma comunidade. No caso de um hospital, perder documentos significa perder histórias de vida, experiências de dor e cura, memórias familiares e registros fundamentais para se compreender a trajetória da saúde pública na cidade.

Figuras 2 e 3: situação do acervo no momento anterior à sua retirada



Fonte: registros da pesquisadora Chrystiane Noguez Terra (2018).

Somente a partir de 2018, com a intervenção do Ministério Público, iniciou-se um trabalho sistemático de recolhimento, higienização preliminar e organização do acervo. Posteriormente, a Prefeitura Municipal, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), passou a realizar ações voltadas à preservação, ainda que de modo emergencial, devido ao estado avançado de deterioração da documentação.

Nessa esteira, o processo de resgate da documentação evidenciou duas dimensões fundamentais. A primeira diz respeito ao valor histórico do acervo pois, mesmo com perdas significativas, o conjunto documental preservado ainda possibilita a reflexão acerca de aspectos essenciais da história social, sanitária e cultural da cidade. A segunda refere-se à urgência de políticas públicas permanentes de preservação, já que, sem estrutura adequada, profissionais capacitados e recursos institucionais, o risco de perda total permanece constante. Embora inicial, o trabalho de resgate realizado impediu a destruição completa do acervo e reafirmou seu potencial para pesquisas futuras, especialmente, nas áreas de história da saúde, estudos de gênero, imigração, infância, trabalho, práticas médicas, história local, entre outros.

ARQUIVOS HISTÓRICOS, MEMÓRIA SOCIAL E IDENTIDADE CULTURAL NO CONTEXTO RIO-GRANDINO

A relação entre arquivos históricos, memória social e identidade cultural é central para compreender a importância do acervo da Beneficência Portuguesa, no contexto do município do Rio Grande/RS. Nessa perspectiva, os documentos hospitalares preservados, ainda que de forma

O Acervo Documental do Hospital Beneficência Portuguesa do Rio Grande/RS e sua importância para a Memória Social e para o Ensino de História

fragmentada, constituem um repositório de experiências, práticas e sociabilidades que refletem a vida cotidiana de diferentes gerações da população local. Trabalhar com esse conjunto documental permite não apenas recuperar eventos específicos mas, também, compreender como a comunidade rio-grandina construiu significados, identidades e referências ao longo do tempo, o que reforça a dimensão simbólica do acervo e sua relevância para a história local.

Stuart Hall (2006) destaca que as identidades são construções históricas e culturais, produzidas e transformadas continuamente em meio às relações sociais. Desse modo, o acervo da Beneficência Portuguesa opera como um importante elemento formador da identidade rio-grandina, pois registra práticas médicas, interações entre profissionais de saúde e pacientes, vínculos comunitários, padrões epidemiológicos e modos de organização institucional, os quais marcaram a trajetória da cidade. Cada documento produzido, seja um prontuário, um registro de nascimento, uma ata administrativa ou uma ficha funcional, carrega fragmentos dessas relações e reflete valores e concepções que moldaram a experiência coletiva.

Sobre este aspecto, Clifford Geertz (1989), ao conceber a cultura como uma teia de significados tecida pelos próprios sujeitos, oferece uma lente interpretativa fundamental para a compreensão sobre o acervo hospitalar. Os documentos da Beneficência Portuguesa não são meros registros burocráticos, mas expressam visões de mundo, hábitos culturais, formas de sociabilidade e representações sobre o corpo, a saúde, a doença e a vida comunitária. Ao registrar o cotidiano institucional, a documentação revela dinâmicas internas, modos de organizar o trabalho, responsabilidades profissionais e, sobretudo, a relação da comunidade com o hospital como espaço de cuidado, acolhimento e pertencimento. Assim, o acervo permite interpretar comportamentos, expectativas e valores de diferentes períodos históricos, funcionando como chave para decifrar dimensões simbólicas da vida local.

A partir do pensamento de Pierre Nora (1993), é possível compreender o acervo como um verdadeiro lugar de memória. Para Nora, lugares de memória emergem quando a memória viva se fragiliza e passa a depender de suportes materiais para existir e perdurar. Com o fechamento do Hospital Beneficência Portuguesa e a interrupção de suas atividades, a memória institucional deixou de ser vivenciada, diretamente, e passou a residir quase que exclusivamente nos documentos que sobreviveram ao abandono. O acervo se torna, portanto, o principal testemunho da existência do hospital, sendo responsável por manter viva sua presença na história local, mesmo quando o edifício físico já não ocupa o mesmo lugar de relevância urbana e simbólica.

Complementando essa perspectiva, Le Goff (1996) afirma que o documento é sempre resultado de uma construção histórica e deve ser analisado criticamente, uma vez que carrega marcas de escolhas, seleções e filtros sociais. Essas características ficam evidentes no acervo da Beneficência Portuguesa, pois alguns períodos possuem registros abundantes e detalhados, enquanto outros apresentam lacunas significativas, refletindo mudanças nas práticas administrativas, momentos de crise institucional, dificuldades financeiras e/ou negligência documental. Além disso, o que foi registrado e o que não foi, também revelam prioridades institucionais, valores da época, modelos de assistência e relações de poder dentro do hospital. Em outras palavras, o acervo preserva a memória da instituição, mas também expõe limites, tensões e disputas que a atravessaram ao longo de toda a sua trajetória.

Ao analisar o acervo sob esses referenciais teóricos, torna-se evidente que sua importância extrapola o valor informativo, tendo em vista que os documentos hospitalares fazem parte da

memória social rio-grandina, pois preservam histórias de vida de indivíduos e de famílias que buscaram atendimento, registraram nascimentos que marcaram novas gerações e documentaram práticas de cura, sofrimento, cuidado e solidariedade. Sob esta perspectiva, cada prontuário retrata uma experiência humana singular, cada livro de registro de nascimento guarda dados biográficos e narrativas de maternidade, vulnerabilidade e esperança. Ao mesmo tempo, esses documentos evidenciam desigualdades sociais, transformações no sistema de saúde, mudanças nos padrões de morbidade e avanços tecnológicos.

A perda parcial do acervo, decorrente de anos de abandono, representa um grave apagamento dessa memória coletiva. De acordo com Bellotto (2006), a destruição de documentos compromete a preservação da memória histórica e enfraquece a identidade de uma comunidade. Essa perda é ainda mais significativa quando se trata de um hospital, pois os documentos registram aspectos sensíveis da experiência humana, como vida, doença e morte. Desse modo, cada documento destruído significa a perda de uma narrativa singular e insubstituível.

Por outro lado, o resgate parcial do acervo evidenciou sua relevância para pesquisas futuras. Os documentos da Beneficência Portuguesa possibilitam investigações sobre práticas médicas, história da saúde pública, trajetórias de imigrantes, relações de trabalho hospitalar, gênero, infância, mortalidade, condições sanitárias e transformações urbanas. São fontes que dialogam com múltiplos campos da história social, cultural e institucional, além de favorecerem abordagens interdisciplinares envolvendo antropologia, sociologia, saúde coletiva, educação e arquivologia.

Figuras 4 e 5: acervo da Beneficência Portuguesa organizado



Fonte: registros da pesquisadora Chrystiane Noguez Terra (2025).

No campo do ensino de História, o acervo desempenha papel especialmente significativo ao possibilitar que estudantes se aproximem da história local por meio de fontes primárias. Nesse sentido, trabalhar com documentos da Beneficência estimula o desenvolvimento da consciência histórica, conforme proposto por Rüsen (2007), pois permite relacionar passado e presente de forma concreta e contextualizada. Ao analisar registros produzidos em sua própria cidade, os estudantes reconhecem continuidades e rupturas nas práticas de saúde, identificam a importância das instituições filantrópicas, compreendem o impacto da imigração e estabelecem vínculos entre transformações sociais e realidades cotidianas. O contato direto com os documentos também ajuda a desconstruir a visão de que a História se limita a grandes eventos, mostrando que a vida institucional e as narrativas ordinárias constituem elementos fundamentais para a compreensão do passado.

Além disso, o uso pedagógico do acervo fortalece a interação entre escolas, comunidade e patrimônio documental. Atividades de leitura de fontes, análise de prontuários históricos, interpretação de atas administrativas e reconstrução de trajetórias familiares permitem demonstrar aos estudantes a importância dos arquivos na preservação da memória social, além de promoverem reflexões sobre o dever público de proteger documentos históricos. Essas práticas ampliam a percepção de pertencimento e colaboram para o fortalecimento da identidade cultural local.

Dessa forma, apesar das lacunas e perdas registradas ao longo de sua história, o acervo da Beneficência Portuguesa permanece como um dos mais relevantes patrimônios documentais do município. Ele articula memória, identidade e cultura em torno de uma instituição que marcou profundamente a vida social da cidade. Sua preservação é essencial para garantir que as experiências ali registradas continuem acessíveis às gerações futuras, contribuindo para o fortalecimento da consciência histórica e da identidade coletiva. Reconhecer o valor desse acervo significa confirmar a importância de se preservar a memória de um hospital que, por mais de um século, desempenhou papel central na saúde e na vida comunitária da cidade do Rio Grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas ao longo deste relato de pesquisa permitem reafirmar que o acervo documental da Beneficência Portuguesa constitui um patrimônio essencial para a compreensão da vida social, institucional e sanitária da cidade do Rio Grande. Mais do que simples registros administrativos, os documentos preservados revelam práticas, valores, relações de cuidado e experiências humanas que marcaram profundamente a trajetória da comunidade rio-grandina, ao longo de mais de um século de funcionamento do hospital. Por conseguinte, o processo de abandono da documentação não apenas evidencia a fragilidade das políticas de preservação documental no Brasil, mas também expõe a urgência de reconhecimento da documentação hospitalar como parte do patrimônio cultural da cidade.

Contudo, o resgate do acervo, mesmo que parcial, possibilitou recuperar fragmentos significativos da história local, preservando informações que, de outra forma, teriam sido definitivamente perdidas. O conjunto documental disponível oferece material rico para pesquisas que abarcam diferentes áreas da História, como a história da saúde pública, da imigração, das instituições filantrópicas, das relações de trabalho, das práticas médicas, das dinâmicas sociais do município, entre outros aspectos

A análise desses documentos permite reconstruir aspectos da organização hospitalar, compreender transformações no atendimento à população, investigar padrões epidemiológicos e observar como a instituição se inseriu nas mudanças econômicas e urbanas da cidade, ao longo do tempo.

Além disso, destaca-se que além de seu valor historiográfico, o acervo apresenta grande potencial para práticas educativas, atuando como instrumento relevante na formação da consciência histórica dos estudantes. Ao trabalhar com documentos locais, os estudantes estabelecem vínculos afetivos e intelectuais com o passado de sua própria comunidade, compreendendo que a História é construída a partir de experiências cotidianas e de instituições que fizeram parte da vida social da cidade. O uso pedagógico do acervo estimula o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de fontes, interpretação histórica e valorização do patrimônio cultural, reafirmando o papel da Escola como mediadora entre passado e presente. Nesse sentido, o acervo da Beneficência Portuguesa se configura como ferramenta estratégica para aproximar os estudantes do universo da pesquisa histórica, promovendo práticas de ensino que valorizam a identidade local e o pertencimento histórico e comunitário.

Por fim, torna-se imprescindível defender a implementação de políticas públicas permanentes voltadas à preservação de arquivos históricos, especialmente, aqueles relacionados às instituições de saúde, que muitas vezes permanecem invisibilizados nas agendas culturais do país. A sobrevivência do acervo resgatado demonstra que ações articuladas entre órgãos públicos, instituições de pesquisa e profissionais capacitados podem impedir a perda irreparável de documentos e assegurar a continuidade da memória coletiva. Garantir a preservação do acervo da Beneficência Portuguesa, portanto, significa assegurar o direito à memória, à informação e à construção de narrativas históricas plurais e representativas. Trata-se, portanto, de um compromisso ético e social que ultrapassa o campo acadêmico e envolve toda a comunidade, a fim de assegurar que as experiências ali registradas permaneçam acessíveis às gerações futuras.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. *Educação histórica: uma abordagem teórico-metodológica*. Braga: CIEEd, 2006.

BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. *Arquivos permanentes: tratamento documental*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

BELLOTTTO, Heloísa; CAMARGO, Ana Maria de Almeida. *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1996.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

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

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *A cultura material no estudo da História*. São Paulo: Papirus, 1992.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, nº 10, p. 7-28, 1993.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história - fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2007.

Arquivos Pessoais: o álbum afetivo e a fotografia como ferramentas para inclusão do sujeito na história

Archivos personales: el álbum afectivo y la fotografía como herramientas para la inclusión del sujeto en la historia

Resumo: Este artigo é baseado na pesquisa de dissertação de mestrado defendida em 2026, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande, de mesmo título. O objetivo central da pesquisa é de facilitar a percepção dos álbuns afetivos (de famílias ou de pessoas) como um recurso didático viável, favorecendo a compreensão da História escolar, observando-se aspectos relativos à teoria arquivística, ao ensino de História e à Pedagogia. Para isso, definem-se três objetivos específicos: reconhecer as fotografias como documentos de arquivo, apresentar conceitos de Didática da História adequados ao tema e valorizar o aluno como sujeito histórico a partir de suas próprias imagens. Metodologicamente, fundamenta-se em Almeida (2021), classificando-se como pesquisa exploratória, por possibilitar flexibilidade e resultados dinâmicos, além de um levantamento bibliográfico essencial. Como destaca Bello (2009), “todas as pesquisas necessitam de um estudo bibliográfico”.

Palavras-chave: História; Ensino de História; álbum de família; fotografia; arquivos pessoais.

Resumen: Este artículo está basado en la investigación de disertación de maestría defendida en 2026, en el Programa de Posgrado en Historia de la Universidad Federal de Rio Grande, con el mismo título. El objetivo central de la investigación es facilitar la percepción de los álbumes afectivos (de familias o de personas) como un recurso didáctico viable, favoreciendo la comprensión de la Historia escolar, observando aspectos relativos a la teoría archivística, a la enseñanza de la Historia y a la Pedagogía. Para ello, se definen tres objetivos específicos: reconocer las fotografías como documentos de archivo, presentar conceptos de Didáctica de la Historia adecuados al tema y valorar al alumno como sujeto histórico a partir de sus propias imágenes. Metodológicamente, se fundamenta en Almeida (2021), clasificándose como investigación exploratoria, por posibilitar flexibilidad y resultados dinámicos, además de un levantamiento bibliográfico esencial. Como destaca Bello (2009), “todas las investigaciones necesitan de un estudio bibliográfico”.

Palabras-clave: História; Enseñaza de História; álbum de família; fotografia; archivos personales.

Maximiliano Servi da Silveira*

* Mestre em História - FURG, Especialista em Docência para o Ensino Superior - UCPEL, Bacharel em Arquivologia - FURG. E-mail: max.servi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4071-1405>.

INTRODUÇÃO

O presente artigo explora a utilização dos álbuns de fotografia como parte de um possível fundo documental de pessoas ou famílias - conhecidos no meio arquivístico como “arquivos pessoais” ou “arquivos de família” - para uso como material no ensino de História.¹ Esta pesquisa se justifica pelo interesse do autor pela História de forma ampla, bem como pelos álbuns de fotografias de família de maneira mais específica. Soma-se a isso a importância da preservação desse material para o estudo histórico e a busca por alternativas que auxiliem alunos e alunas na compreensão da disciplina, reacendendo seu interesse ao trazer suas próprias histórias para o debate em sala de aula. Este artigo também é parte da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Como objetivo geral, busca-se afirmar as fotografias e o álbum de pessoas e família como ferramenta didática para o ensino de História. Os objetivos específicos incluem: identificar as fotografias dos álbuns de família como documentos de arquivo; apresentar conceitos de Didática da História que se adéquem ao tema; e reconhecer o aluno e a aluna como sujeitos da História a partir de seus registros fotográficos. A partir da metodologia de pesquisa adotada, esta se baliza pela utilização de conceitos consolidados, tanto no que se refere ao ensino de História - com Jörn Rüsen - quanto ao conceito de “documento de arquivo” proposto por Heloisa Bellotto, permitindo uma compreensão mais ampla sobre os documentos de arquivos pessoais e de família. Com o objetivo de contextualizar o ensino de História por meio desses documentos, a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget contribui para uma melhor compreensão do contexto pedagógico.

O percurso metodológico inicia-se com a identificação da “matéria-prima” da pesquisa - a fotografia -, adotando uma contextualização que abrange desde seu surgimento até suas diversas aplicações ao longo do tempo, conforme abordado por Tessari, e os fenômenos comportamentais analisados por Sandbye. É imperativo, contudo, o diálogo com Boris Kossoy, que confere identidade às fotografias e as reconhece como formas de expressão e comunicação.

Para posicionar a fotografia e os álbuns afetivos (de pessoas e famílias) como documentos, é necessário compreender a abordagem pedagógica adotada por Bellotto, bem como os conceitos apresentados por Machado, Mariz e Medeiros, e Cox, que atribuem identidade arquivística às fotografias. Por fim, o diálogo com Rüsen contribui para o desenvolvimento de uma ferramenta didática voltada ao ensino de História.

A pesquisa busca lançar luz sobre o uso de fotografias e álbuns de fotografias pessoais e familiares como recurso para a compreensão da própria história envolvendo identidade e pertencimento - e para o despertar do interesse dos alunos pela disciplina de História e seus desdobramentos. Observa-se, atualmente, certo desinteresse por parte dos alunos e alunas em relação às questões históricas, possivelmente por não se sentirem representados nos conteúdos abordados ou pela dinâmica de aplicação da disciplina. A incorporação de fotografias de pessoas e famílias pode promover uma aproximação entre os indivíduos e suas trajetórias, contribuindo para uma construção mais significativa e participativa da História.

¹ Este artigo faz parte da pesquisa que resultou na dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, defendida em 23 de fevereiro de 2026, tendo como orientador o Prof. Dr. Wagner Silveira Feloniuk e a Profa. Dra. Olivia Silva Nery e o Prof. Dr. José Carlos da Silva Cardoso como membros da banca avaliadora.

O capítulo a seguir é de grande relevância para a compreensão do tema proposto. Inicialmente, apresenta uma abordagem sobre a fotografia, contemplando sua origem e principais aplicações. Em seguida, discute a relação entre fotografia, memória e identidade - tanto em sua dimensão individual quanto coletiva -, além de explorar conceitos que possibilitam a articulação entre fotografias de pessoas e famílias e o campo da História.

A FOTOGRAFIA, O DOCUMENTO, O ARQUIVO E A HISTÓRIA

Este capítulo tem como finalidade apresentar os conceitos que fundamentam o diálogo entre os álbuns de pessoas e famílias e a Arquivologia, buscando estabelecer conexões entre esse material, a memória e o ensino de História. A proposta é evidenciar como os álbuns fotográficos, enquanto documentos arquivísticos, podem contribuir para a construção de identidades e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a experiência pessoal e coletiva no processo de aprendizagem histórica.

A fotografia: origem e finalidade ao longo da história

A fotografia surgiu na Europa no século XIX e, rapidamente, passou a ocupar o lugar do “pintor-retratista”, que dispunha apenas de meios artesanais para retratar pessoas, paisagens ou objetos. Essa atividade era bastante onerosa para famílias que não pertenciam a uma classe econômica e socialmente privilegiada, como bem define Bastos:

Antes (do nascimento) da fotografia, que apenas se tornou domínio público em 1839, em França, era o pintor retratista que satisfazia duplamente a classe burguesa: por um lado, procurava reproduzir nos seus retratos a técnica em voga entre os pintores da corte; por outro, produzia retratos a preços ajustados aos recursos econômicos da burguesia. (Bastos, 2014, p. 129)

Deste modo, percebe-se uma demanda significativa de trabalho na forma de retratar as classes economicamente mais destacadas da época. Nesse contexto, também havia a possibilidade de o artista receber pedidos para adequar sua obra aos desejos do contratante. Como citado por Bastos (2014), o pintor buscava reproduzir as técnicas dos artistas da corte, procurando assemelhar as feições retratadas às do monarca.

Seguindo esta convergência entre fotografia e pintura no que se refere à arte, Takami (2006) afirma que a fotografia entrou para história da arte a partir de “empréstimos estéticos da pintura”. Neste sentido a autora expressa esta integração do seguinte modo:

O surgimento e o desenvolvimento da fotografia foram importantes no processo de reformulação pictórica. As mudanças nas condições de produção da imagem derrubaram conceitos como tradição, autenticidade, autoria, existência única e valor eterno, referidos pelo filósofo Walter Benjamin (1892-1940) no texto sobre a obra de arte e sua reprodutibilidade técnica, escrito em 1935/1936. A fotografia como imagem técnica, suficientemente verossímil, conseguida a partir do real e com capacidade de reprodutibilidade, abriu possibilidades para toda a pesquisa moderna que se seguiu, sobretudo à pintura. (Takami, 2006, p. 537-538)

Foi a partir de Louis-Jacques Daguerre, em 1839, que ocorreu a invenção e difusão do daguerreótipo, o que permitiu a popularização da fotografia. Já em meados do século XX,

observa-se um aprimoramento da tecnologia e das técnicas fotográficas, o que contribuiu para sua disseminação. Isso tornou possível que pessoas comuns tivessem acesso a equipamentos fotográficos e a laboratórios de revelação, capazes de atender à crescente demanda - não mais restrita às pessoas e famílias com destaque social e econômico. Esse comportamento foi assim descrito por Tessari:

O surgimento dessas novas câmeras, facilmente manuseáveis por qualquer pessoa, transformou, pois, os antigos consumidores nos novos produtores de imagens fotográficas. Em pouco tempo, e de forma relativamente rápida, a técnica que exigia um vasto conhecimento de substâncias químicas e sua ação em diferentes suportes, bem como de demorados estudos de iluminação de cena, deixava de ser reservada apenas aos poucos profissionais da área para ser praticada por milhões de pessoas em posse de uma câmera fotográfica. (Tessari, 2012, p. 477)

A partir desse novo comportamento da sociedade, abriu-se mais uma forma de expressão, tanto factual quanto artística, permitindo que as imagens registradas servissem como ferramenta auxiliar da memória. Esse fenômeno possibilitou que cada pessoa fosse capaz de registrar e expressar a si mesma e seu entorno de maneira particular.

Dentre o surgimento de inúmeras formas de expressão, Henri Cartier-Bresson destacou-se como pioneiro do fotojornalismo, pois, antes dele, as eventuais ilustrações em matérias jornalísticas eram produzidas por desenhistas nas próprias redações. Nesse sentido, Zanon e Sabbag (2017, s.p.) afirmam que “Bresson aproxima a fotografia da arte como forma de expressão, fazendo um comparativo entre ambas”, ao comparar o fotógrafo ao pintor. Cartier-Bresson reconhece a nobreza da pintura em relação à fotografia, mas isso não o incomoda, pois considera divertido “aceitar a vida em toda a sua realidade”.

Takami também sinaliza o reconhecimento da fotografia enquanto expressão de arte:

O paradoxo de entrada da fotografia no campo das artes ditas plásticas se desfaz em fins dos anos setenta quando a fotografia converte-se na própria obra. É neste período que o neologismo ‘fotografia plástica’ se cristaliza, reivindicado por fotógrafos e renegado pelo discurso crítico. (Takami, 2006 p. 542)

Ao abordar Sandbye (2014), percebe-se uma tendência que surge a partir do final do século XIX, denominada pela autora como “Cultura Kodak”. Isso se deve ao lançamento, em 1888, do modelo “Kodak Brownie” e do filme em rolo, que facilitaram o acesso de pessoas economicamente mais simples à produção de fotografias. Com isso, já não era necessário contar com um profissional ou possuir um laboratório próprio para a revelação. Essa prática passou a ser conhecida como “fotografia vernácula”, por não seguir critérios técnicos ou artísticos, tendo como finalidade o uso não comercial. A autora elenca quatro momentos de afirmação da fotografia de família:

O primeiro salto ocorreu com o lançamento da câmera box Brownie pela Kodak e do filme em rolo em 1888, com o slogan publicitário “Você aperta o botão, nós fazemos o resto”, o que tornou fácil e acessível para pessoas comuns tirarem fotografias. O segundo salto aconteceu por volta da Primeira Guerra Mundial, quando todos os soldados e seus familiares queriam ser fotografados antes de o soldado partir para a guerra. O terceiro salto, como vejo, deve ter sido no final da década de 1960, quando foram introduzidos o filme colorido, o cassete de filme, o cubo de flash e tipos de câmeras baratas primeiro nos Estados Unidos e, pouco depois, também na Europa. Bertrand Mary afirma que, das 15 bilhões de fotos particulares produzidas no mundo

em 1970, 6 bilhões foram produzidas apenas nos EUA. Um quarto salto, é claro, é o de hoje, em que instantâneos amadores florescem aos bilhões diariamente na Internet. (Sandbye, 2014, p. 3-4) (Tradução livre)

Com a popularização da fotografia, existiu a necessidade de manuseio e arquivamento de forma correta e os álbuns de fotografia se tornaram indispensáveis neste contexto. De acordo com Fernandes (2025):

O álbum fotográfico pode ser considerado um livro ou caderno, composto por páginas em branco de papel resistente onde podem ser colocadas fotografias impressas. As páginas em branco são intercaladas com folhas de papel vegetal para evitar que as imagens se danifiquem. Por norma, podem ser coladas fotografias, postais e outros tipos de referências visuais, que organizam pequenas narrativas do mesmo grupo de pessoas. (Fernandes, 2025, p. 12)

De acordo com a autora acima, o formato dos álbuns pode variar, porém todos mantêm a sua função de organizar as fotografias, assim como também outros objetos que possuem algum simbolismo.

Adentrando mais profundamente o contexto dos álbuns de fotografias de pessoas e famílias, percebe-se uma simbologia presente na forma como essas imagens são guardadas ou expostas. Essa organização revela uma hierarquia entre as fotografias e estabelece diferentes níveis de acesso ao acervo pessoal ou familiar por parte de outras pessoas. É nesse sentido que Rendeiro reflete:

Quando a foto não aparece, “escondida” em caixas de sapato ou protegida pelas páginas de um álbum de família, compreende-se que ela será “revelada” nos momentos especiais desse mesmo universo familiar. Segredos a espera de uma investigação memorialista. Nesse processo revelador surgem as clássicas fotos de casamento, nascimento, batizado e formatura. Essas imagens fotográficas são quase sempre apresentadas em séries, vinculadas desse modo ao elemento narrativo, o que por sua vez possibilita a construção de memórias individuais e coletivas, projetando os caminhos e as aspirações da família. (Rendeiro, 2010, p. 2)

Indo a esse encontro, para Okumura (2016), o álbum com fotografias de família valoriza a história familiar, assim como as fotografias dispostas na residência. A autora afirma a função do álbum:

A função do álbum como registros de memórias, revigora os sentimentos de afetos e desafetos, recordam histórias, capaz de ampliar a compreensão do passado e do presente. O álbum é um arquivo da vida privada, que apresenta por imagens a história de uma família, de um lar e de uma sociedade. (Okumura, 2016, p. 2)

A autora percebe o álbum como um meio de preservação e de despertar de novas memórias e o fato de que este é capaz de “arquivar a vida”, denota uma capacidade infinita de sensações e sentimentos, pois para Okumura (2016, p. 10) “O álbum de família é uma das formas de representação do imaginário presente no interior dos lares, das pessoas e dos laços de relação familiar”.

Há também quem perceba o álbum de família como um conjunto de fotografias, como preservadora da memória do grupo familiar, como pensa Cruz (2011):

[a] fotografia doméstica tem como uma de suas principais funções auxiliar a memória do grupo familiar. Os álbuns de fotografias de família ajudam a construir a identidade individual e coletiva por meio da referência criada pelas imagens e pela narrativa oral que as acompanham. (Cruz, 2011, p. 141)

Percebe-se, a partir da exposição - ou da ausência - das fotografias de família, que esses álbuns obedecem a uma hierarquia convencionada sobre o que pode ou não ser revelado, e para quem. Também nesse sentido está Leite (1993), ao identificar um comportamento normalizado na prática dos registros fotográficos:

A difusão precoce da prática de fotografias de família, com relação à invenção e à difusão social desse meio de reprodução da imagem, alastrou-se pelas diferentes camadas sociais, nos diferentes países. Observou-se uma padronização cultural dessa prática, ligada ao desenvolvimento da técnica fotográfica que privilegia esse núcleo temático. Organizou-se uma coleção de fotografias a partir de originais ou álbuns cedidos por descendentes de famílias italianas, alemãs, portuguesas, espanholas, judias russas e marroquinas, suecas libanesas e japonesas. (Leite, 1993, p. 82)

A atenção à citação acima permite observar uma mudança comportamental e social decorrente da popularização das tecnologias relacionadas à fotografia. A partir desse momento, pessoas e famílias passaram a utilizar a fotografia como um novo modo de registrar suas ações e realizações. Conforme Leite (1993), a fotografia afirma novas formas de documentar fatos e acontecimentos ao longo das gerações sucessoras no círculo familiar, convergindo com a perspectiva de Sandbye (2014), que expressa a ideia de uma nova forma de comunicação, denominada “Cultura Kodak”.

Avançando neste debate acerca das fotografias de arquivos pessoais, os álbuns de família possuem um protagonismo narrativo. Segundo Cunha (2016), em seu estudo antropológico, os conjuntos fotográficos contidos nos álbuns obedecem a uma cronologia que permite observar pessoas e objetos. A mesma autora, porém, frisa que as fotografias que compõem este acervo privado num contexto familiar, sofrem alteração após tornarem-se públicas. Para Cunha (2016, p.32): “Ao tentarmos transmitir a história presente numa sequência de fotografias através das pessoas que as possuem, que as viveram, estamos a alcançar uma ilusão de realidade alcançada”. Isso, segundo a autora, permite uma conclusão que leva em consideração os interesses do fotógrafo, a técnica utilizada, o desejo (pessoal ou coletivo) e os interesses do observador da imagem, ou até determinar quem terá acesso.

Percebe-se, a partir de um determinado comportamento coletivo acerca das fotografias e álbuns pessoais e de família, que o acesso a estes acervos advém de um relacionamento prévio e estreito entre quem permite o acesso e quem acessa. Porém, com a popularização da internet, surgiu um novo fenômeno social promovido pelas redes sociais, como se vê a seguir:

[c]om o advento da internet e a melhoria dos equipamentos computacionais, passam a ser criados álbuns digitais on-line. Já no século XXI, esse processo é ampliado e reforçado por consequência do surgimento de mídias sociais da internet, como o Instagram, um exemplo atual do funcionamento dessas novas mídias. Houve uma perda de materialidade impressa do álbum de família que, ao mesmo tempo que gera outras formas conceituais de álbuns familiares, não nega a permanência de algumas delas. (Alves e Fernandes, 2019, p. 64)

Este novo comportamento causou uma expressiva mudança na relação das pessoas com as suas fotografias. Ao contrário das fotografias analógicas, a nova tecnologia ofereceu facilidades a baixo custo para o armazenamento e divulgação dessas imagens.

A seguir, uma contextualização da fotografia enquanto registro documental se faz necessária, com a finalidade de valorizar a informação contida, permitindo assim o reconhecimento de critérios de autenticidade.

Registros, documentos e documentos de arquivo

Esta pesquisa reconhece a importância de vincular as fotografias de álbuns de família à Arquivologia, especialmente no que diz respeito ao valor informacional contido nesses registros para a construção de estudos pautados na autenticidade documental. Nesse sentido, Cox (2017), ao abordar os arquivos pessoais, observa que nem sempre nos sentimos atraídos por documentos escritos - sejam eles analógicos ou digitais - e que, muitas vezes, somos mais impactados por formas documentais que despertam a curiosidade. Segundo o autor, esse fenômeno ajuda a explicar o interesse por antiquários, onde se busca por expressões pessoais que já não são tão comuns no cotidiano.

É neste sentido que Cox (2017) também afirma que:

Embora seja importante que os indivíduos se conscientizem do valor dos documentos, especialmente por causa de obrigações legais, essas não são as primeiras razões que vem à mente quando pensamos em arquivos pessoais e familiares. Em primeiro lugar, o que nos ocorre são as razões sentimentais e emocionais, aquilo que os arquivistas profissionais costumam denominar mais tecnicamente como os valores culturais relacionados a tais documentos. [...] É comum encontrarmos nas casas fotografias de família, brasões (reais ou imaginários), diplomas, certificados de premiação, certidões de casamento, entre outros documentos, emoldurados e pendurados na parede, ou sobre a lareira, ou ainda formando arranjos cuidadosos em cima de uma mesa. (Cox, 2017, p. 220)

A utilização da fotografia como parte do registro documental de indivíduos e famílias remonta ao século XIX, expandindo-se significativamente com o avanço das tecnologias de reprodução e armazenamento de imagem. No entanto, torna-se necessário estabelecer um posicionamento conceitual que reconheça a fotografia como documento - mais especificamente, como documento de arquivo - a fim de atribuir-lhe o grau de importância necessário para sua legitimação como fonte de informação e memória no campo da Arquivologia.

Na Arquivologia, há consenso sobre os conceitos de “documento” e “documento de arquivo”, e esta pesquisa propõe posicionar a fotografia como parte integrante de arquivos pessoais ou familiares. Para isso, é essencial, em um primeiro momento, contextualizar as fotografias de álbuns pessoais e de família à luz dos princípios que orientam a disciplina arquivística. O Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (Arquivo Nacional, 2005, p. 29) define o arquivo de família como: “Arquivo privado de uma família ou de seus membros, relativo às suas atividades públicas e privadas, inclusive à administração de seus bens. Também chamado arquivo familiar ou arquivo familiar”. Além disso, o mesmo dicionário destaca dois princípios fundamentais: o da proveniência, que estabelece que os documentos não devem ser misturados aos de outras entidades produtoras; e o do respeito à ordem original, que recomenda conservar a organização estabelecida pela entidade coletiva, pessoa ou família que os produziu.

Bellotto (2006, p. 35) define documento como “qualquer elemento gráfico, **iconográfico**, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa” (grifo nosso). Embora abrangente, esse conceito não estabelece, de forma contundente, a relação direta entre o documento e seu produtor, o que limita sua aplicabilidade no contexto dos arquivos pessoais. Nesse sentido, Campos (2024) destaca que, por muito tempo, os arquivos pessoais não receberam o devido reconhecimento dentro da teoria arquivística, permanecendo à margem das discussões conceituais e metodológicas da área.

Bellotto (2006) também estabelece que, para que um documento seja reconhecido como parte legítima de um acervo arquivístico, ele deve atender a determinados requisitos, sendo então classificado como “documento de arquivo”. Essa distinção é fundamental, pois não basta que o documento exista - é necessário que ele esteja vinculado a uma atividade específica de seu produtor, possua autenticidade, e esteja inserido em um contexto orgânico que justifique sua preservação. Essa perspectiva reforça a importância de compreender a fotografia não apenas como imagem, mas como registro documental que carrega intencionalidade, vínculo institucional ou pessoal, e valor informacional. Assim afirma Bellotto:

Os documentos de arquivo são produzidos por uma entidade pública ou privada ou por uma **família** ou **pessoa** no transcurso das funções que justificam a sua existência como tal, guardando estes documentos relações orgânicas entre si. Surgem, pois, por motivos funcionais, administrativos e legais. Sua apresentação pode ser manuscrita, impressa ou audiovisual; são em geral exemplos únicos e sua gama é variadíssima, assim como sua forma e suporte. (Bellotto, 2006, p. 37) (Grifo nosso)

A partir do conceito de documento de arquivo aqui apresentado, evidencia-se a importância do vínculo entre o documento e seu produtor - seja este uma pessoa, uma família ou uma instituição, pública ou privada. Destaca-se, ainda, que um documento de arquivo não se restringe a informações impressas ou manuscritas em papel. Ele pode assumir diversas formas, como registros fotográficos, sonoros, audiovisuais ou digitais, desde que esteja inserido em um contexto orgânico de produção e possua valor informacional, funcional ou histórico para o acervo ao qual pertence.

No que se refere ao documento digital, o Glossário de Documentos Arquivísticos Digitais, por Santos et al. (2020, p. 25), classifica como “informação registrada, codificada em dígitos binários, acessível e interpretável por meio de sistema computacional”. Santos et al. (2020, p.25) também define documento arquivístico digital como “Documento digital reconhecido e tratado como um documento arquivístico”. Ou seja, assim como o documento de arquivo em suporte analógico, o documento arquivístico digital também necessita ser produzido ou adquirido por pessoa ou instituição pública ou privada no decorrer de sua existência e/ou atividade.

No contexto das fotografias, Siqueira (2016) a posiciona como um possível documento arquivístico, reconhecendo seu valor como fonte histórica. Segundo o autor, é provável que a maioria das pessoas já tenha tido contato com fotografias em diferentes contextos e finalidades - seja como registro familiar, expressão artística, prova documental ou memória afetiva. Para Siqueira, a principal finalidade da fotografia é a “apropriação” daquilo que é fotografado, ou seja, a tentativa de capturar e fixar um fragmento da realidade, conferindo-lhe sentido e permanência. Assim expressa Siqueira:

Os documentos fotográficos são, muitas vezes, percebidos como espelho do real, simulacros, provas de algo que realmente aconteceu daquela forma, da exata maneira

como está registrada, como se a fotografia vista representasse a confirmação, a prova de algo que se deu como ali está apresentado. [...] Quando tais documentos são arquivísticos, ou seja, dotados de organicidade, porque foram produzidos, recebidos ou acumulados em razão de atividade específica de um produtor e que, em virtude disso, guardam relações contextuais com outros documentos deste mesmo produtor, possuem características e funções que só podem ser compreendidos em sua integridade se forem percebidos em seu contexto orgânico, entendidos como parte integrante do conjunto documental no qual está inserido. (Siqueira, 2016, p. 86-87)

Para Machado (2017, p. 44), há um pensamento recorrente que associa a fotografia exclusivamente ao campo das artes. No entanto, o autor é enfático ao afirmar que “[d]eve-se desmistificar a ideia de que a fotografia é sempre uma obra artística e entendê-la como um documento administrativo como qualquer outro. Desse modo, deve participar de todos os preceitos que a Arquivologia preconiza”. A partir dessa perspectiva, é possível reconhecer a fotografia como um documento com valor probatório, capaz de representar uma função ou atividade específica, desde que esteja vinculada a um contexto de produção e a uma entidade produtora.

Para Brito e Medeiros (2016), a fotografia oferece auxílio no que chamam de “recriação do passado” através das imagens. Também consideram comum que instituições possuam, além da produção de documentos textuais criados de forma orgânica, também produzam imagens. As autoras também afirmam ser comum a anexação de fotografias aos documentos textuais como complementação de informação e ao se referirem a uma possível eliminação de documentos, a fotografia de família está entre os que não podem ser eliminados.

Também reconhecendo a fotografia como documento, Mariz e Medeiros (2022) a vinculam aos arquivos pessoais - especialmente aos álbuns afetivos - que, além de cumprirem a função de registro, são capazes de despertar memórias e emoções. Para as autoras, esse tipo de documento transcende o valor informacional, assumindo um papel significativo na construção da identidade e na preservação da memória individual e coletiva. A fotografia, nesse contexto, torna-se um elo entre o passado e o presente, revelando histórias, vínculos e afetos que muitas vezes escapam aos registros textuais convencionais, como segue:

Os registros fotográficos têm um impacto diferente dos registros textuais nas pessoas. Eles têm um poder de desencadear emoções, de lembrar de situações vividas, de pessoas que não estão mais presentes, de lugares onde estivemos, ou seja, têm o poder de transportar para lugares e épocas diferentes do momento presente, do momento em que se vê a foto, de fazer reviver situações. Em certos casos as pessoas são capazes até de “sentir” cheiros ou “ouvir” músicas só de olhar para a imagem. (Mariz e Medeiros, 2022, p. 7)

As autoras mencionadas compreendem a fotografia não apenas como um documento de arquivo, mas como um registro que transcende a mera informação factual. Afirmam ser possível, por meio da imagem, recuperar sensações e emoções vivenciadas à época de sua produção. Essa perspectiva, somada às demais abordagens discutidas, evidencia uma confluência teórica que posiciona as fotografias de álbuns de família como parte legítima dos arquivos - especialmente dos arquivos pessoais e familiares - reconhecendo seu valor informacional, afetivo e identitário.

No que se refere ao álbum de família, em Alves e Fernandes (2019), existe o argumento de que a constituição de álbuns tem a função de arquivar, reunindo e acumulando imagens. Alves e Fernandes (2019, p. 74) ainda destacam a dubiedade da foto de família entre a objetividade da “fotografia-documento” e a subjetividade da “fotografia-expressão”, permitindo não só uma

avaliação da informação, como também do sentimento que a mesma desperta. Sobre o “álbum de família” os autores enfatizam o seu protagonismo:

O álbum de família apresenta uma materialidade arquivista, que é consequência do próprio surgimento da fotografia e de uma necessidade de agrupar imagens. Cada imagem que surgia gerava um documento da existência da família, e cabia a algum membro dela armazená-la de maneira a conservá-la. Tratando-se de retratações de entes de uma família, a carga sentimental e afetiva que as fotografias propiciavam suscitava um cuidado ainda maior no armazenamento. (Alves e Fernandes, 2019, p. 74)

Percebe-se a importância do álbum de família na preservação e conservação das fotografias. A sua função vai além de arquivar imagens, vinculando-se ao contexto pessoal ou familiar, tanto da fotografia-documento, quanto da fotografia-expressão, sendo o modo de arquivamento particular a cada pessoa ou família.

O mesmo não se pode dizer do álbum digital on-line quanto à descrição dos documentos ali armazenados, sendo inegável o dinamismo das redes sociais e o alcance da comunicação que elas proporcionam, permitindo a criação de novos vínculos entre os seus usuários, pois:

Observa-se que as redes proporcionam divulgação de informação de maneira ágil. Através do compartilhamento de publicações, por exemplo, entende-se que é possível alcançar diferentes públicos, criando novos vínculos e reunindo pessoas que possuem interesses em comum. (Medeiros, Fantinel e Almeida, 2022, p.5)

Mas o que são redes sociais, ou no caso de Torres (2009), chamadas de “mídias sociais”? Para o autor:

As mídias sociais são sites na internet que permitem a criação e o compartilhamento de informações e conteúdos pelas pessoas e para as pessoas, nas quais o consumidor é ao mesmo tempo produtor e consumidor da informação. Elas recebem esse nome porque são sociais, ou seja, são livres e abertas à colaboração e interação de todos, e porque são mídias, ou seja, meios de transmissão de informações e conteúdo. (Torres, 2009, p. 113)

É possível a submissão de fotografias digitais, geradas em ambiente digital, nas redes sociais, dando publicidade a esses documentos de forma instantânea. É um fenômeno social que praticamente colocou o álbum de família tradicional em quase desuso.

Adentrando o caminho dos serviços digitais oferecidos através da rede mundial de computadores, a computação na nuvem (cloud computing) adquire um status de protagonista, pois conforme Tanus (2009), seus serviços criam a ilusão de disponibilidade infinita, a descarta a necessidade da antecipação de aquisição de recursos, tem como característica se adaptar à necessidade do usuário e oferece pagamento (pay-per-use) adequado a estas necessidades.

Para Tanus:

O conceito de Computação em Nuvem já é comum em algumas empresas mais famosas da internet como o Google, Amazon, e o Yahoo, que mantêm parques computacionais com centenas de milhares de máquinas. Estima-se, por exemplo, que o Google tenha cerca de uma dúzia de data centers espalhados pelo mundo e que sua infraestrutura, chamada de Googleplex, compreenda mais de 200 petabytes de disco e cerca de 500.000 servidores, que conseguem processar mais de 100 milhões de queries por dia. Aliás, estudos têm mostrado que um punhado de companhias e serviços da internet, como o MSN da Microsoft, Google, Yahoo, Amazon e Ask, já respondem pela compra de 20% da compra mundial de servidores. (Tanus, 2009, p.3)

Conforme observado acima, o serviço de computação na nuvem permite que o usuário não tenha custos elevados com revelação e arquivamento de documentos digitais, entre eles, as fotografias digitais, diferente do ambiente analógico, que requer, além de espaço físico, meios seguros para a conservação e arquivamento.

No que se refere ao arquivamento de documentos digitais, existem repositórios que cumprem os requisitos necessários para a preservação dos mesmos, sendo perfeitamente compatíveis com o armazenamento de fotografias digitais. Porém, assim como as teorias de arquivamento e preservação de documentos analógicos é algo próximo de pessoas, famílias e organizações que tem esta necessidade, os documentos digitais, a complexidade de requisitos é justificadamente estranha para a maioria das pessoas, que desta forma tratam seus acervos de maneira empírica.

Na sequência, será abordada a contextualização da fotografia enquanto documento histórico, afim de permitir as suas ligações com a memória e a identidade pessoais e coletivas.

A fotografia, a História, a memória e a identidade

Como já abordado anteriormente, a fotografia surgiu no século XIX, inicialmente como uma extensão do trabalho dos pintores retratistas, voltada para famílias social e economicamente privilegiadas. Com o avanço tecnológico, seu acesso foi gradualmente popularizado, tornando-se uma prática difundida entre diferentes camadas sociais.

A diversidade de pensamentos acerca da fotografia não deixa dúvidas sobre a sua versatilidade e, principalmente, sua praticidade no que se refere, tanto como registro, quanto como expressão humana. Tanto o mais literal, quanto o mais poético, se permitem adotar a fotografia. Assim sendo:

Tudo o que eu disse deriva finalmente dessa particularidade fundamental do meio fotográfico: os próprios objetos físicos imprimem sua imagem por intermédio da ação ótica e química da luz. Esse fato foi sempre reconhecido, mas tratado de muitas maneiras por aqueles que escreveram sobre o assunto. (Arnheim, 1981, apud Dubois, 1998, p. 23)

Para Dubois (1998, p.25) “a fotografia não pode mentir” e, assim sendo, satisfaz como prova daquilo que é mostrado por ela. Deste modo, o autor concede valor de prova à fotografia como reprodução particularmente fiel da realidade.

O pensamento acima identifica “a fotografia como espelho do real”, ideia de que expressa o mimetismo. Porém Dubois (1998) também coloca outros dois tempos que envolvem a observação da fotografia. “A fotografia como transformação do real” aborda a observação da imagem como uma desconstrução ou interpretação do real. Por fim, “a fotografia como traço de um real”, afirma o vestígio de realidade e não reflete uma realidade pura.

Ainda sobre Dubois (1998), no que o autor chama de “arte da memória” traz elementos que justificam a seleção de imagens comportadas na memória, que segundo ele é:

Concebida como um conjunto de regras que permitiam ao orador inscrever com facilidade, na virtualidade de sua memória, tudo o que necessitasse para discorrer com a maior eficácia possível, isto é, concebida como um procedimento artificial de mnemotecnica, pelo qual um conjunto de dados pode ser estocado e ordenado e no qual

é possível encontrar instantaneamente um elemento preciso, a arte da memória baseia-se de fato no jogo de duas noções completamente fundamentais, todo o tempo retomadas em todos os tratados: os lugares (loci) e as imagens (imagines). (Dubois, 1998, p. 314)

Para Dubois (1998), as imagens são acessórias na composição da memória. Deste modo é possível imaginar uma construção artificial, ou seja, a criação de conjuntos documentais (álbuns de fotografias), com capacidade para auxiliar a memória.

Em Silva e Freitas (2019, p. 6), destaca-se a importância da fotografia como elemento de incentivo à memória, especialmente quando utilizada em paralelo às entrevistas. Os autores afirmam: “As fontes orais, interagindo com as fontes visuais registradas durante a atuação do Mobral em Alagoas, revelaram a intensidade do movimento na vida dos sertanejos. A fotografia funcionou como um instrumento de rememoração [...]”.

Outro exemplo de utilização de fotografias de álbum de família para a pesquisa histórica está em Stancik (2009), no qual são abordadas oito fotografias pertencentes a um álbum de família contemporânea à I Grande Guerra (1914-1918). Para o autor:

Oito retratos fotográficos em preto e branco. Oito diferentes cenários e situações nos quais o sorriso esteve invariavelmente ausente, esboçando-se sutilmente em apenas um deles. Entre outros motivos, porque aqueles eram tempos de guerra. Mas também porque era exatamente assim que se comparecia diante de uma câmera fotográfica para tão importante cerimonial de composição de uma representação visual. Sete também são registros nos quais houve extremo cuidado com a pose. Talvez a única exceção seja o retrato não pertencente ao contexto da Primeira Guerra, a fotografia de número 5, um instantâneo amador, denunciado pelo enquadramento e pelo corte dos corpos. (Stancik, 2009, p. 460)

Pensando na fotografia como auxiliar da memória, é interessante abordar Boris Kossoy, que destaca a relevância da fotografia durante a Revolução Industrial, enfatizando seu papel no registro de um período marcado por profundas transformações sociais, econômicas e culturais, conforme aponta no trecho a seguir:

A nova invenção veio para ficar. Seu consumo crescente e ininterrupto ensinou o gradativo aperfeiçoamento da técnica - artesanal no princípio -, a qual se viu mais e mais sofisticada à medida que aquele consumo, que ocorria particularmente nos grandes centros europeus e nos Estados Unidos, justificou invenções significativas de capital na indústria, em pesquisas e na produção de equipamentos fotossensíveis. A enorme aceitação que a fotografia teve, notadamente a partir da década de 1860, propiciou o surgimento de verdadeiros impérios industriais e comerciais. (Kossoy, 1989, p. 14-15)

Kossoy também propõe a fotografia como instrumento de registro das manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, bem como dos ambientes que compõem esses cenários. Sobre isso, o autor se manifesta da seguinte forma:

A expressão cultural dos povos exteriorizada através de seus costumes, habitação, monumentos, mitos e religiões, fatos sociais e políticos passou a ser gradativamente documentada pela câmara. O registro das paisagens urbana e rural, a arquitetura das cidades, as obras de implantação das estradas de ferro, os conflitos armados e as expedições científicas, a par dos convencionais retratos de estúdio - gênero que provocou a mais expressiva demanda que a fotografia conheceu desde seu aparecimento e ao longo de toda metade do século XIX -, são alguns dos temas solicitados aos fotógrafos do passado. (Kossoy, 1989, p. 15)

Seguindo essa mesma perspectiva, Breckner (2014) dedica-se a uma análise mais aprofundada dos álbuns de família. A autora identifica narrativas construídas a partir de determinados conjuntos fotográficos, os quais funcionam como suporte para uma interpretação mais precisa dos contextos sociais e culturais envolvidos. Nesse sentido, Breckner afirma:

Eles se concentram na reconstrução das camadas implícitas de significado no álbum de fotografias para mostrar como se pode abordar metodologicamente este tipo de material que repetidamente se torna parte de entrevistas narrativas e para cujo tratamento quase não tínhamos metodologia e métodos até o momento. A peculiaridade de um álbum de fotografias de família é que ele é estruturado tanto narrativa quanto pictoricamente, exigindo uma combinação de metodologias narrativas com aquelas que tratam das formas específicas de criar significado mediante fotografias. (Breckner, 2014, p. 2)

Para Breckner, a composição das imagens possui o potencial de construir narrativas e expressar identidades individuais ou familiares. Observa-se, nesse processo, um entrelaçamento entre fotografia e memória, evidenciando a relevância da imagem na constituição de uma memória vinculada a sujeitos ou grupos sociais. O álbum fotográfico, nesse contexto, revela-se como um poderoso concentrador de informações sobre a trajetória de pessoas e famílias.

Apesar dos movimentos de introdução gradual da fotografia na sociedade, os fenômenos registrados concentraram-se predominantemente na Europa e na América do Norte. No Brasil, embora a técnica fotográfica tenha chegado ao país ainda no final do século XIX, observou-se, inicialmente, o isolamento da fotografia quando comparada a formas mais reconhecidas de expressões artísticas, ao menos em estudos voltados à identificação de uma “fotografia brasileira”. Segundo Mendes (2003):

O isolamento da comunidade fotográfica em relação a outros segmentos da cultura é uma marca de longa data, centenária, no Brasil. Com certeza, não se expressa de forma homogênea se considerarmos que o termo comunidade fotográfica denomina uma realidade pouco solidária. (Mendes, 2003, p. 184)

Ainda segundo Mendes (2003), embora a fotografia tenha chegado ao Brasil por volta de 1890, foram os “fotoclubes” os principais responsáveis por sua difusão, especialmente a partir do início do século XX, impulsionados pelo surgimento das revistas ilustradas. De acordo com o autor, foi apenas a partir da década de 1970 que se iniciaram políticas mais abrangentes voltadas à fotografia, com maior aprofundamento teórico e investimentos no campo acadêmico.

Ao contextualizar memória e identidade em relação à fotografia, Assmann (2016) afirma que a memória adquire valor simbólico por meio de sons, gestos, palavras e objetos que, embora não possuam memória própria, são capazes de desencadeá-la. O autor também destaca a relação intrínseca entre memória e identidade.

Ao adentrar o tema da identidade, Hall (2006) destaca sua importância na constituição do sujeito contemporâneo. Para o autor, cada indivíduo possui, em sua essência, um “eu real” que dialoga com múltiplas identidades. Ele aponta a conexão entre o mundo pessoal e o mundo público como elemento fundamental para a integração entre o sujeito e as estruturas sociais. Hall também observa uma transformação significativa: o surgimento do sujeito “pós-moderno”, marcado pela ausência de uma identidade estável. Segundo o autor, esse sujeito abriga internamente identidades contraditórias, que se articulam com múltiplos significados culturais,

gerando diversas identidades possíveis - ainda que temporárias. Assim, Hall conclui que, se alguém acredita possuir uma identidade contínua do nascimento até a morte, é porque construiu uma narrativa confortável para si mesmo.

Com o objetivo de construir um raciocínio que conecte a fotografia à História, Siqueira (2016) contribui para essa reflexão ao afirmar que:

Reflexões, ensaios e estudos sobre a fotografia e seu papel social por ela representada são muitos e seu uso como evidência ou fonte histórica já é percebido, já que se considera como fonte histórica tudo aquilo que permite analisar, perceber, compreender, reconstruir, revelar e suscitar dúvidas referentes aos acontecimentos, transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, bem como as formas de vida do passado. Há muitas décadas isso é feito. (Siqueira, 2016, p. 77)

Siqueira (2016) atribui à fotografia um papel protagonista na construção da memória, reconhecendo-a como responsável por narrar os fenômenos que atravessam as sociedades em seus processos de formação e transformação. Segundo o autor, os registros visuais não apenas respondem a inquietações, como também são capazes de gerar novas questões, ampliando o campo de reflexão sobre o passado e suas representações.

A utilização da fotografia no contexto da pesquisa histórica apresenta obstáculos que, inevitavelmente, influenciam os resultados pretendidos. É nesse sentido que Kossoy (1989) adota uma postura cautelosa ao tratar a fotografia como fonte documental, alertando para os limites de sua aplicação. O autor afirma: “Contudo, o emprego da iconografia fotográfica no trabalho histórico se deparará com enormes dificuldades na medida em que a própria história da fotografia não tenha sido objeto de investigações abrangentes e aprofundadas” (Kossoy, 1989, p. 35).

Os exemplos de utilização da fotografia como fonte de pesquisa histórica são diversos, uma vez que essas imagens têm o poder de resgatar memórias e despertar a sensação de pertencimento - tanto daqueles que evocam lembranças quanto daqueles que buscam vínculos com uma identidade específica. É fundamental compreender que a fotografia contribuiu para a popularização e o acesso às imagens por parte das pessoas comuns, estando hoje plenamente inserida no cotidiano. Nesse sentido, Dias (2012) reforça a importância dos registros fotográficos ao afirmar: “O seu poder de reproduzir exatamente a realidade exterior - poder inerente à sua técnica empresta-lhe um caráter documental e fá-la aparecer como o processo de reprodução mais fiel, o mais imparcial, da vida social” (Kossoy, 1999, p. 37).

Por acaso existe fotografia sem uma história? Lopes (2022) se fez este questionamento, porém ele mesmo dá a resposta, indo ao encontro da história:

Inversamente, fotografia sem história é uma expressão que, à luz do que dissemos até aqui, só pode ser um equívoco. Seria dizer, em outros termos, fotografia sem cultura, o que não é possível. É claro que a história não está contida nas fotografias. Mas é difícil conceber um produto da ação humana que seja desprovido de história. Está aí, talvez, um dos campos mais instigantes de investigação, uma vez que apresenta algumas ricas contradições. (Lopes, 2022, s.p.)

De acordo com Kossoy, a fotografia é um importante meio de estudo histórico:

A fotografia é, indiscutivelmente, um meio de conhecimento do passado, mas não reúne no seu conteúdo o conhecimento definitivo desse passado. A imagem fotográfica pode e deve ser utilizada como fonte histórica. Mas é necessário ter em consideração

que o assunto registado mostra apenas um fragmento da realidade, um e um só enfoque da realidade passada: um determinado aspeto. Também não é demais enfatizar que esse conteúdo é o resultado final de uma seleção de possibilidades de ver, optar e fixar um certo aspeto da realidade, cuja decisão cabe exclusivamente ao fotógrafo, quer ele esteja a registar o mundo para si mesmo, quer ao serviço de alguém. (Kossoy, 2001, p. 109)

Conforme a citação anterior, percebe-se que, embora a fotografia contenha elementos que a qualificam como documento de arquivo, a informação nela presente exige uma apreciação sensível. Tal abordagem é necessária para identificar traços de identidade, tanto do fotógrafo quanto do contexto sociocultural retratado na imagem.

A seguir, uma abordagem da fotografia enquanto ferramenta de ensino e a sua capacidade no auxílio no ensino de História.

A escola e a fotografia no ensino de História

Desde sua invenção, a fotografia tem ocupado múltiplos espaços de utilização: do retrato de pessoas e famílias com destaque socioeconômico, à captura de paisagens diversas, passando pela expressão artística e pelo uso como documento de prova. Sua aplicação como ferramenta de ensino, especialmente na disciplina de História, segue essa diversidade de funções - tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto escolar, sendo este último o foco central desta pesquisa.

Segundo Bittencourt (2018), o ensino de História nas escolas brasileiras remonta ao século XIX, tendo sua relevância ampliada ao longo do tempo até os dias atuais. A disciplina ganha destaque especialmente a partir da década de 1970, quando políticas governamentais passaram a promover a construção de uma “história nacional”. Já no século XXI, observa-se um processo de aprimoramento das metodologias pedagógicas, com foco na formação crítica dos estudantes e na valorização de múltiplas narrativas históricas.

Foi também a partir da década de 1970 que Rüsen desenvolveu uma abordagem teórica voltada para as mudanças curriculares no ensino de História, buscando superar o dilema entre os campos da História e da Pedagogia. Sua proposta não exige um aprofundamento exaustivo nas discussões teórico-científicas, mas sim uma articulação entre o conhecimento histórico e sua função formativa. Para o autor:

Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (Rüsen, 2006, p. 12)

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Bittencourt (2018) destaca o papel central do professor na construção das disciplinas escolares, considerando-o o “sujeito principal” dos estudos sobre o currículo e seus desdobramentos. Para a autora:

Dar aula é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. De acordo com pesquisadores dedicados aos problemas do saber docente, com destaque para o canadense Maurice Tardif e, entre nós, Ana Maria Monteiro, os professores mobilizam em seu ofício os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. A

pluralidade destes saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como “saber docente”. [...] (Bittencourt, 2018, p. 40)

A autora evidencia a posição do professor como sujeito ativo na construção curricular, que se vale dos elementos do cotidiano e dos saberes adquiridos em interação com o meio em que está inserido. A articulação entre recursos informacionais e sua formação acadêmica possibilita a elaboração de saberes singulares, voltados às necessidades específicas da comunidade escolar.

A partir das afirmações anteriores, evidencia-se uma proposta de ensino horizontal, que valoriza o conhecimento dos alunos e alunas como forma de inclusão e reconhecimento de suas trajetórias individuais e coletivas. Essa perspectiva é reforçada por Schmidt, ao afirmar:

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom - comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal. (Schmidt, 2010 apud Matos e Senna 2013, p. 215)

Esses novos saberes podem ser adquiridos por meio da observação de expressões culturais e tradicionais, bem como por documentos que registram práticas e ações sociais. Segundo Bittencourt (2018), há três tipos de documentos que podem ser utilizados como recursos didáticos: “escritos, materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções...) e visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas e musicais)” (Bittencourt, 2018, p. 35).

Para Moraes (2024), circulam no ambiente escolar algumas representações do que seja História, do conhecimento e vivência do passado e distintas compreensões do que seja a disciplina científica história. A autora expressa em seu texto a escola como um local de circulação de conhecimento acadêmico, porém respeitando as etapas que constituem a educação básica no que se refere às políticas curriculares.

Para a autora acima, existe o uso recorrente da fotografia como apoio ao texto escrito, ficando em segundo plano o uso da imagem como recurso de memória. Moraes afirma o uso de imagens como protagonista em sala de aula, como abaixo:

A imagem fotográfica pode ainda servir como fonte de informação ou para iniciar a apresentação de um determinado assunto. Nesse sentido, a leitura do texto visual é parte importante do processo de ensino, sendo necessária a descrição de seu conteúdo, a mobilização de saberes e conhecimentos prévios e a identificação de suas características principais (data, local, personagens retratados, situação representada etc.). (Moraes, 2024, p. 13)

Conforme a citação acima, a fotografia por si só não tem o poder de informar. É necessário um conhecimento prévio do contexto ou até mesmo provocar a experiência de quem observa a imagem, tornando assim capaz de extrair as informações contidas na fotografia.

Para Germinari (2012), existem dificuldades a serem discutidas quanto ao uso didático de documentos, pois:

A maioria dos estudos aborda o uso escolar de documentos localizados em acervos já constituídos e organizados em instituições especializadas na coleta, organização e conservação das fontes documentais. O acervo documental de arquivos institucionais dificulta o planejamento do ensino centrado na vivência histórica das pessoas comuns,

pois a memória dos grupos sociais populares não está sistematicamente preservada nas instituições públicas especializadas. (Germinari, 2012, p. 54)

A citação anterior oferece uma crítica pertinente dentro deste debate, ao reforçar a proposta desta pesquisa de aproximar o Ensino de História dos alunos e alunas, majoritariamente oriundos de escolas públicas e de contextos familiares simples. Tal realidade evidencia uma distância social significativa entre os materiais disponíveis nos acervos institucionais e o público escolar que deles se pretende beneficiar. Não se trata aqui de uma crítica à gestão dos arquivos, mas sim de uma constatação relevante sobre os desafios e possibilidades de utilização desses acervos como recurso didático.

O mesmo autor apresenta uma alternativa de utilização de documentos de arquivos, que não de acervos públicos. Para ele:

Os documentos de arquivos familiares são qualitativamente diferentes daqueles encontrados nos arquivos públicos. O uso escolar desse tipo de documento requer um trabalho específico de coleta, seleção e organização, que considere suas especificidades. Isso juntamente com uma metodologia que articule concepção de história, concepção de documento histórico e uma seleção de conteúdo adequada. (Germinari, 2012, p. 54)

Essa perspectiva se aproxima diretamente da proposta desta pesquisa, ao considerar que os arquivos pessoais e familiares se inserem como recursos potentes para a construção de conteúdos significativos em sala de aula. Germinari (2012) enfatiza que os documentos encontrados em acervos familiares podem revelar informações relacionadas à memória de um indivíduo e da coletividade à qual ele pertence, contribuindo para o reconhecimento de identidades e histórias muitas vezes invisibilizadas no currículo tradicional.

Dessa forma, abre-se a possibilidade de utilizar uma variedade de materiais como ferramentas de ensino, com o objetivo de vincular o conteúdo à identidade dos alunos e alunas. No entanto, para Bittencourt (2018), é necessário avaliar algumas questões quanto ao uso de fotografias. A autora ressalta que, para compreender a informação contida nas imagens, é preciso considerar a percepção que cada pessoa possui, sendo indispensável a desconstrução da fotografia observada.

Dando continuidade à abordagem de Bittencourt (2018), a autora apresenta uma série de propostas pedagógicas voltadas à utilização de imagens fotográficas em sala de aula. Inicialmente, ela propõe dois questionamentos fundamentais: o primeiro diz respeito aos critérios de seleção das fotografias para atividades didáticas; o segundo refere-se ao processo de “leitura” das imagens junto aos alunos e alunas. Em seguida, Bittencourt sugere a escolha de uma ou duas fotografias, a fim de permitir uma exploração mais aprofundada tanto do conteúdo visual quanto dos elementos materiais que compõem o suporte - como pessoas, paisagens, eventos, tipo de papel fotográfico, coloração da imagem, entre outros aspectos.

Mantendo a mesma linha de reflexão, Bittencourt (2018) reafirma a importância da utilização de fotografias em sala de aula, destacando o papel da coleta e análise das informações como parte essencial na avaliação desse modelo de atividade. Para a autora, o trabalho com imagens exige sensibilidade e intencionalidade, permitindo que o professor e os alunos construam significados a partir dos elementos visuais, relacionando-os ao contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos, como segue:

Tem sido usual recorrer ao uso da fotografia nas séries iniciais do ensino Fundamental, conforme atestam vários relatórios de alunos estagiários. A fotografia da criança em outras idades, da família, de amigos são utilizadas para o estudo da “história da vida do aluno”, “história da família”, “história do bairro”, temas importantes para criar o sentimento de identidade, de pertença a um grupo ou comunidade. As fotos transformadas em recursos didáticos, favorecem a introdução dos alunos no método de análise de “documentos históricos” e, em se tratando da fase inicial da alfabetização, contribuem para que se identifiquem ano, nome de lugares e de pessoas ou grupos sociais, além de favorecerem a compreensão de antes e depois e a interiorização do conceito de geração. (Bittencourt, 2018, p. 296)

Na continuidade de sua proposta, Bittencourt (2018) destaca que o uso de fotografias pode acompanhar o processo de escolarização, favorecendo a percepção de mudanças - ou permanências - no entendimento histórico por meio da comparação. Uma prática recorrente sugerida pela autora é o estudo da história local, utilizando imagens de um mesmo espaço em diferentes períodos, o que permite aos alunos e alunas analisar transformações e permanências ao longo do tempo. As atividades com fotografias, segundo Bittencourt, oferecem múltiplas possibilidades para o ensino de História, viabilizando a visualização concreta de eventos, a comparação entre temporalidades e, sobretudo, o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos inseridos nesses contextos.

O ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DAS FOTOGRAFIAS

Como evidenciado ao longo deste referencial teórico, a fotografia possui um poder singular de condensar informações que transcendem a mera descrição literal da imagem. Nos arquivos pessoais e familiares, os registros fotográficos assumem uma função narrativa, capazes de contar histórias, revelar trajetórias e preservar memórias que constituem a identidade dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem. Esses documentos visuais não apenas registram momentos, mas também evocam contextos, afetos e significados que enriquecem a compreensão histórica e social dos acervos.

A proposta deste trabalho é oferecer uma alternativa metodológica para o ensino de História nos níveis fundamental e médio, visando proporcionar aos alunos e alunas a oportunidade de se reconhecerem como sujeitos históricos. Nesse sentido, apresenta-se um produto educacional em formato de oficina, concebido para promover o vínculo entre os conteúdos escolares e as vivências pessoais, por meio da utilização de fotografias de álbuns de família como recurso didático.

Uma oficina com documentos de arquivo pessoal e familiar como ferramenta de ensino-aprendizagem

A sugestão de uma oficina com elementos de informações pessoais ou familiares, tem como objetivo promover a inclusão dos alunos e alunas no contexto histórico, a partir de suas percepções individuais e coletivas, estimuladas por meio de um diálogo respeitoso entre todos os participantes. Essa proposta considera as competências intelectuais de cada estudante, alinhando-se à teoria das “inteligências múltiplas”, que rompe com a concepção tradicional de inteligência como algo inato e único.

Nesse sentido, os alunos e alunas estarão expostos a experiências e conhecimentos diversos, que se manifestam de maneiras distintas - seja por meio da linguagem verbal, da expressão corporal, da sensibilidade artística ou da capacidade lógico-matemática - e que devem ser reconhecidos e valorizados no processo de ensino-aprendizagem, pois:

De acordo com Gardner, a mente é plural, dotada de variadas facetas que atuam separadamente das forças cognitivas, diferentemente do que propunham teorias anteriores, que consideravam a inteligência como um atributo inato do indivíduo que atua de modo operacional. (Coletta, 2018, p. 8)

A autora acima se refere ao modo que cada um reage e absorve o conhecimento, sendo importante este fenômeno para um evento coletivo, como citado abaixo:

Apesar de que essas capacidades sejam consideradas em conjunto, é importante frisar que, de acordo com essa teoria, essas inteligências são interdependentes e interativas, apesar de diferentes. Assim, um problema matemático, por exemplo, requer também a atuação das competências linguísticas e espaciais para que, trabalhando em conjunto, seja possível sua resolução. Um indivíduo, em sua função social, independentemente do papel ou lugar que ocupe, vale-se de uma combinação de inteligências para se desenvolver nas variadas funções que desempenha. (Coletta, 2018, p. 8)

Conforme exposto, esta pesquisa também considera a possibilidade de o sujeito se reconhecer como parte de um coletivo por meio da observação das experiências dos demais envolvidos em uma mesma atividade. Tal processo de observação favorece não apenas a identificação com aspectos compartilhados, mas também a distinção individual diante das narrativas apresentadas - sejam elas trazidas pelos colegas ou reveladas pelo próprio aluno ou aluna. Esse movimento de reconhecimento e diferenciação contribui para a construção de sentidos pessoais e coletivos, valorizando a diversidade de trajetórias e saberes presentes no espaço escolar. Acredita-se ser possível estabelecer um diálogo ilustrado por meio de fotografias, capaz de permitir que os alunos e alunas se reconheçam como sujeitos históricos - e não apenas como observadores distantes dos personagens retratados nos livros didáticos. Essa abordagem busca romper com o abismo social, cultural e financeiro frequentemente presente na narrativa escolar, que separa aqueles que estudam daqueles que são estudados. Ao trazer imagens familiares e cotidianas para o espaço pedagógico, promove-se uma aproximação entre o conteúdo histórico e as vivências dos estudantes, valorizando suas trajetórias e ampliando o sentido de pertencimento à História.

Caminhando nessa direção, Piaget contribui com uma teoria que relaciona a capacidade de aprendizagem às diferentes faixas etárias, conhecida como “teoria do desenvolvimento cognitivo”. Conforme explicado por Renner et al. (2012), essa teoria propõe que o desenvolvimento intelectual ocorre em estágios sucessivos, cada um caracterizado por formas específicas de pensar, compreender e interagir com o mundo. Essa abordagem permite ao educador adaptar suas estratégias pedagógicas às possibilidades cognitivas de cada faixa etária, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e respeitosa das individualidades, como segue:

a) Estágio sensório-motor (do nascimento até 2 anos): nesse período, as crianças constroem seu aprendizado por meio de ações motoras e sensoriais, como tocar, morder, sugar e balançar objetos. Suas habilidades cognitivas ainda são limitadas, e tanto os objetos quanto as pessoas existem apenas enquanto estão presentes em seu campo de visão. A noção de

permanência do objeto - ou seja, compreender que algo continua existindo mesmo quando não está visível - ainda está em desenvolvimento;

b) Estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos): caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e pela ampliação da capacidade simbólica. Nessa fase, as crianças começam a expressar sentimentos, representar objetos e situações por meio de brincadeiras simbólicas, desenhos e narrativas. O pensamento ainda é predominantemente egocêntrico, ou seja, a criança tem dificuldade em compreender que outras pessoas possam ter perspectivas, sentimentos ou opiniões diferentes dos seus. O mundo é interpretado a partir de sua própria visão, e a lógica ainda não está plenamente desenvolvida, o que limita operações mentais mais complexas;

c) Estágio operatório-concreto (dos 7 aos 12 anos): nesse período, observa-se o início do pensamento lógico, voltado para situações concretas e observáveis. As crianças começam a compreender a reversibilidade de ações, ideias e operações - ou seja, percebem que certos processos podem ser desfeitos ou revertidos. Há uma superação gradual do egocentrismo, com maior capacidade de considerar o ponto de vista dos outros. No entanto, ainda apresentam limitações na compreensão de conceitos abstratos e hipotéticos, sendo mais eficazes em tarefas que envolvem objetos reais ou situações concretas;

d) Estágio operatório formal (dos 12 anos até a vida adulta): nessa fase, o indivíduo desenvolve a capacidade de realizar operações mentais abstratas, formais e lógicas. O pensamento torna-se mais flexível e sistemático, permitindo a formulação de hipóteses, a análise de variáveis e a construção de argumentos complexos. O raciocínio pode ser modificado a partir de diferentes perspectivas sobre uma mesma questão, favorecendo a escolha consciente entre alternativas possíveis. Trata-se de um estágio em que o sujeito é capaz de pensar sobre o pensar, ou seja, refletir criticamente sobre seus próprios processos cognitivos.

Ainda conforme Renner et al. (2012, p. 248), “a maioria dos estudos mostra que apenas 40 a 60% dos estudantes de faculdade e adultos o alcançam completamente o estágio operatório-formal, com algumas estimativas mais baixas, chegando a 25% da população geral”. Essa constatação revela que uma parcela significativa da população apresenta dificuldades em lidar com conteúdos abstratos e hipotéticos, próprios do estágio operatório-formal. Diante disso, torna-se pertinente direcionar o produto educacional proposto - a oficina - ao público a partir dos sete anos de idade, com foco nos anos finais do ensino fundamental, aproximando-se da faixa dos doze anos. Essa escolha não exclui os alunos e alunas do ensino médio, mas reconhece que estratégias baseadas em experiências concretas e visuais, como o uso de fotografias, podem ser mais eficazes para promover a aprendizagem significativa e o reconhecimento dos sujeitos como parte da História.

Assim sendo, a faixa etária sugerida por este estudo está inserida no estágio operatório-concreto proposto por Piaget, o que reforça a adequação de estratégias pedagógicas baseadas em experiências concretas e visuais. Acrescenta-se a esse critério o sexto ano do Ensino Fundamental - faixa etária aproximada de onze anos que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no item 4.4.2.2, contempla o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC, entre os objetivos para esse segmento está o reconhecimento das formas de registro histórico, o que inclui documentos, imagens e narrativas que auxiliam na construção da memória e da identidade. Tal diretriz fortalece a proposta desta pesquisa ao sugerir o uso de fotografias de álbuns de família como recurso didático, promovendo o vínculo entre o conteúdo escolar e as vivências dos alunos e alunas.

O item 4.4.2.2 fala em procedimentos básicos, sendo o segundo e o terceiro conforme a seguir:

[...] 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da **produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais)**, elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (Brasil, 2017, p. 416) (grifo nosso)

Conforme a citação anterior, compreende-se que as fotografias de álbuns pessoais ou familiares podem ser reconhecidas como documentos de arquivo com importância histórica e, nesse sentido, utilizadas como ferramentas pedagógicas no ensino de História. Esses registros visuais permitem não apenas a compreensão de processos históricos mais amplos, mas também da própria trajetória dos alunos e das alunas, favorecendo o desenvolvimento da noção de pertencimento e identidade. Além disso, a proposta da oficina possibilita o exercício da interpretação crítica e da elaboração de argumentos, a partir das informações e experiências compartilhadas entre os participantes, promovendo o diálogo, a escuta ativa e o respeito à diversidade de vivências.

Como complemento à sugestão de público para a atividade proposta, embora o BNCC não aborde em seu texto a Educação de Jovens e Adultos (EJA), está garantida na Lei nº 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), tornando possível a inclusão de alunos e alunas desta modalidade educacional. Como a proposta deste projeto é de inclusão das pessoas como sujeitos da História, é valiosa a participação de estudantes de História, seja qual for a modalidade de aprendizagem. Para Reichardt e Silva (2020), o perfil de público é diverso, porém possuem em comum a faixa social a qual pertencem, sendo este público, o que este projeto deseja atingir, conforme abaixo:

Na EJA, encontra-se uma diversidade de perfis relativos à faixa etária, escolarização e cultura. São pessoas que pertencem às classes populares-bairros e comunidades que cresceram desordenadamente e que possuem carências materiais significativas. Muitos desses indivíduos já passaram por experiências negativas, assumindo, desde cedo, compromissos de adultos, muitas vezes sem saber o real motivo. Essa população é exposta a todo tipo de precariedade e não tem a oportunidade de conhecer a real importância da educação em suas vidas; portanto, desejam a oportunidade de mudar seus conceitos e transformar suas vidas, para que possam conviver e construir uma sociedade mais justa e capaz de lhe proporcionar o que não conheceram em sua infância e adolescência. (Reichardt e Silva, 2020, p. 68-69)

Conforme a Lei nº 9394/1996, a EJA tem como objetivo a inclusão de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação ou não concluíram seus estudos dentro da idade escolar, conforme abaixo:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e ensino médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, Art. 38º. **Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo**, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (Brasil, 1996.). (Grifo nosso)

Percebe-se, no art. 38 da LDB, a equalização entre o ensino regular da educação básica e o ensino de jovens e adultos, sendo possível, necessitando porém de adaptações para as necessidades dos dois públicos, a aplicação da atividade proposta. O formato de oficina favorece a participação ativa dos alunos e das alunas, respeitando as características cognitivas do estágio operatório-concreto descrito por Piaget. O conteúdo é apresentado de forma predominantemente visual, abordando temas relacionados à disciplina de História, à linguagem fotográfica e à trajetória pessoal de cada participante. A proposta valoriza a autonomia dos estudantes, respeitando sua vontade de compartilhar - ou não - aspectos de sua história familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros visuais de pessoas e famílias, em sua origem, eram restritos às camadas sociais economicamente privilegiadas, sendo realizados por pintores retratistas que atendiam, sobretudo, à nobreza e à elite. Essa prática artística funcionava como símbolo de status e memória, acessível apenas a poucos. Com o surgimento das técnicas fotográficas no final do século XIX, a praticidade e a relativa acessibilidade da nova tecnologia revolucionaram esse cenário, transformando profundamente o campo dos retratos. A fotografia passou a ocupar o lugar antes reservado à pintura, dando origem aos primeiros fotógrafos profissionais e ampliando gradualmente o acesso à produção de imagens pessoais e familiares.

Assim como os pintores retratistas, os primeiros fotógrafos também atendiam majoritariamente pessoas e famílias pertencentes às classes economicamente privilegiadas, reproduzindo os padrões de representação antes restritos à nobreza. Essa prática começou a se transformar com a popularização da tecnologia fotográfica a partir de meados do século XX, tornando o ato de fotografar mais acessível e democratizado.

A possibilidade de qualquer pessoa registrar sua própria imagem ou a de sua família marcou uma mudança significativa na relação com a memória e com a identidade. A contínua evolução tecnológica da fotografia - desde os filmes analógicos até os dispositivos digitais e redes sociais - ampliou ainda mais seu alcance, influenciando profundamente as relações sociais e gerando novos modelos de comportamento, tanto no plano individual quanto, sobretudo, no coletivo.

Para a Arquivologia, os registros visuais de pessoas e famílias são classificados como “documentos de arquivo” pessoais e/ou familiares, o que lhes confere status de autenticidade e legitimidade como fontes de informação. Já para a História, esses registros recebem atenção especial por sua capacidade de contribuir para a escrita - ou reescrita - de narrativas históricas, especialmente aquelas que envolvem trajetórias individuais e coletivas. As fotografias, nesse contexto, assumem o papel de documentos de arquivo, colaborando diretamente com a construção histórica e permitindo que pessoas e famílias tenham suas memórias preservadas e reconhecidas como parte integrante do processo histórico.

Ao tratar da História como disciplina escolar, observa-se uma percepção recorrente de desinteresse por parte dos alunos e alunas em relação ao seu conteúdo. Esse fenômeno, em grande parte, decorre da dificuldade de compreender a relevância da História em suas próprias vidas. Tal desinteresse pode estar relacionado ao distanciamento geográfico, social, econômico e cultural entre os estudantes e os temas abordados em sala de aula. É fundamental que a História seja apresentada em sua totalidade, contemplando personagens e acontecimentos de relevância

econômica, política, social, cultural e artística. No entanto, é igualmente essencial inserir os alunos e alunas nesse contexto, permitindo que se reconheçam como parte integrante dos processos históricos. Essa abordagem favorece o despertar do interesse pela disciplina e amplia a compreensão sobre como a História é construída não apenas pelos grandes eventos, mas também pelas trajetórias individuais e coletivas que compõem o tecido social.

Ao atribuir aos arquivos pessoais e familiares - especialmente aos álbuns e fotografias de pessoas e família - a mesma relevância conferida aos documentos históricos tradicionais utilizados na pesquisa acadêmica, promove-se uma valorização das trajetórias individuais como parte legítima da construção histórica. Essa abordagem favorece o auto reconhecimento dos alunos e alunas, permitindo que criem vínculos de identidade e, a partir deles, passem a valorizar sua própria história. Tal perspectiva amplia o sentido de pertencimento e fortalece a compreensão de que a História não é feita apenas por grandes personagens e eventos, mas também pelas experiências cotidianas. Para que essa proposta seja efetiva, é essencial considerar os modelos de aprendizagem e respeitar os estágios cognitivos descritos por Piaget, garantindo que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas às capacidades de abstração e compreensão dos estudantes.

Uma ferramenta de ensino da História que contemple alunos e alunas inseridos no “estágio operatório concreto” descrito por Piaget favorece o desenvolvimento do pensamento lógico por meio de experiências concretas e significativas. Essa abordagem pode ser decisiva para a construção de vínculos de identidade com o entorno - seja a comunidade, a família ou a escola - ao permitir que os estudantes reconheçam elementos familiares e próximos à sua realidade.

O uso de recursos acessíveis e de fácil reconhecimento contribui para que a compreensão dos conteúdos históricos ocorra de forma mais simples e envolvente. Além disso, a troca de experiências entre discentes e docentes cria um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual todos se tornam sujeitos ativos do processo educativo.

Uma oficina que articule elementos históricos com documentos visuais - como fotografias dos arquivos pessoais dos alunos e alunas e de suas famílias - permite aproximar as histórias individuais da História oficial. Esta proposta busca justamente reduzir a distância entre as narrativas de pessoas poderosas, famosas ou economicamente privilegiadas e as histórias das pessoas comuns, das que vivem o cotidiano, das que têm o que contar, mesmo que muitas vezes permaneçam invisíveis aos registros tradicionais. Ao valorizar essas trajetórias, a oficina promove o reconhecimento da dignidade histórica dos sujeitos simples, revelando que todos constroem, de forma singular, o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ítalo D'Artagnan. **Metodologia do trabalho**. Recife: Ed. UFPE, 2021.

ALVES, Rafael Delfino Rodrigues; FERNANDES, Ana Rita Vidica. Arquivamento e álbum de família: entre o documento e a expressão. **Contemporanea Comunicação e Cultura**. v. 8, n. 02, mai-ago. 2019. Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org//7979/cfaf71d84be7f2c9ec8404219ccf7fb8007c.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2025.

ALVES, Rafael Delfino Rodrigues; FERNANDES, Ana Rita Vidica. Arquivamento e álbum de família: entre o documento e a expressão. **Contemporanea Comunicação e Cultura**. v. 8, n. 02, mai-ago. 2019. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org//7979/cfaf71d84be7f2c9ec8404219ccf7fb8007c.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2025.

BASTOS, Ana Rita. A fotografia como retrato da sociedade. **Sociologia Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, vol. XXVIII, 2014. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W2229037651>>. Acesso em: 14 mai. 2025.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Metodologia Científica**: manual para elaboração de monografias. Rio de Janeiro: UVA, 2009. Disponível em: <https://maurooliveira.blog/wp-content/uploads/2013/03/metodologia-cientc3adfica_josc3a9-luiz-de-paiva-bello.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

BELLOTTTO, Heloisa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 4ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRECKNER, Roswitha. Narrar - mostrar - ver: Como analisar um álbum de fotos de família em conexão com uma entrevista narrativa. **Civitas**, v. 14, n. 2, mai/ago. 2014. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br//civitas/article/view/17866/11474>>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRITO, Luciana Souza de; MEDEIROS, Roberta Pinto. A memória das instituições e sua relação com a avaliação de acervos fotográficos. In: BRITO, Luciana Souza de (org.) **Ensaio teórico-práticos em Arquivologia**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016.

CALDEIRA, Bárbara Maria; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. História e fotografia: Do protótipo Daguerreótipo ao papel de fonte visual no planejamento didático. **Comunicação, Modernidade e Arquitetura**. n. 8. Jan./Jun, pag. 213-242. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/cordis/article/view/12928>>. Acesso em: 13 mar. 2025.

CAMPOS, José Francisco Guelfi. Arquivos pessoais: um balanço da literatura recente publicada em periódicos brasileiros. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 30, 2024. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/138459>>. Acesso em: 22 abr. 2025

COLETTA, Eliane Dalla; LIMA, Caroline Costa Nunes; CARVALHO, Carla Tatiana Flores; GODOI, Gabriel Alves. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Sagah, 2018.

COX, Richard J. **Arquivos pessoais: um novo campo profissional: leituras, reflexões e reconsiderações**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

CRUZ, Nina Velasco e. Fotografia de família e memória: deslocamentos da arte contemporânea. **Discursos Fotográficos**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. 137-155, 2011. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/8262>>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CUNHA, Cátia Helena Martins da. **A fotografia no álbum de família**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2016. Disponível em: <<https://baes.uc.pt/bitstream/10316/33737/1/CÁTIACUNHAFINAL.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2025.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 2006.

FERNANDES, Rafaela Gomes. **Narrativas fotográficas pessoais: a influência do álbum fotográfico de família na prática artística**. Universidade Católica Portuguesa. Porto: 2025. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/094e2e95-fdf8-4311-86cc-fd2940caf217>>. Acesso em: 10 dez. 2025.

GERMINARI, Geyso Dongley. Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de História. **Educ@** - Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v37n01/v37n01a04.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, Boris. **Realidade e Ficções na trama fotográfica**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1993.

LOPES, Marcos de Brum. História (___) Fotografia: uma apreciação historiográfica. **Base de Dados de Livros de Fotografia**. 2022. Disponível em: <<https://livrosdefotografia.org/artigos/@id/36473>>. Acesso em: 09 dez. 2025.

MARIZ, Anna Carla Almeida; MEDEIROS, Roberta Pinto. O álbum de fotografias em tempos de pandemia e isolamento social. In: MADIO. Telma Campanha de Carvalho; MACHADO, Bruno Henrique; BIZELLO, Maria Leandra (Orgs.). **Desafios na identificação e organização**

de fotografia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. Disponível em: <https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/363/3623/6507?inline=1>. Acesso em: 29 abr. 2025.

MACHADO, Bruno Henrique. **Dos devaneios visuais à gênese documental:** o estudo da produção de documentos fotográficos da Assessoria de Comunicação e Imprensa da UNESP. Marília: UNESP, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d0887810-ffd8-42b8-85bd-c3c72d7351d5>>. Acesso em: 18 mai. 2025.

MATTOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Mestrado profissional de história e a formação docente para pesquisa. **Revista Latino-Americana de História**, vol, 2, n. 6, 2013. Disponível em: <<https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/190>>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MEDEIROS, Roberta Pinto; FANTINEL, Elisângela Gorete; ALMEIDA, Bruna Domingues de. Arquivologia em mídias sociais: experiências no compartilhamento de conhecimento em tempos de distanciamento social. **ÁGORA: Arquivologia em debate**, [S. l.], v. 32, n. 64, p. 1-16, 2022. Disponível em: <<https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/1028>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

MENDES, Ricardo. Once upon a time: uma história da História da Fotografia brasileira. In: **Anais do Museu Paulista**. Nova Série, v. 6/7, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/anaismp/a/VDGgWNtXSWm5P4x4ZxTRtdt/?format=html&lang=pt#>>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MORAES, Aline de Jesus. A fotografia no ensino de História. In: **Ensino de História entre pesquisas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Editora Científica, 2024. Vol. X. Disponível em: <<https://downloads.editoracientifica.com.br//articles/241118261.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2025.

OKUMURA, Aline Silva. O álbum de família e a imagem social. **Congresso Internacional de Comunicação e Consumo**. São Paulo: PPGCOM ESPM, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/57241914/Album_de_Familia_e_a_imagem_social.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2025.

OLIVEIRA, Rebeca Silva de; MENEZES, Natália Viviane Santos de; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Álbum de família: das histórias que me recordo e desejo (re)contar. **Anais da XII Semana de reflexões sobre negritude, gênero e raça dos institutos federais (SERNEGRA)**, 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sernegra/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV197_MD1_ID254_TB40_27112023191815.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2025.

REICHARDT, Miriam; SILVA, Caroline. A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Caderno Intersaberes**, v. 9, nº 23, 2020. Disponível em: <<https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1666>>. Acesso em: 04 dez. 2025.

RENDEIRO, Marcia Elisa Lopes Silveira. Álbuns de família: fotografia e memória; identidade e representação. **XIV Encontro regional da ANPUH-Rio**. 2010. Disponível em:

<https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/8/1276726781_ARQUIVO_ArtigoANPUH%5bMarciaElisa_2010.1%5d.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2025.

RENNER, Tanya. FELDMAN, Robert. MORRISSEY, Joe. MAE, Linda. MAJORS, Mike. **PSICO: pensamento, linguagens e inteligência**. Porto Alegre: AMGH, 2012.

RÜSEN, Jörn. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez, 2006.

SANDBYE, Mette. Looking at the family photo album: a resumed theoretical discussion of why and how. **Journal of Aesthetics & Culture**, vol. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/jac.v6.25419>>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, Vanderlei Batista dos; ROCCO, Brenda Couto de Brito; DITADI, Carlos Augusto Silva; ROCHA, Cláudia Lacombe. **Glossário Documentos Arquivísticos Digitais**. Brasília: Conselho Nacional de Arquivos, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344703210_Glossario_Documentos_Arquivisticos_Digitais_2020_-_8_Versao#pf25> Acesso em: 13 nov. 2025.

SILVA, Jailson Costa da; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. TESTEMUNHOS ORAIS E FOTOGRÁFICOS: relatos de memórias das ações culturais do Mobral na comunidade sertaneja. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, nº 77, set./out. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/PtfJh34pDJGdfnsxM8mRzDv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SIQUEIRA, Marcelo Nogueira. A Fotografia como fonte histórica e documento arquivístico. In: BRITO, Luciana de Souza (Org.). **Ensaaios teórico-práticos em Arquivologia**. Rio Grande: Ed. FURG, 2016.

STANCIK, Marco Antônio. Entre flores e canhões na Grande Guerra (1914-1918): o final da *Belle Époque* e o começo do “breve século XX” em um álbum de retratos fotográficos. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, nº 58, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/3dJ8XQ8kGvR3FRqTFybngHG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 dez. 2025.

TAKAMI, Marina. Fotografia na história da arte. **Encontro de História da Arte**. Campinas, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://econtents.sbu.unicamp.br/eventos/index.php/cha/article/view/3950>>. Acesso em: 8 dez. 2025.

TANUS, Gabrielle Francinne de S.C; RENAULT, Leonardo Vasconcelos; ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O conceito de documento na Arquivologia, Biblioteconomia e Museologia. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/220>>. Acesso em: 29 mar. 2025.

TAURION, Cezar. **Cloud computing: computação em nuvem: transformando o mundo da tecnologia da informação**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

TESSARI, Anthony Beux. Fotografia na história e no ensino de História. **Aedos**. vol. 4, n. 11, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30773/20882>>. Acesso em: 12 mai. 2025.

TORRES, Claudio. **A Bíblia do marketing digital**: tudo o que você queria saber sobre marketing e publicidade na internet e não tinha a quem perguntar. São Paulo: Novatec Editora, 2009.

ZANON, Welington Rodrigo; SABBAG, Deise Maria Antônio. O instante decisivo de Henri Cartier-Bresson e a indexação: um estudo exploratório de métodos de indexação de fotografias. **Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas v. 15, n. 3, p 693-714, set/dez 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8648748/pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2025.

Entre discursos e hiatos: o Patrimônio nos Livros Didáticos de História (PNLD - 2020 - Brasil)

Between Discourses and Hiatuses: Heritage in History Textbooks (PNLD - 2020 - Brazil)

Resumo: O presente artigo tem como principal objetivo a análise das noções e acepções de patrimônio contidas nos livros didáticos que integram o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2020), no Brasil, relativos à disciplina de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Procurou-se, principalmente, reconhecer e evidenciar tanto os padrões ou recorrências quanto assinalar as particularidades do modo como as questões patrimoniais foram abordadas nos manuais didáticos examinados. Para tanto, a revisão da literatura disponibilizou os instrumentos fundamentais para o embasamento teórico da problemática patrimonial. A investigação realizada possibilitou verificar que os livros didáticos incorporam debates contemporâneos relevantes, como a ênfase conferida à comunidade detentora do bem nos processos de patrimonialização, bem como a valorização das dimensões imateriais do patrimônio. Além disso, esses manuais constituem espaços de divulgação de múltiplas expressões culturais, contribuindo, assim, para a formação de identidades e perspectivas de mundo plurais. De modo geral, suas atividades incentivam a reflexão crítica e o protagonismo dos estudantes. Paralelamente, contudo, foram identificadas limitações e lacunas que poderiam ser superadas, sobretudo no que se refere em relação à manutenção parcial da falsa dicotomia entre as dimensões materiais e imateriais do patrimônio e à continuidade de um viés predominantemente preservacionista.

Palavras-chave: Noções de Patrimônio; Processos de Patrimonialização; Livros Didáticos de História.

Abstract: This article aims to analyze the notions and conceptions of heritage in the textbooks that integrate the Brazilian National Textbook Program (Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2020), in relation to the History program of the final years of Ensino Fundamental (roughly equivalent to Elementary School). This analysis sought mainly to recognize and demonstrate the patterns or recurrences in the materials, in addition to showing the particularities of the way heritage questions were approached in the examined textbooks. To this end, a literature review supplied the fundamental tools to establish the theoretical basis to problematize heritage. The investigation showed that the textbooks integrate relevant contemporary discussions, such as the emphasis given to the asset-owning communities in heritage creation processes, as well as the value conferred to the immaterial dimensions of heritage. Furthermore, these manuals constitute spaces for publicizing multiple cultural expressions, contributing, thus, to the formation of plural identities and worldviews. In a general manner, its activities foster the critical thought and protagonism of students. At the same time, however, the analysis identified limitations and gaps that could be overcome, especially with regard to the partial maintenance of the false dichotomy between the material and immaterial dimensions of heritage and the continuity of a predominantly conservationist bias.

Keywords: Notions of Heritage; Heritage Creation Processes; History Textbooks.

Roberta Hahn*

* Mestra em História e Patrimônio pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal) e Professora Titular de História na Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS).

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa as noções e acepções de patrimônio, assim como as diferentes dimensões dos bens patrimoniais que são expostas e exploradas nos livros didáticos de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental (PNLD 2020, Brasil). Tal proposta nasceu de algumas inquietudes e questionamentos no decorrer das unidades curriculares no âmbito do Mestrado em História e Patrimônio. Na condição de professora de História dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul, passei a questionar de que maneira o tema do patrimônio é abordado ou pode vir a ser incorporado no contexto escolar. Da indagação inicial desdobraram-se novas questões: quais desafios se colocam para a abordagem dos conceitos de patrimônio no espaço escolar? De que maneiras as múltiplas noções de patrimônio podem ser discutidas criticamente em sala de aula? Até que ponto os livros didáticos podem ser considerados mediadores nesse debate? Partindo do entendimento de que esses materiais constituem, recorrentemente, referência fundamental para a elaboração de atividades didático-pedagógicas, bem como para a condução de aulas teóricas e práticas - sendo, não raro, a principal ou única fonte de leitura e pesquisa discente -, impõe-se o seguinte questionamento: como as temáticas relativas ao patrimônio são tratadas nos livros didáticos de História?

Para responder tais questionamentos, foram estabelecidos dois objetivos gerais. O primeiro consistiu em identificar as noções e os conceitos de patrimônio presentes nos livros didáticos disponibilizados pelo PNLD. O segundo teve como finalidade analisar as orientações e os programas desses manuais com relação ao trabalho com o patrimônio nas aulas de História. Complementarmente, estabeleceram-se dois objetivos específicos: o primeiro buscou examinar detalhadamente as noções e acepções de patrimônio nos livros didáticos; o segundo, de forma simultânea, procurou detectar os tipos e/ou dimensões de patrimônio abordados nesses materiais.

Durante o processo investigativo, a leitura de algumas obras foram fundamentais justamente por trazerem conceitos e/ou noções relevantes, as quais cito: Hall (1999) na perspectiva dos estudos pós-coloniais e multiculturais; Smith (2006) com relação à concepção do patrimônio enquanto processo de construção social aberto e permeado por conflitos, negociações e ressignificações, e à própria centralidade atribuída à comunidade para decidir o que é o seu patrimônio; Freire (2020) acerca da crítica ao que denomina de “concepção bancária de educação” - onde o discente é um mero receptor passivo do que lhe é transmitido - e da necessidade de romper com essa lógica, atribuindo ao estudante o papel de protagonista.

Após uma leitura inicial de todas as onze coleções, cada uma delas formada por quatro volumes de livros, constatou-se que, no tocante ao patrimônio, algumas delas eram muito parecidas e, por essa razão, foram selecionadas sete delas para análise, as quais se mostravam mais díspares entre si.

CONCEITOS DE PATRIMÔNIO COMUNICADOS NOS MANUAIS

Ao analisar as coleções didáticas, observa-se uma preocupação em conceituar o patrimônio. Em uma das coleções, de modo distinto das demais, manifesta-se um conceito ainda vinculado aos valores históricos e estéticos, como exemplificado na coleção *Inspire História*, 6º ano: “entende-se por patrimônio cultural o complexo de monumentos, conjuntos arquitetônicos, sítios históricos e parques nacionais de determinado país ou região que possui valor histórico e artístico” (Seriacopi,

Entre discursos e hiatos: o Patrimônio nos Livros Didáticos de História (PNLD - 2020 - Brasil)

G.; Seriacopi, R., 2018a, p. 42). Trata-se também de um resquício do *ethos* preservacionista, como se evidencia na afirmação “chamamos de ‘patrimônio’ um bem valioso, que merece ser preservado e cuidado” (Seriacopi, G.; Seriacopi, R., 2018b, p. 208), que não explicita o motivo do valor atribuído ao bem e reduz o patrimônio a algo que deve apenas ser zelado e conservado (Duarte, 2010; Souza; Crippa, 2015), sem considerar a dimensão de usufruição ou identificação da comunidade com ele.

Apesar dessa constatação, nota-se uma ruptura com a ênfase exclusiva na materialidade dos bens patrimoniais, presente na maioria das coleções estudadas, refletindo a assimilação do alargamento do conceito de patrimônio, ocorrido a partir da década de 1980. Destaca-se, em especial, a coleção *História, Sociedade & Cidadania*, que adota uma definição mais plural e democrática de patrimônio cultural, conforme o Artigo 216 da Constituição Federal de 1988, apresentada em uma seção dedicada aos conceitos-chave da área da História, presente nos quatro volumes do manual do professor. Tal opção não é isolada: na coleção *Estudar História*, o referido Artigo é citado como expressão da ampliação do conceito de patrimônio, iniciado na década de 1930 no Brasil, com o Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, e responsável pela substituição da denominação “patrimônio histórico e artístico” por “patrimônio cultural” brasileiro (Braick; Barreto, 2018a, pp. 20-21). O manual do 6º ano da coleção *Teláris História* chama atenção para a “imediata associação do termo [patrimônio] a monumentos e edifícios antigos”, explicando que tal concepção está mudando diante do “avanço teórico e metodológico das Ciências Sociais, que mais têm se dedicado ao estudo das manifestações culturais” (Vicentino, C.; Vicentino, J., 2018a, p. 58).

Cabe destacar que essas transformações são apresentadas não apenas no manual do professor, mas também no livro do estudante, permitindo que dimensões imateriais do patrimônio, assim como patrimônios africanos e latino-americanos, conquistem espaço nas coleções didáticas (Hall, 1999). Um exemplo dessa ruptura de paradigma é a referência às tradições orais de povos africanos, como Mandinga, Fula e Hausa, nas quais o *griot* desempenha papel central. Tais tradições são apresentadas como saberes tradicionais e, portanto, componentes do patrimônio desses grupos (Braick; Barreto, 2018a, p. 40). Em outro livro, uma seção intitulada *Lugar e Cultura* aborda a política do Patrimônio Vivo, criada pela UNESCO em 2003, como reconhecimento dos saberes transmitidos de geração em geração, reafirmando a importância da tradição oral como prática cultural. Algumas dessas questões são aprofundadas no manual do professor, explicando o motivo pelo qual a tradição oral pode ser considerada patrimônio vivo: “essas práticas e percepções são consideradas patrimônio imaterial de um grupo que as reconhece como um bem cultural fundamental para a sua identidade” (Fernandes, 2018b, p. 17).

Dessa forma, evidencia-se que o reconhecimento de um bem ou prática/expressão cultural como patrimônio precisa incluir a própria comunidade que o reivindica como tal (Smith, 2006; Ballart, 1997). Em consonância com essa perspectiva, outras iniciativas também adotam uma visão mais abrangente de patrimônio, considerando os significados atribuídos pelas pessoas aos bens.

SUPERAÇÃO DA FALSA OPOSIÇÃO MATERIAL/IMATERIAL

Apesar dos indícios apontados quanto à emergência de uma mudança de paradigma capaz de incluir as dimensões imateriais do patrimônio, com uma abordagem mais democrática, as coleções didáticas analisadas ainda reproduzem a falsa dicotomia entre patrimônio material e imaterial. O livro do 6º ano da coleção *Teláris* chega a afirmar equivocadamente que “a cultura

imaterial é tudo aquilo que é produzido pelas sociedades humanas, mas não tem consistência material” (Vicentino, C.; Vicentino, J., 2018a, p. 58). Uma possível explicação para a manutenção dessa separação reside nos distintos mecanismos de classificação dos bens, que reforçam a oposição entre material e imaterial. Contudo, é possível reconhecer algumas iniciativas que indicam esforços para superar essa dicotomia.

A relação intrínseca entre o material e o imaterial é abordada na coleção *Inspire História*, em cujo livro destinado aos docentes se afirma que os chamados “bens culturais de natureza imaterial” só podem se realizar mediante suportes e agências materiais (Seriacopi, G.; Seriacopi, R., 2018b, p. 208). Essa perspectiva é reforçada no livro do estudante da coleção *Geração Alpha*, que afirma:

As práticas, as expressões e os conhecimentos costumam estar associados aos instrumentos, objetos e artefatos utilizados e aos lugares em que são produzidos e, juntos, eles integram o patrimônio cultural de uma coletividade. Existe uma relação profunda entre cultura material e cultura imaterial (Vaz, 2018a, p. 29).

Outro passo relevante em direção à superação da falsa oposição material/imaterial é apresentado nos quatro volumes do manual do professor da mesma coleção, que inclui trecho do artigo de Souza e Crippa (2011), *O patrimônio como processo: uma ideia que supera a oposição material-imaterial*, oferecendo subsídios para que o docente discuta essa questão em sala de aula (Vaz, 2018, pp. XLII-XLIII). Em termos gerais, porém, reflexões desse tipo ainda são escassas nas coleções analisadas.

Para consolidar a ideia de que todo patrimônio possui as dimensões material e imaterial, resultantes de processos de construção social mediados por diálogos e relações de poder, é necessário que os materiais didáticos superem a separação entre patrimônio material e imaterial (Oliven, 2009; Souza; Crippa, 2011; Prats, 1997; Peralta; Anico, 2006). Isso implica romper com a tendência de definir “patrimônio” e, em seguida, “patrimônio imaterial” como entidades separadas e opostas. Ao se aceitar que o patrimônio imaterial pode ser simplesmente designado como patrimônio, compreende-se todo o patrimônio como inerentemente intangível, sempre uma construção social e simbólica, constantemente atribuindo valores e significados. Nesse sentido, “ao definir todo o patrimônio como intangível, o olhar do patrimônio é direcionado para o efeito do patrimônio, e não para o ‘objeto’ ou ‘evento’ cultural em si” (Smith, 2006, p. 56). Essa visão emergente sobre a natureza do patrimônio reforça que ele não pode ser definido apenas pela materialidade ou imaterialidade. Assim, torna-se fundamental questionar o que é feito com o patrimônio, quais valores e significados lhe são atribuídos e por quem.

TIPOS DE BENS REFERIDOS E VALORIZADOS

No que se refere aos tipos de bens considerados e valorizados nas coleções didáticas analisadas, verifica-se a notável ausência de referências a bens patrimoniais naturais. A única exceção encontra-se no manual do professor do 6º ano da coleção *Historiar*, que, em uma atividade de apresentação de patrimônios históricos e naturais, menciona brevemente os sete patrimônios naturais brasileiros reconhecidos pelo IPHAN e pela UNESCO, sem maiores explicações (Cotrim; Rodrigues, 2018a, pp. 136-137). Essa lacuna pode ser explicada pelo fato de os livros de História não abordarem temáticas ligadas ao meio ambiente ou áreas afins.

No que tange aos patrimônios ditos “materiais”, estes constituem os mais citados nas sete coleções examinadas, totalizando 40 bens, alguns deles repetidos em diferentes livros e coleções. Destacam-se, entre os mais recorrentes, o Cais do Valongo, no Brasil, e a cidade de Tombuctu, no Mali.

No caso dos bens patrimoniais europeus, apenas cinco são mencionados: Auschwitz-Birkenau, Campo Nazista Alemão de Concentração e Extermínio (1940-1945), na Polônia; o Centro Histórico de São Petersburgo, na Rússia; a Igreja-Castelo de Wittenberg, na Alemanha; o Partenon, na Grécia; e a Torre de Belém, em Portugal. Todos pertencem à Lista do Patrimônio Mundial, mas, à exceção de Auschwitz, utilizado em atividades relacionadas às memórias difíceis, e da Torre de Belém, exibida em capa, os demais aparecem apenas como ilustrações, sem explicações sobre seu significado, como ocorre com a Igreja-Castelo de Wittenberg no contexto das teses de Martinho Lutero. Quanto à Ásia, apenas dois bens são citados: o Memorial da Paz de Hiroshima (Cúpula Genbaku), no Japão, e as Grutas de Ajanta, na Índia. Bens patrimoniais da Oceania e da América Anglo-Saxônica não são mencionados.

Em contraponto, são os patrimônios africanos e latino-americanos que se destacam entre os mais citados. Ao todo, oito bens africanos, todos reconhecidos pela UNESCO, aparecem nas coleções: Djebel Barkal (Sudão); Tombuctu e Cidade Antiga de Djenné (Mali); Edifícios Tradicionais da Civilização Ashanti (Gana); Monumento Nacional do Grande Zimbábue (Zimbábue); Sítio Arqueológico de Cartago (Tunísia); Axum (Etiópia); e o Sítio de Arte Rupestre em Tradart Acacus (Líbia). Essas menções valorizam culturas africanas por meio de suas produções mais antigas, rompendo com a lógica de reduzir a África ao seu passado colonial. No entanto, a justificativa da elevação de Tombuctu a patrimônio cultural da humanidade ainda se apoia em critérios “tradicionais”, historicamente eurocêtricos, centrados em valores históricos e estéticos (Boulos, 2018b, p. 28).

Na América Latina, destacam-se 25 bens patrimoniais, sendo 18 brasileiros. Dentre estes, quatro são tombados pelo IPHAN: Serra da Barriga - Parque Memorial Quilombo dos Palmares (Alagoas); Forte do Brum, Recife; Forte Orange, Ilha de Itamaracá; e Parque Histórico Nacional dos Guararapes, Jaboatão dos Guararapes, todos localizados em Pernambuco, exceto a Serra da Barriga. Seis centros históricos possuem titulação do IPHAN e da UNESCO: Diamantina (MG), Goiás (GO), São Luís (MA), Salvador (BA), Olinda (PE) e Ouro Preto (MG). Outras referências incluem o Santuário do Senhor de Bom Jesus de Matosinhos (MG), Praça São Francisco (SE), Parque Nacional Serra da Capivara (PI), Sítio Arqueológico de São Miguel das Missões (RS), Cais do Valongo (RJ), Conjunto Moderno da Pampulha (MG), Plano Piloto de Brasília (DF) e Rio de Janeiro - Paisagens Cariocas entre a Montanha e o Mar (RJ).

Embora a maior parte dos bens patrimoniais esteja ligada ao passado colonial brasileiro, observam-se também patrimônios de períodos pré-históricos (Parque Nacional da Serra da Capivara) e contemporâneos (Pampulha e Brasília). Entre os bens materiais latino-americanos, todos são patrimônios mundiais da UNESCO, incluindo o Centro Histórico de Antígua (Guatemala), Cuzco e Machu Picchu (Peru), Quito (Equador), Missão Jesuítica de Santíssima Trindade de Paraná (Paraguai), Teotihuacán e Monte Albán (México), refletindo influências da colonização espanhola e das culturas originárias da região.

Percebem-se tendências simultâneas na consideração dos bens materiais: a maioria pertence à Lista de Patrimônio Mundial, mas essa titulação não é critério exclusivo para inclusão nos manuais. Observa-se, paralelamente, uma ênfase quantitativa em patrimônios latino-americanos e

africanos, especialmente brasileiros, possivelmente para reforçar a visibilidade de patrimônios “periféricos” (Hall, 1999) ou reconhecer influências africanas na história e cultura brasileiras.

A legitimação internacional também é abordada, sendo que algumas coleções explicam o funcionamento das instituições de patrimônio. A coleção *Inspire História* informa que a UNESCO anualmente apresenta uma lista de locais considerados patrimônios da humanidade (Seriacopi, G.; Seriacopi, R., 2018b, p. 208), enquanto a coleção *Geração Alpha* questiona os estudantes sobre a classificação de um local como patrimônio mundial, destacando que tal reconhecimento pode garantir recursos e visibilidade, favorecendo a preservação e o desenvolvimento turístico (Vaz, 2018b, p. 164). Entretanto, essa abordagem permanece limitada à preservação, sem discutir, por exemplo, autovalorização ou benefícios econômicos diretos para as comunidades locais.

Além das referências ao IPHAN e à UNESCO, os manuais enfatizam a importância do conhecimento sobre patrimônios da humanidade. Embora o critério de “valor excepcional universal” não seja explicitamente citado, discute-se minimamente o conceito de patrimônio mundial, como exemplificado no manual da coleção *Araribá*:

O conteúdo apresentado [povos da América pré-colombiana] tem como objetivo estimular a valorização e o reconhecimento da importância da preservação do patrimônio histórico e material, produzidos pelos povos da América pré-colombiana. Além disso, conhecer a história e as diversas culturas dos povos do mundo é um direito de todos. Por isso podemos considerar as construções de um povo como um patrimônio da humanidade (Fernandes, 2018b, p. 90, grifos meus).

O livro do estudante também aborda a dificuldade enfrentada por países latino-americanos para se tornarem signatários das convenções internacionais e terem seus patrimônios reconhecidos pela UNESCO: “até 2016, o México possuía 34 locais reconhecidos como patrimônio histórico da humanidade pela UNESCO. A identificação do patrimônio histórico da América Latina é algo recente, iniciada na década de 1980” (Vaz, 2018b, p. 90).

No que se refere aos patrimônios culturais imateriais (PCIs), nenhum país europeu é mencionado nas coleções. Observa-se a predominância de PCIs brasileiros, dos quais dez são destacados, sendo cinco reconhecidos pelo IPHAN: Modo Artesanal de Fazer Queijo de Minas (MG); Ofício das Baianas de Acarajé (BA); Jongo (RJ, SP, MG e ES); Carimbó (PA); e Maracatu Rural (PE). Os demais cinco possuem reconhecimento tanto do IPHAN quanto da UNESCO: Samba de Roda do Recôncavo Baiano (BA); Frevo (PE); Círio de Nazaré (PA); Ritual Yaokwa do Povo Indígena Enawenê Nawê (MT); e Roda de Capoeira, de abrangência nacional.

A Roda de Capoeira destaca-se por sua presença em quase todas as coleções analisadas, assim como outras manifestações de ancestralidade africana, como o Jongo, o Samba de Roda e o Ofício das Baianas de Acarajé. Embora apenas uma manifestação indígena seja mencionada - o Ritual Yaokwa -, algumas tradições, como o Carimbó e o Maracatu Rural, também incorporam influências indígenas, africanas e europeias.

Além dos PCIs brasileiros, são mencionados dois bens latino-americanos reconhecidos pela UNESCO: o *Drama Rabinal Achi*, da Guatemala, e o Carnaval de Barranquilla, da Colômbia. Dois PCIs africanos também são destacados: a Cerimônia Gèlèdè, realizada no Benin, Togo e Nigéria, e a Carta Mandinga ou Carta de Kurukan Fuga, do Mali, evidenciando a diversidade e

pluralidade da África, composta por diferentes povos, histórias, crenças e modos de vida, enfatizando a valorização do patrimônio etnocultural africano (Fernandes, 2018b, p. 11).

Como comentário final acerca da listagem de PCIs mencionados nas coleções didáticas, observa-se que seu número é quase três vezes inferior ao de bens classificados como “patrimônio material”. Essa disparidade pode estar relacionada ao fato de a classificação como PCI ser relativamente recente, resultando em um universo significativamente menor de bens registrados em comparação ao patrimônio cultural material, seja brasileiro ou mundial. Apesar disso, nota-se uma tendência crescente nas coleções didáticas a reconhecer e valorizar as dimensões imateriais do patrimônio cultural, sinalizando a ampliação do enfoque tradicionalmente centrado na materialidade dos bens.

DESTAQUE CONCEDIDO AO PATRIMÔNIO LOCAL

Dadas as dimensões continentais do Brasil, torna-se inviável que os manuais didáticos contemplem integralmente todas as especificidades patrimoniais locais. Nesse contexto, a maior parte das iniciativas que buscam aproximar os conteúdos das coleções à realidade do estudante se concretiza por meio de dois tipos de atividades: o primeiro consiste em perguntas sobre o patrimônio da própria cidade do aluno; o segundo envolve solicitações de pesquisas acerca de patrimônios locais. Um exemplo do primeiro tipo de exercício encontra-se no livro de 6º ano, ao abordar a Antiguidade Clássica: “A construção de monumentos é uma prática muito antiga que possui simbolismos e significados. Você conhece algum monumento na região em que mora? Em que local ele está situado?” (Vicentino, C.; Vicentino, J., 2018a, p. 121).

Exercícios similares incluem perguntas sobre a história da fundação da cidade ou sobre monumentos relacionados ao período colonial (Cotrim; Rodrigues, 2018b, p. 212), assim como a identificação de patrimônios históricos locais e sua visitação (Cotrim; Rodrigues, 2018a, p. 137; 2018b, p. 179).

A focalização nos bens patrimoniais locais não apenas aproxima os conteúdos da experiência cotidiana do estudante, como também possibilita a apresentação de uma concepção mais democrática de patrimônio. Algumas atividades enfatizam o protagonismo do aluno, reconhecendo-o como membro de uma comunidade capaz de participar na definição do que constitui patrimônio. Na coleção *Historiar*, por exemplo, partindo da contextualização de que muitos monumentos públicos são construídos para preservar memórias de pessoas e acontecimentos, solicita-se ao estudante que reflita: “Se você fosse construir um monumento para sua cidade, qual tema escolheria? Crie um desenho ou fotomontagem de seu monumento” (Cotrim; Rodrigues, 2018b, p. 223).

De forma similar, a coleção *Inspire História* sugere, no manual do professor, que os educandos sejam questionados se algum local do município deveria ser considerado patrimônio e os motivos dessa escolha (Seriapopi, G.; Seriapopi, R., 2018b, p. 208). Tais propostas refletem debates contemporâneos acerca da centralidade da comunidade e da participação dos estudantes na identificação e atribuição de significados aos bens patrimoniais.

Outra estratégia para trabalhar os patrimônios locais envolve atividades que exploram aspectos culturais cotidianos, como a culinária, promovendo pesquisa estudantil e envolvimento comunitário. Por exemplo, no manual do professor, em atividade complementar ao texto sobre as Baianas do Acarajé, recomenda-se que os alunos entrevistem familiares, amigos ou cozinheiros

locais, como forma de instrumentalizar conhecimentos sobre patrimônio imaterial, estudo de campo e registro de saberes locais (Cotrim; Rodrigues, 2018b, p. 198).

De modo análogo, em atividade complementar sobre o Círio de Nazaré, os estudantes são orientados a investigar celebrações e festas religiosas e não religiosas no município ou região onde vivem, refletindo sobre a patrimonialização desses eventos. A recomendação é que a atividade ocorra durante a festividade, permitindo pesquisa de campo e o registro das práticas, promovendo uma abordagem relacionada à história oral e ao patrimônio imaterial (Cotrim; Rodrigues, 2018b, p. 161).

Ainda dentro dessa perspectiva, outra atividade interessante consiste em organizar os alunos em grupos para levantar manifestações culturais populares (festas, rituais, lendas, artesanato, culinária típica), utilizando, como suporte, o sítio eletrônico do IPHAN. Após o levantamento, devem selecionar uma manifestação para investigação detalhada - incluindo origem, características, relevância para a cidade - e realizar entrevistas com pelo menos quatro moradores sobre a relação estabelecida com o patrimônio, verificando também se há órgãos públicos responsáveis pela proteção e preservação. Por fim, os alunos devem refletir sobre o que o patrimônio cultural imaterial revela sobre a história e o modo de vida local (Vicentino, C.; Vicentino, J., 2018a, p. 58).

Tais atividades incentivam os estudantes a identificar, debater e investigar o que pode ser considerado um bem patrimonial, ilustrando uma mudança de perspectiva sobre quem tem legitimidade para reconhecer e reivindicar patrimônio. Nesse sentido, evidencia-se que a comunidade, e não apenas especialistas ou instituições, pode exercer tal papel, transmitindo a ideia de que é legítimo que o estudante, enquanto membro da comunidade, participe ativamente da valorização e da construção de significados em torno do patrimônio (Smith, 2006).

CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES COMO PARTE DO PROCESSO PATRIMONIAL

Os processos de patrimonialização, ou seja, a atribuição do estatuto de patrimônio a uma manifestação cultural, estão longe de serem neutros, consensuais e homogêneos, trazendo em si conflitos e negociações (Smith, 2006). Essas tensões aparecem nos materiais didáticos, sobretudo por meio de duas questões centrais. A primeira refere-se aos pedidos de repatriamento de bens culturais, amplamente discutidos em âmbito internacional, tanto em decorrência dos movimentos de descolonização do continente africano quanto da emergência de perspectivas decoloniais na análise histórica (Vaz, 2018a). Nesse contexto, os debates sobre artefatos de cultura material retirados de seus territórios originais em séculos passados ganharam relevância e vêm sendo reivindicados por diferentes grupos sociais, alcançando espaço também nas coleções didáticas.

Um exemplo presente nos manuais refere-se à abordagem das origens do acervo do Museu do Louvre, formado, em grande medida, por bens apropriados durante campanhas militares francesas. Os materiais destacam, ainda, movimentos que reivindicam o retorno desses objetos, como nos casos das obras egípcias levadas pelos franceses e dos mármores do Partenon, atualmente no Museu Britânico (Cotrim; Rodrigues, 2018c). Também são mencionadas peças de culturas indígenas e africanas expostas em instituições europeias, às quais as comunidades de origem não têm acesso. As orientações dos manuais indicam que os grandes museus começam a repensar a noção de posse, deslocando-a para a ideia de guarda, o que abre espaço para novas possibilidades de negociação (Cotrim; Rodrigues, 2018c).

No tocante aos povos indígenas brasileiros, ganha destaque o caso dos mantos tupinambás produzidos no século XVI, cujos exemplares se encontram exclusivamente em museus europeus.

Em 2000, um desses mantos, pertencente ao Museu Nacional da Dinamarca, foi exposto no Brasil durante as comemorações dos 500 anos do chamado “descobrimento”. Na ocasião, representantes tupinambás reivindicaram sua restituição, mas a devolução não ocorreu, dado que o governo brasileiro não formalizou o pedido oficial. A questão é apresentada aos estudantes como debate, embora, nas orientações ao professor, a discussão seja reduzida a aspectos financeiros relacionados à restituição, manutenção e exibição do artefato (Boulos, 2018a). Entretanto, as orientações acabam ficando restritas às questões de ordem financeira, faltando focar, sobretudo, a importância de haver peças brasileiras espalhadas pelo mundo. Neste caso em particular, seria igualmente importante lembrar que não existe nenhum exemplar do manto em solo brasileiro e que a reivindicação para o retorno partia justamente da comunidade produtora deste bem, os Tupinambás.

Outro caso mencionado nos manuais é o das estelas de Axum, saqueadas em 1937 durante a invasão italiana na Etiópia. Após quase 70 anos, essas peças foram restituídas, em um raro exemplo de devolução bem-sucedida, à cidade que havia sido declarada patrimônio da humanidade pela UNESCO em 1980 (Vaz, 2018a). A inclusão de casos como esse demonstra a importância de que os manuais fomentem debates críticos em sala de aula, permitindo que os estudantes compreendam que a patrimonialização é um processo presente, marcado por disputas e negociações.

A segunda questão explorada nas coleções didáticas refere-se às ressignificações do Monumento às Bandeiras, de Victor Brecheret, localizado na cidade de São Paulo. Em 2013, manifestantes lançaram tinta vermelha sobre a obra como protesto contra a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 215), que transferia do Executivo para o Legislativo a competência de demarcar terras indígenas e ribeirinhas. Para parte da sociedade, o ato configurou atentado ao patrimônio público; já para grupos indígenas, simbolizou resistência frente à violência e exploração associadas à memória dos bandeirantes (Braick; Barreto, 2018b).

As atividades propostas convidam os estudantes a refletirem sobre diferentes pontos de vista e a debaterem alternativas de manifestação política. As orientações ao professor reforçam a importância de estimular a atitude cidadã, destacando que atos de “vandalismo” configuram crime, mas sugerindo a apresentação de outras formas de protesto, como manifestações pacíficas, campanhas e debates (Braick; Barreto, 2018b).

Como comentário final, observa-se que, embora os manuais ainda apresentem limitações, ao inserir tais discussões possibilitam a compreensão de que o patrimônio é atravessado por apropriações, ressignificações e disputas de memória. Reconhecer o patrimônio como espaço de conflito e negociação permite deslocar sua análise para além de uma narrativa homogênea, abrindo espaço para múltiplos sentidos e identidades sociais (Smith, 2006).

PATRIMÔNIOS EM PERIGO

Nas coleções didáticas analisadas, é notória a preocupação com a preservação de sítios arqueológicos, frequentemente mencionados como ameaçados tanto pelo avanço das construções urbanas quanto pelo descaso da população e/ou do poder público. No caso do Parque Nacional Serra da Capivara (PNSC), no Piauí, ressalta-se simultaneamente a sua importância e a necessidade de medidas de proteção (Boulos, 2018a, p. 57; Seriacopi, G.; Seriacopi, R., 2018a, p. 33), bem como questões fundamentais sobre o abandono institucional e a escassez de recursos financeiros, que colocam o parque em risco de fechamento.

Em outro exemplo, a coleção *História Sociedade & Cidadania* propõe aos estudantes a reflexão sobre as ameaças aos sítios arqueológicos brasileiros, indagando se é possível conciliar a preservação do patrimônio arqueológico com o desenvolvimento econômico e de que maneira isso poderia ocorrer (Braick; Barreto, 2018a, p. 71). O manual do professor sugere que seja discutido com os estudantes o fato de que muitas pessoas percebem a preservação desses sítios como um obstáculo ao desenvolvimento econômico, apesar de leis brasileiras exigirem estudos de impacto ambiental para o licenciamento de obras. A negligência desses procedimentos, por parte de construtores e órgãos públicos, tem levado à destruição de sítios arqueológicos descobertos acidentalmente. Contudo, a atividade proposta não destaca que a patrimonialização também pode favorecer o desenvolvimento regional e o turismo, mantendo implícita a ideia de que preservação e economia não são necessariamente opostos.

Na coleção *Geração Alpha*, grandes empreendimentos, como a construção de hidrelétricas, são apresentados como principais ameaças aos sítios arqueológicos (Vaz, 2018a, pp. 140-141). No mesmo sentido, outro manual relata a cooperação internacional iniciada na década de 1960 para proteger sítios na fronteira do Egito com o Sudão da inundação provocada pela barragem de Aswan. Entretanto, em 2003, durante a construção de uma nova barragem no rio Nilo, não houve mobilização internacional semelhante, colocando em risco sítios históricos do antigo reino de Cuxe (Fernandes, 2018a, p. 120). Observa-se, porém, que a UNESCO não é mencionada como responsável pela realocação dos templos de Abu Simbel, cuja preservação motivou a elaboração da Convenção do Patrimônio Mundial em 1972.

Outros riscos abordados incluem a exploração de sambaquis para construção civil e produção agrícola, atividade historicamente realizada desde o século XVII, apesar de proibida a partir da década de 1960 (Cotrim; Rodrigues, 2018a, p. 56; Fernandes, 2018a, p. 51). O vandalismo, como pichações em sítios de arte rupestre, também é citado, exemplificado pelo Sítio Arqueológico da Baixa do Cajueiro, no Piauí, e pela caverna de Tadrart Acacus, na Líbia (Vicentino, C.; Vicentino, J., 2018a, p. 60; Braick; Barreto, 2018a, pp. 56-57). Os docentes são orientados a discutir com os estudantes os prejuízos dessas ações à pesquisa científica, à memória nacional e à atividade turística, além de apresentar leis de proteção patrimonial.

Os riscos decorrentes de conflitos armados também são tratados. Durante a Guerra do Iraque, peças de grande valor histórico e arqueológico foram roubadas ou destruídas no Museu de Bagdá. Os estudantes são convidados a refletir se tais perdas atingem apenas os iraquianos ou toda a humanidade, sendo a resposta sugerida de que se trata de um patrimônio cultural da humanidade (Boulos, 2018a, p. 99). Contudo, o manual não aprofunda a discussão sobre a legitimidade do título ou o processo de valorização desses acervos.

O turismo é apresentado de forma ambígua, associado tanto ao desenvolvimento econômico e à valorização patrimonial quanto à potencial ameaça à preservação, como no caso do Centro Histórico de Cuzco, no Peru, se não forem adotadas medidas de proteção adequadas (Vaz, 2018b, pp. 150-151).

Quanto às dimensões imateriais do patrimônio, destaca-se a preservação da diversidade linguística no Brasil, estimada em cerca de 250 línguas, principalmente indígenas. Apesar da proteção legal e de iniciativas de pesquisadores e organizações, muitas dessas línguas estão em risco de extinção. A proposta pedagógica sugere que os estudantes realizem pesquisas sobre línguas indígenas ameaçadas, considerando local de origem, povo, número de falantes, região e ações de preservação (Braick; Barreto, 2018a, p. 113). O manual do professor orienta a retomada do tema da preservação do patrimônio histórico e cultural brasileiro, incluindo as línguas. Todavia, não são

abordados os processos de documentação ou o caráter dinâmico das línguas, nem há menção ao Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), coordenado pelo IPHAN, que já reconheceu sete línguas como Referência Cultural Brasileira, das quais seis são indígenas: Asurini, Guarani-Mbyá, Nahukuá, Matipu, Kuikuro e Kalapalo. Essas lacunas são parcialmente justificadas pelo caráter investigativo da atividade, sendo disponibilizados sítios eletrônicos que permitem aos estudantes acessar informações complementares.

ECOS PRESERVACIONISTAS

Em consonância com a preocupação com os riscos e ameaças aos bens patrimoniais, todas as coleções didáticas analisadas reproduzem e enfatizam uma tendência preservacionista em suas narrativas. Embora a preservação seja, indiscutivelmente, um tema relevante no campo do patrimônio, a equiparação entre preservação e patrimônio, ou a ênfase exclusiva na conservação como principal forma de proteção, evidencia um problema conceitual. Quando tais posições são tratadas como verdades absolutas, entende-se que proteção e conservação seriam os únicos objetivos da patrimonialização. Assim, apesar das tentativas de inovação presentes nos manuais, verifica-se a persistência de um *ethos* preservacionista.

Importa igualmente destacar o peso que as coleções analisadas conferem à UNESCO e ao IPHAN como instituições criadas tendo em vista a preservação do patrimônio. A tônica preservacionista encontra eco na seguinte afirmação: “para garantir a integridade de um bem cultural e impedir que ele seja **modificado** ou destruído, o Instituto pode determinar seu tombamento. Isso significa que ele é inscrito em uma lista de bens protegidos pelo poder público” (Braick; Barreto, 2018a, p. 20, grifo meu). Deve ser reconhecido que esta coleção demonstra preocupação em explicar a origem do termo tombamento, sendo verdade que tal, infelizmente, não acontece em todas as coleções analisadas. Contudo, é sabido que o termo tombamento, no Brasil, se refere somente aos bens ditos “materiais”. Entretanto, em grande parte das coleções, o uso do termo é largamente indiscriminado, revelando-se através dessa utilização como uma espécie de culto à eternidade do patrimônio, como algo avesso à mudança e/ou à modificação. Por essa via e pela insistência no termo tombamento, nega-se a possibilidade de pensar a patrimonialização como um processo dinâmico, permeado de ressignificações.

A retórica preservacionista insiste em afirmar que “a **preservação** de monumentos históricos é **importante em qualquer lugar e em qualquer época**. Preservá-los demonstra **respeito** pelo que foi criado por pessoas no **passado**” (Cotrim; Rodrigues, 2018b, p. 179, grifos meus). Afirmações deste tipo, expressam, sobretudo, o grau de importância máxima atribuída à preservação patrimonial, tornando-a praticamente onipresente e denotando certo anacronismo se se tiver em mente os atuais alargamentos da própria noção de patrimônio.

Deve, portanto, ser notado que os processos de patrimonialização inevitavelmente refletem os pressupostos que regem a sua época e contexto (Prats, 1997). Desde o início da Modernidade foram influenciados, principalmente, pelo poder e autoridade dos países europeus (Hall, 1999, Smith, 2006). Nesse sentido, importa reconhecer que os processos de patrimonialização realizados no passado eram constrangidos e restringidos pelo contexto histórico e social em que foram produzidos, mas nem por isso deixam de estar abertos à contestação, renegociação e revisão. Isso porque a essência do patrimônio não é o passado, mas sim o que se faz com ele e o papel que se lhe atribui no presente (Smith, 2006). Em suma, a patrimonialização é permeada por conflitos e vivenciada, experienciada, ressignificada e reinterpretada pelas comunidades, devendo permanecer

em constante revisão para poder dar sentido e significado às questões que se apresentem na atualidade.

Ao sustentar que os mecanismos de preservação possuem relevância para todas as sociedades, em todos os tempos está-se a reconhecer a universalidade do patrimônio, mas também a concebê-lo como algo sem possibilidade de ressignificação. Além do mais, a própria justificativa para a preservação, lançando mão da palavra **respeito** é, no mínimo, sem cabimento e deveras limitante. A coleção, aliás, parece ter esquecido que o patrimônio levanta conflitos e guerras de narrativas que se podem opor no presente. Portanto, esta linha de explicação não é plausível, ou é contraditória, com outras temáticas abordadas nas coleções, dado que a preservação de um bem depende de muitas variáveis, e uma delas é o grau de identificação que determinada comunidade tem com ele.

Sem dúvida, apesar de distribuídas por vários livros de coleções diferentes, as atividades propostas tendem a apresentar sobre este tema muitas semelhanças entre si. Por exemplo, em outra coleção há um exercício em que é solicitado ao estudante que faça duas listas: sobre algum lugar que guarde na memória e sobre uma manifestação cultural de algum grupo, sejam considerados patrimônio ou não. Em relação à primeira lista, esta deverá conter as ações sugeridas pelos estudantes, na condição de cidadãos, para proteger tais bens; enquanto a segunda lista deverá discorrer sobre como o poder público terá de atuar para preservar essas manifestações culturais (Fernandes, 2018b, p. 89). Nos mesmos termos, o livro do 6º ano solicita aos discentes uma pesquisa sobre os patrimônios históricos materiais do município, na qual deve ser descrita os seus respectivos estados de preservação para posterior elaboração de um texto sobre as atitudes a serem tomadas em prol da preservação dos bens listados (Seriacopi, G.; Seriacopi, R., 2018a, p. 56). Do mesmo modo, na sequência da abordagem da “vandalização do patrimônio”, outro livro do 6º ano pede aos estudantes que elaborem uma campanha em defesa da preservação do patrimônio histórico de sua cidade (Vicentino, C.; Vicentino, J., 2018a, p. 60).

Estamos diante de um conjunto de atividades que coloca os estudantes na posição de meros reprodutores do discurso preservacionista, porque já se parte do pressuposto de que tal patrimônio deve/tem de ser conservado. Torna-se evidente, portanto, que os discursos subjacentes a estas atividades concebem os patrimônios como verdades inquestionáveis e definitivas, em relação aos quais as pessoas, enquanto cidadãos, se devem limitar apenas a protegê-los, sem, ao menos, refletir se tais bens são significativos para as suas identidades ou memórias coletivas. Assim sendo, deixa-se escapar, sobretudo, a oportunidade de discutir que patrimônios são esses? Quem se sente representado por eles? Que memórias esses patrimônios buscam preservar? De que forma esses patrimônios são ou podem ser ressignificados na atualidade?

Só se verifica maior aproximação a uma narrativa alternativa na seção *Aluno Cidadão*, onde são fornecidas orientações para que os estudantes conversem entre si sobre a importância da preservação de patrimônios já tombados ou de possíveis processos de tombamento que estejam acontecendo na sua cidade ou Estado. Ainda que o objetivo de tal atividade continue a ser a preservação, ela cria a possibilidade de uma investigação mais detalhada que pode levar a questionamentos importantes a partir do próprio roteiro proposto. Este define as seguintes tarefas:

- a) Procure saber se na cidade em que mora há novas obras e construções que estão afetando espaços ou monumentos que têm significados importantes para a memória da população e escreva uma lista.
- b) Escolha um dos itens citados em sua lista e desenvolva uma pesquisa histórica

sobre a origem do local ou do monumento e descreva o tipo de risco que sofre. c) Converse com os colegas sobre a forma de comunicar a situação do patrimônio aos órgãos públicos competentes, como o IPHAN (Braick; Barreto, 2018a, p. 191).

Fica evidente que a atividade está presa às habituais preocupações preservacionistas. Apesar disso, traz à discussão elementos importantes, tais como o grau de identificação da comunidade com determinado monumento. Em suma, as coleções analisadas revelam resquícios preservacionistas bastante recorrentes, manifestados, dentre outras formas, através da ligação da ideia de cidadania a atividades em prol de práticas de preservação patrimonial inquestionáveis.

Acima de tudo, em relação à abordagem do patrimônio, parece confirmar-se a ideia de que o papel do sistema educativo ainda carrega traços da “concepção bancária da educação” de que falava Paulo Freire (2020). Ou seja, aos estudantes, ainda que denominados como cidadãos, somente lhes será permitido zelar, ou até mesmo apenas fazer campanhas pela preservação e conservação dos bens escolhidos por outros. Diante disso, é crucial questionarmo-nos se o discurso tão repisado da criação de uma cidadania consciente se pode concretizar limitando o tema do patrimônio à sua preservação.

Apesar dos limites impostos pelo *ethos* preservacionista manifesto nesses textos e atividades, em simultâneo, observa-se uma tendência de ruptura da própria centralidade atribuída ao discurso preservacionista. Nesse sentido, há de se reconhecer o papel de vanguarda desses manuais ao considerarem e discutirem vários aspectos e temas relevantes, muitas vezes polêmicos, no âmbito patrimonial, tais como: o alargamento da noção de patrimônio e a valorização das dimensões imateriais; o protagonismo do estudante, tanto na prática investigativa, quanto como membro de uma comunidade tendo que discutir o que é patrimônio; a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas, desempenhando significativa função de divulgação e informação a nível nacional de múltiplas manifestações culturais, contribuindo, assim, para uma construção nacional mais plural; as disputas e diferentes narrativas envolvendo as ressignificações do Monumento às Bandeiras; os pedidos de repatriação de bens espoliados e os patrimônios difíceis.

Em relação às questões polêmicas, sobretudo, em termos educacionais, é importante indagar como tratar de temas tão sensíveis que podem ocasionar situações delicadas e complexas para o corpo docente. Todavia, é importante frisar que o próprio debate e as controvérsias em torno dele funcionam como molas propulsoras para o desenvolvimento de diversas capacidades, dentre elas, a autonomia dos estudantes, de modo a que aprendam a se posicionarem de forma reflexiva acerca das diversas narrativas que são apresentadas. Para além disso, o trabalho com tais temas em sala de aula aponta para a necessidade de superação da tônica preservacionista habitual, abrindo caminho para conceber as apropriações, ressignificações e atualizações como parte integrante do patrimônio enquanto um processo de construção social. Sendo assim, é importante reafirmar que a riqueza do patrimônio reside justamente no fato de ele ser palco de controvérsias e polêmicas, fruto de disputas de diferentes versões e narrativas sobre o passado que se apresentam no presente. Nessa perspectiva, as coleções examinadas não se esquivam ao debate já que contemplam essas temáticas patrimoniais nos seus livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou responder às questões de partida e atender aos objetivos propostos no sentido de compreender os discursos e as lacunas relacionadas ao patrimônio no âmbito da Educação Básica no Brasil. Constatou-se a relevância dos livros didáticos não apenas pelo alcance garantido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas também pelo papel que desempenham na difusão de conhecimentos e na mediação de temas patrimoniais.

A análise das coleções evidenciou que tais materiais incorporaram transformações decorrentes das mudanças historiográficas e pedagógicas a partir da década de 1990, bem como das novas abordagens antropológicas sobre patrimônio emergentes desde os anos 1980. Essas mudanças resultaram em uma ruptura gradual com a ênfase exclusiva na monumentalidade, ancianidade e na materialidade, ampliando a valorização de dimensões imateriais e de práticas sociais vinculadas ao patrimônio.

Observou-se, ainda, o destaque dado ao protagonismo dos estudantes como sujeitos capazes de identificar, reconhecer e reivindicar bens patrimoniais, além de compreenderem os processos de patrimonialização e as relações afetivas que as comunidades estabelecem com seus patrimônios. Nesse sentido, os livros didáticos se apresentam como instrumentos mediadores eficazes para promover reflexões sobre a centralidade da comunidade, a diversidade cultural e a construção de identidades plurais.

Outro ponto relevante diz respeito à postura inovadora de algumas coleções ao abordarem temáticas conflituosas, como o repatriamento de bens culturais e as intervenções de protesto sobre monumentos. Tais atividades contribuem para a formação crítica dos estudantes, possibilitando a análise de diferentes pontos de vista e evidenciando que o patrimônio está imerso em relações de poder e em disputas políticas.

Não obstante, identificaram-se limites e ausências. Destacam-se duas questões fundamentais: a necessidade de superar a falsa oposição entre patrimônio “material” e “imaterial”, frequentemente reproduzida nos livros, e a urgência de romper com a concepção de preservação como objetivo central dos processos de patrimonialização. A insistência nesse modelo tende a reduzir a cidadania à mera reprodução de discursos preservacionistas, esvaziando a capacidade dos estudantes de se posicionarem ativamente sobre seus patrimônios.

Apesar dessas limitações, é inegável a contribuição das coleções didáticas para a inserção do patrimônio como tema de debate em sala de aula. Espera-se, assim, que a análise desenvolvida neste estudo possa servir como subsídio para as revisões e melhorias a serem incorporadas em futuras edições do PNLD, de modo a fortalecer o papel da educação patrimonial na formação crítica dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BALLART, Josep. **El Patrimonio Histórico y Arqueológico: valor y uso**. 1. ed. Barcelona: Ariel Patrimonio Histórico, 1997.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania, 6º ano: manual do professor**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018a.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História Sociedade & Cidadania, 7º ano: manual do professor**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018b.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar História: das origens do homem à era digital, 6º ano:** manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018a.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar História: das origens do homem à era digital, 7º ano:** manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018b.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 6º ano:** manual do professor. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018a.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 7º ano:** manual do professor. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018b.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar, 8º ano:** manual do professor. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018c.

DUARTE, Alice. O desafio de não ficarmos pela preservação do património cultural imaterial. *In*: Seminário de Investigação em Museologia dos países de língua portuguesa e espanhola, 1., 2010, Porto. **Anais [...]**. Porto: Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8108.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá Mais História, 6º ano:** manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018a.

FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá Mais História, 7º ano:** manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HALL, Stuart. Whose heritage? Un-settling 'The Heritage', re-imagining the post nation. **Third Text**, Abingdon, v. 13, n. 49, p. 3-13, dec. 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09528829908576818>>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OLIVEN, Ruben George. Patrimônio intangível: considerações iniciais. *In*: ABREU, Regina.; CHAGAS, Mário. (org.). **Memória e patrimônio:** ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

PERALTA, Elsa; ANICO, Marta. Introdução. PERALTA, Elsa; ANICO, Marta. (org.). *In*: **Patrimónios e Identidades:** ficções contemporâneas. Oeiras: Celta Editora, 2006. p. 1-11.

PRATS, Lorenzo. **Antropología y Patrimonio**. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1997.

SERIACOPI, Gislaine Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire História, 6º ano:** manual do professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018a.

SERIACOPI, Gislaine Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire História, 7º ano:** manual do professor. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018b.

SMITH, LauraJane. **Uses of heritage**. New York: Routledge, 2006.

SOUZA, Willian Eduardo Righini de; CRIPPA, Giulia. O Patrimônio como processo: uma ideia que supera a oposição material-imaterial. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 237-251, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/17609>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SOUZA, Willian Eduardo Righini de; CRIPPA, Giulia. A materialidade do patrimônio intangível. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO*, 17., 2015, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ANCIB, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319069142_A_materialidade_do_patrimonio_intangivel. Acesso em: 18 ago. 2025.

TORRICO, Juan Agudo. Patrimónios e discursos identitários. *In: PERALTA, Elsa; ANICO, Marta. (org.). Patrimónios e Identidades: ficções contemporâneas*. Oeiras: Celta Editora, 2006.

VAZ, Valéria. **Geração Alpha História, 6º ano**: manual do professor. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018a.

VAZ, Valéria. **Geração Alpha História, 7º ano**: manual do professor. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2018b.

A busca por uma pedagogia dos saberes e conhecimentos ancestrais na formação pedagógica

The Search for a Pedagogy of Ancestral Knowledge and Expertise in Pedagogical Training

RIO GRANDE

Resumo: O presente trabalho tem como propósito investigar narrativamente o processo de resgate histórico de saberes ancestrais na formação pedagógica para bolsistas de apoio e acompanhamento pedagógico de estudantes indígenas e quilombolas na FURG. A pesquisa se ampara nos princípios teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa de Clandinin e Connelly (2011), e pretende possibilitar a compreensão de saberes ancestrais dos povos originários e dos povos e comunidades tradicionais, percebendo e entendendo seus modos de vida, questões culturais e ancestrais a partir do resgate dessas vivências e experiências na formação pedagógica. Para isso, me apoio nos saberes de Ailton Krenak (2020), o qual narra a importância de valorizar e respeitar os conhecimentos dos povos originários e seus processos de aprendizagem nas suas aldeias e comunidades. Também proponho o quilombamento pedagógico a partir dos escritos de Abdias do Nascimento (2002), demonstrando a importância de pensar sobre uma educação que faça sentido para as comunidades tradicionais através do quilombismo. Neste sentido também me apoio nos princípios para uma educação quilombola construídos por Pinto (2018), que propõe uma pedagogia voltada aos conhecimentos ancestrais, e Ferreira (2020) e Pinheiro (2024) que narram sobre a pedagogia kaingang e Guarani nas suas comunidades. Neste ínterim, me proponho a resgatar na formação pedagógica para bolsista de apoio e acompanhamento pedagógico de estudantes indígenas e quilombolas a ancestralidade dos povos originários e dos povos e comunidades tradicionais, com o objetivo de reconhecer e evidenciar seus saberes, estabelecendo dessa forma, diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e conhecimentos ancestrais.

Palavras-chave: Pedagogia ancestral; Saberes e conhecimentos ancestrais; Formação Pedagógica; Povos Originários; Povos e comunidades Tradicionais.

Abstract: This work aims to narratively investigate the process of historically recovering ancestral knowledge in pedagogical training for Indigenous and Quilombola student scholarship holders. The research is based on the theoretical and methodological principles of Clandinin and Connelly's (2011) Narrative Research and aims to enable an understanding of the ancestral knowledge of Indigenous peoples and traditional peoples and communities, perceiving and understanding their ways of life, cultural issues, and ancestral traditions through the recovery of these experiences in pedagogical training. To this end, I draw on the work of Ailton Krenak (2020), who discusses the importance of valuing and respecting the knowledge of Indigenous peoples and their learning processes in their villages and communities. I also propose pedagogical quilombamento based on the writings of Abdias do Nascimento (2002), demonstrating the importance of thinking about an education that makes sense for traditional communities through quilombismo. In this sense, I rely on the principles for quilombola education developed by Pinto (2018), who proposes an ancestral pedagogy. Ferreira (2020) and Pinheiro (2024), who narrate about Kaingang and Guarani pedagogy in their communities. In the meantime, I propose to rescue, in the pedagogical training for scholarship holders of pedagogical support and monitoring of indigenous and quilombola students, the ancestry of the original peoples and traditional peoples and communities, with the purpose of recognizing and highlighting their knowledge, thus establishing a dialogue between academic and ancestral knowledge.

Keywords: Ancestral pedagogy; Ancestral knowledge and understanding; Pedagogical training; Indigenous peoples; Traditional peoples and communities.

Keli Avoça*

Aline Dorneles**

* Doutoranda em Educação em Ciências no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências PPGECE da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDEU - FURG.

** Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Pós-doutora em Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Doutora em Educação em Ciências. Professora do Programa de Investigação Narrativa e (Auto) biográfica do Doutorado em Educação da Universidade de Rosario (UNR), Argentina. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências- PPGECE.

INTRODUÇÃO

A pesquisa em andamento tem como objetivo resgatar os saberes e conhecimentos ancestrais dos povos originários e dos povos e comunidades tradicionais na formação pedagógica para bolsistas de apoio e acompanhamento pedagógico de estudantes indígenas e quilombolas da Universidade Federal do Rio Grande- FURG. O trabalho conta com cinco colaboradores que participaram do Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico de estudantes Indígenas e Quilombolas- APEIQ e propõe a partir das suas narrativas construir uma formação pedagógica que valorize, reconheça e respeite os conhecimentos, saberes e valores ancestrais dessas comunidades. Como princípio teórico-metodológico, o trabalho se ampara na Pesquisa Narrativa para compreender as narrativas e as experiências dos participantes e da pesquisadora narrativa. Para Clandinin e Connelly (2000):

[...] um modo de compreender a experiência. É uma colaboração entre pesquisador e participantes ao longo do tempo, em um lugar ou série de lugares e em interação social com milieus. O pesquisador adentra essa matrix no meio e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e contar, reviver e recontar, as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto individual quanto social. (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 20).

A partir do meu olhar como pedagoga e pesquisadora narrativa, percebi a complexidade envolta nas relações de saber entre estudantes indígenas, quilombolas, bolsistas e o espaço acadêmico, decidindo desse modo, intervir nesse processo de aprendizagem, pensando e refletindo sobre formas de ministrar uma formação pedagógica que seja significativa para todos/as os/as envolvidos/as e que faça sentido em suas vidas.

Assim, decidi utilizar a investigação narrativa para me aproximar da formação pedagógica na abordagem (auto) biográfica, pois entendo assim como Couceiro (2002) que “as histórias de vida influenciam a natureza da formação que se produz, introduzindo mesmo uma ruptura epistemológica no conceito da formação” (COUCEIRO, 2002, p.157). Porque quando temos a liberdade de contar nossas experiências o processo formativo se torna leve, prazeroso e amigável. E também porque quando narro minhas experiências de vida para os sujeitos, estou me construindo em coletivo e para a vida. Para Bragança (2011)“ [...], a formação ‘depende’ da forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências” (BRAGANÇA, 2011, p.163). O que torna, dessa forma, o processo de aprendizagem único e subjetivo porque é construído a partir das vivências e experiências de vida de cada pessoa.

Nesta conjuntura da pesquisa, enxerguei e me interessei pela ancestralidade dos/as estudantes na formação pedagógica, pois a partir das narrativas, obtive outro olhar a respeito do meu trabalho, troquei as lentes do caleidoscópio e distingi outras formas de ver e compreender o fenômeno. Percebendo, através de várias cores, a complexidade e a responsabilidade de pensar sobre os conhecimentos e a ancestralidade dos povos originários e dos povos e comunidades tradicionais, enxergando- sentindo suas vivências, experiências, conhecimentos e saberes ancestrais, entendendo que o resgate histórico dos seus conhecimentos colabora de forma efetiva na formação pedagógica, e na sociedade, e na libertação da educação homogeneizada que recebemos e nos constituímos.

O RECORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para a realização deste trabalho foi necessário realizar um recorte teórico- metodológico, o qual indicou a necessidade de conversar e ouvir participantes formados/as e formandos/as. De um universo de doze cursos, escolhi dois, Medicina e Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, por se tratarem de cursos relacionados à educação e a saúde, cursos frequentemente procurados pelas comunidades indígenas e quilombolas.

Após a escolha dos cursos foi necessário entrar em contato com os participantes, explicar o propósito da pesquisa, encaminhar o termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes e agendar o dia e o horário para a nossa conversa. Todos/as aceitaram participar e fazer parte da proposta de construir uma formação pedagógica que busca enxergar o outro.

A partir das narrativas dos/as colaboradores/as e das minhas anotações no caderno de campo, agenda, mensagens de whatsapp, textos, livros e conversas com pesquisadores/as indígenas, quilombolas e estudantes indígenas e quilombolas que não atuaram como participantes, mas como colegas que dialogam sobre os povos originários e povos e comunidades tradicionais construímos uma narrativa a partir das nossas conversas. Para Serpa (2018, p. 113):

[...] a conversa aponta para a potencialidade educativa dos acasos, levando os saberes para lugares insuspeitáveis. Exatamente por isso, não permite que nossas pesquisas, ao trilharem apenas pelos caminhos desejáveis, se tornem a confirmação de nossas certezas e, não, a investigação de nossas dúvidas. (SERPA, 2018, p. 113).

Dessa forma, focada nas pessoas e no que elas têm a dizer, me distanciei da formação pedagógica realizada anteriormente, com tantas certezas e organizei meu processo de composição de sentido da pesquisa, decidindo centrar o trabalho nas histórias das pessoas, suas vivências e

experiências, pois “O método analítico-interpretativo da pesquisa narrativa começa pela atenção do pesquisador à significância social do estudo, a qual moldará os textos de campo em textos de investigação.”(PROTASIO, 2023, p. 62), realizando dessa forma, um estudo comprometido com o conhecimento e aprendizado que está sendo construído.

A PESQUISA NARRATIVA

A Pesquisa Narrativa de cunho qualitativo, a qual embasa teórica e metodologicamente este trabalho, se desenvolve a partir da experiência, e procura compreender os sujeitos a partir de suas vivências, expostas através de narrativas, e histórias de vida. Dessa forma os/as colaboradores/as da pesquisa foram definidos a partir das experiências vividas no apoio e acompanhamento pedagógico, por serem dos cursos designados na proposta do trabalho e também pela necessidade de suas histórias serem ouvidas. De acordo com Paiva (2008):

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. (PAIVA, 2008, p. 3).

Neste viés, é pertinente identificar que a pesquisa narrativa abre um leque de possibilidades para que o investigador alcance o seu objetivo, o qual se materializa na obtenção da experiência vivida e significada pelo outro. De acordo com Protasio (2023), a Pesquisa Narrativa tem sido utilizada “para denominar investigações orientadas por princípios epistemológicos e metodológicos diversos entre si, no âmbito de diferentes áreas do conhecimento” (PROTASIO, 2023, p. 42). Desvendando deste modo, questões sociais, utilizando a narrativa como objeto de estudo e também como o próprio método, o qual prioriza o diálogo e atua de forma metodológica e política a qual o pesquisador se constrói juntamente com os/as colaboradores/as da pesquisa. De acordo com Mamani (2010):

En estos tiempos en que la modernidad está sumergida en el paradigma individualista y la humanidad está en crisis, es importante escuchar y practicar la herencia de nuestros abuelos: esta cosmovisión emergente que pretende reconstituir la armonía y el equilibrio de la vida con la que convivieron nuestros ancestros, y que ahora es la respuesta estructural de los pueblos indígenas originarios: el horizonte del vivir bien o buen vivir. (MAMANI, 2010, p. 6).

O autor aborda que vivemos em um tempo em que a individualidade se sobressai a humanidade-coletividade, tempos em que é necessário escutar os mais velhos, olhar para a ancestralidade para construir o bem viver, objetivando desta forma romper com o paradigma neoliberal existente, criando outras formas de conceber o meio social e a educação. Ele indica “como possibilidade de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a interação entre elas sem anular sua diversidade” (LUCIANO, 2011, p. 217), a busca e a valorização das raízes ancestrais. Dessa forma é pertinente pensar em formas de olhar para a ancestralidade dos povos originários e povos e comunidades tradicionais, no sentido de possibilitar a quebra do paradigma existente, focalizando no resgate e na construção de identidades que respeitem a coletividade e as experiências humanas.

O RESGATE DE SABERES ANCESTRAIS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Os relatos dos/as participantes dessa pesquisa oportunizaram através de suas vivências alertar para muitos fatores relacionados à necessidade de se pensar no resgate de saberes e conhecimentos ancestrais na formação pedagógica para bolsistas de apoio e acompanhamento pedagógico de estudantes indígenas e quilombolas da FURG. Os/as colaboradores/as narraram sobre o sofrimento e o isolamento social que sentiram ao sair de suas comunidades para ingressar na universidade, deixando para trás suas famílias, hábitos e costumes para ingressar em um ambiente que desconsidera seus ensinamentos e conhecimentos.

Também denunciaram as questões de racismo, xenofobia e preconceito, demonstrando o quanto essas questões ainda existem e que mesmo com todo processo de formação, ainda é possível encontrar pessoas dentro da academia cometendo esses atos criminosos e covardes, abalando dessa forma o processo de aprendizagem dos sujeitos, os quais se sentem fragilizados e por vezes impotentes a situação, pois como narraram, eles/as não conhecem o espaço e cultura, sentindo-se estranhos ao ambiente e ao processo de ensino.

Dentre os/as participantes indígenas e quilombolas, também participam desta pesquisa sujeitos que atuaram como bolsistas de apoio e acompanhamento pedagógico, os quais indicam em suas narrativas a fragilidade dos/as estudantes ao ingressarem na universidade, a dificuldade em fazer uso das tecnologias e fazer uso da forma acadêmica de escrita e leitura. Um dos participantes relata sobre o racismo estrutural, o qual coloca os sujeitos em lugares marcados, ocasionando no próprio sujeito o sentimento de inferioridade e falta de pertencimento. Outra participante alertou para o fato da independência, pois com a fragilidade sentida por estar em um lugar que não

considera que seja seu, o sujeito sente medo de errar, o que abala a sua capacidade de tentar, tornando-se dependente do seu/ sua bolsista de apoio e acompanhamento pedagógico.

As participantes quilombolas descreveram o processo de ingresso na universidade como solitário, período de solidão e sofrimento por conta do afastamento da sua família e comunidade, relataram dificuldade em se adaptar a linguagem acadêmica e as exigências dos cursos, explicando com isso a diferença na forma do ensino utilizado em suas comunidades, a onde a oralidade, a conversa e os ensinamentos fazem parte do cotidiano, tornando o contato com a natureza e com os mais velhos/às algo natural e primordial nas suas vidas.

O participante indígena também narrou sobre o seu processo de isolamento e nesta pesquisa contribuiu mencionando que os bolsistas são essenciais para este início fora da comunidade, e que o papel deles/as deve ser de acolhimento e companhia. As participantes também mencionaram a importância do apoio das bolsistas em suas trajetórias acadêmicas relatando que os laços criados na graduação ainda se mantêm presentes na vida atual, refletiram sobre a importância dos/as bolsistas ouvirem e enxergarem os estudantes indígenas e quilombolas, pois eles/ elas carregam uma história, carregam conhecimentos, saberes, e eles/elas precisam ser respeitados no espaço acadêmico.

Essas narrativas de participantes indígenas, quilombolas e bolsistas demonstram a pertinência de pensar em formas de construir uma formação pedagógica que faça sentido e que apoie de forma qualificada os/as estudantes apoiados/as. Que reconheça a fragilidade do acesso a essas políticas e também os sujeitos que se deslocam de suas comunidades para garantir este direito à educação pública. Os relatos demonstram o quanto a formação pedagógica para bolsistas de apoio e acompanhamento pedagógico auxiliou no desempenho dos/as estudantes apoiados/as e também modifica a forma de pensar e agir na sociedade dos bolsistas que acompanham os/as estudantes.

Por isso, a necessidade de pensar e construir uma formação a partir de saberes e conhecimentos ancestrais, oportunizando que os/as estudantes apoiados se reconheçam e se sintam pertencentes ao espaço acadêmico. Além de oportunizar o aprendizado sobre as comunidades indígenas e quilombolas aos estudantes bolsistas, a fim de que os saberes e conhecimentos ancestrais não sejam vistos apenas como algo relacionado a cultura dos povos originários e dos povos e comunidades tradicionais, mas que sejam vistos como uma pedagogia, que ensina, educa, e constrói identidades. Neste ínterim julgo ser de extrema importância pensar sobre as estruturas educacionais e sobre como o ensino é construído nos espaços educacionais, assim, como é constituído pelos sujeitos.

Sankofa, um olhar para a pedagogia ancestral



SANKOFA significa na língua twi “Volte e pegue” simboliza através de um pássaro mítico, que “Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás.” (NASCIMENTO; GÁ, 2022, p. 27)

Seguindo a simbologia Adinkra a Sankofa representa o pássaro que anda para frente olhando para trás, passando a mensagem de que devemos olhar para o passado na busca por experiências e conhecimentos, sem deixar de andar para frente, à procura por sabedoria e um futuro melhor. Dessa forma, concordando com a simbologia Adinkra, começo este texto narrando meu olhar para a Pedagogia desejando desenvolver a busca pela ancestralidade, amparada pelas narrativas dos colaboradores/as da pesquisa, estudantes de graduação, doutores indígenas, pesquisadores negros e negras, reconhecendo a partir de experiências múltiplas a necessidade de pensar em uma Pedagogia Ancestral focada no ser e na sua complexidade. Neste sentido Santos (2024):

[o] objetivo é de trazer reflexões iniciais sobre o conceito de uma pedagogia ancestral enquanto práxis que possa trazer perspectivas ecológicas e ancestrais enquanto uma pedagogia, trazendo diversos aspectos de formação humana em uma perspectiva de educação e ancestralidade aonde há saberes outros que se voltam para a espiritualidade, a insurgência contra desigualdade, a valorização da cultura popular, que podem ser alternativas potentes contra a lógica individualista neoliberal. (SANTOS, 2024, p. 184).

Para o autor, há inúmeras visões neoliberais, as quais utilizam a educação como uma ferramenta mercadológica para servir aos interesses do mercado, evidenciando formas competitivas e baseadas na meritocracia. Assim, a pedagogia ancestral seria uma forma de resistir contra o sistema neoliberal propiciando a emancipação dos sujeitos objetivando um futuro melhor para todos/as nós que habitamos esse cosmo social.

Sobre isso, o teórico Abdias do Nascimento (2002) em O Quilombismo, já evidenciava em suas teses a necessidade de combater o racismo e o preconceito através da educação, valorizando a cultura e o conhecimento na História brasileira. Abdias se dedicou continuamente e

constantemente contra o racismo e todas as suas formas de opressão, também foi um dos mediadores para a aprovação da lei 10.639/2003, a qual tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas e também buscava através da arte evidenciar e promover atores, atrizes e diretores/as negros e negras na sociedade. Para Abdias do Nascimento (2002):

Como poderiam as ciências humanas (...), nascidas, cultivadas e definidas por e para povos e contextos sócio-econômicos diferentes, prestar útil e eficaz colaboração ao conhecimento do negro - sua realidade existencial, seus problemas e aspirações e projetos? Seria a ciência social elaborada na Europa ou nos Estados Unidos tão universal em sua aplicação? Os povos negros conhecem na própria carne a falaciosidade do universalismo e da isenção dessa “ciência”. (NASCIMENTO, 2002, p. 17-18).

Neste sentido, Nascimento (2002), narra sobre a importância de se pensar em uma educação a qual valorize a cultura dos povos tradicionais, voltada a apresentar uma proposta sócio-política para o Brasil, elaborada desde o ponto de vista da população afrodescendente. Num momento em que não se falava [...] em ações afirmativas [...], nem [...] políticas públicas [...] à população negra.” (NASCIMENTO, 2002, p, 19), porque através da educação, principalmente a população negra poderia se libertar do racismo e preconceito, sendo possível valorizar suas raízes e diversidade cultural, existindo e permanecendo na sociedade de forma viva, contribuindo para o bem social.

Nesse sentido o conceito filosófico, social e político “O quilombismo”, é uma forma de organização social, política e econômica que tem como princípios: Nascimento (2002):

igualitarismo democrático (...) compreendido no tocante a sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, condição racial, situação econômica, enfim, todas as expressões da vida em sociedade;” “igual tratamento de respeito e garantias de culto” para todas as religiões; ensino da história da África, das culturas, civilizações e artes africanas nas escolas. O ambientalismo também se faz presente, no princípio que “favorece todas as formas de melhoramento ambiental que possam assegurar uma vida saudável para as crianças, as mulheres, os homens, os animais, as criaturas do mar, as plantas, selvas, as pedras e todas as manifestações da natureza”. A propriedade coletiva da terra, o direito ao trabalho digno e remunerado, a prioridade para a criança, e a possibilidade da “transformação das relações de produção e da sociedade de modo geral por meios não violentos e democráticos”. (NASCIMENTO, 2002, p. 19).

Desse modo, o quilombismo cunhado por Abdias do Nascimento (2002) aborda questões como o multiculturalismo, a preservação da natureza, cuidado à criança, a preservação da cultura e das raízes africanas, políticas públicas, ações afirmativas, melhores condições de vida, apreço à

cultura, além de evidenciar o papel da mulher negra na sociedade a partir de fatores sociais e implicações relacionadas a igualdade de direitos e respeito a cultura africana, propiciando desta forma uma sociedade mais justa, consciente e igualitária.

De encontro ao conceito quilombismo, Angélica Pinto (2018), Pedagoga Quilombola, aborda a necessidade de se pensar em uma educação quilombola, a qual se baseia nos saberes populares das comunidades, as quais norteariam o conhecimento, aquilombando¹ de certo modo os conhecimentos ensinados nas escolas, os quais priorizam a cultura elitista e ocidental. A autora descreve “Por educação quilombola, nos referimos aqui não especificamente a leis, [...], mas aos valores que são legados pela cultura quilombola e considerados importantes de serem aprendidos nas escolas pelos povos das comunidades.” (PINTO, 2018, p. 2). Ela apresenta princípios para a construção de uma pedagogia quilombola, a qual possa contribuir diretamente nas comunidades, fortalecendo as tradições e construindo a autonomia dos/das estudantes.

Em sua pesquisa, a autora propõe a valorização da memória para ressignificar a identidade e a forma de ver e intervir no mundo a partir de suas raízes. Nesse sentido, Bruno Ferreira (2020) professor indígena acredita que “um dos principais aprendizados que recebi foi saber conviver, compreender, escutar o outro e, principalmente, a importância de ser Kaingang. (FERREIRA, 2020, p. 27).” Desse modo se percebe o quanto é importante, a partir dos escritos de Pinto (2018) e Ferreira (2020) para os povos originários e povos e comunidades tradicionais se reconhecer enquanto pessoa indígena e quilombola, pois essa identificação do ser depende diretamente a sua sobrevivência e concomitantemente a isso, a continuação da sua jornada cósmica enquanto uma comunidade. Pinto (2018), também menciona como princípio o reconhecimento da oralidade, utilizando este como forma de se organizar culturalmente, através da valorização de suas múltiplas linguagens, hábitos e costumes. Para Ferreira (2020):

Cresci escutando as histórias dos nossos Kófa, as explicações que os kaingang vão dando à existência do mundo, às relações com a natureza, com o mato, as narrativas sobre as conversas entre as pessoas e os animais. Vivendo a tradição da oralidade aprendi que os kaingang têm uma relação de diálogo com os espíritos da floresta e dos animais. Davi Kopenawa (2015) diz que a floresta está viva e é daí que vem sua beleza. (FERREIRA, 2020, p. 27).

Para os quilombolas, assim como para os indígenas, a oralidade é peça fundamental na comunicação, pois ela junta as pessoas, propicia o aprendizado e educa a partir das questões cotidianas. O autor e a autora, identificam que através da oralidade é possível internalizar saberes

¹ Aquilombando, termo usado para definir a criação de um quilombo, seja material ou simbólico e serve para preservar e fortalecer a cultura, tradições, espiritualidade, protegendo sua cultura na luta contra o racismo.

e fazeres necessários para as suas vivências. Outro princípio é conhecer e compreender os saberes tradicionais relacionados à medicina e ao cuidado das pessoas através de plantas medicinais, considerando a terra, seu território como meio e local de resgate da sua cultura. Também é abordada a resignificação e a valorização do tempo no aprendizado das crianças quilombolas, proporcionando uma pedagogia ligada à terra, criativa e sintonizada com o espaço de aprendizagem. Para o pesquisador indígena Isael Pinheiro (2024|):

A educação indígena, diferentemente dos modelos hegemônicos ocidentais, constrói-se de maneira coletiva e participativa, tendo como base a oralidade, a experiência compartilhada e a conexão profunda com a espiritualidade e a natureza.” (PINHEIRO, 2024, p. 53).

Na mesma linha de raciocínio de Pinto (2018), Pinheiro (2024) e (Ferreira (2020), narram a necessidade de “fortalecer a importância da formação escolar como instrumento para garantir os conhecimentos vindos da ancestralidade, “horizonte ontológico e cosmológico da vida Kaingang e um canal de acesso aos demais conhecimentos”. (FERREIRA, 2020, p. 42). A autora quilombola e os autores indígenas Guarani e Kaingang, mencionam a pertinência em construir outras práticas que valorizem a cultura e os diversos modos de existir desses povos.

Pinto (2018), também aborda o fato de reconhecer a importância do artesanato e produção artística e cultural, das comunidades quilombolas, divulgando e contribuindo para a sua criação, respeito pelo ambiente e lugar a que pertencem, no sentido de dar continuidade a essas vivências e também de se apropriar do que é seu. E por fim ela indica o respeito aos mais velhos como forma de adquirir conhecimento, preservar a cultura, os costumes, para que a história das comunidades tradicionais quilombolas não sejam apagadas e esquecidas, ela afirma que é preciso da ajuda dos mais velhos para que o passado não seja esquecido e para que o futuro seja construído.

Assim, partindo desses princípios torna-se pertinente pensar no resgate da pedagogia ancestral, nos contextos que habitamos, buscando na oralidade dos mais velhos, desenvolver a sabedoria necessária nos mais jovens para continuar lutando contra uma estrutura social que absorve e desola tudo que não condiz com o que é estipulado por ela, tendo como base o capitalismo e o neoliberalismo educacional.

A proposta busca a partir de textos de teóricos e pesquisadores que se debruçam sobre o tema, resgatar meios para produzir uma pedagogia outra. Uma Pedagogia Ancestral que valoriza a cultura, os conhecimentos ancestrais e as vivências dos povos originários e dos povos e comunidades tradicionais, no sentido de resgatar esses saberes para que possam dialogar com os saberes acadêmicos.

A PEDAGOGIA ANCESTRAL

Amparada pelas pesquisas de Santos (2024), Nascimento, Castro, Brazão, (2022), Farias, Maciazeki-Gomes e Paixão (2025), Stuart Hall (2009), Krenak (2020), Bergamaschi (2012), Pinheiro (2024), Pinto (2018) e Nascimento (2002), proponho semear alguns “constructos” (Santos, 2024), sobre o resgate de uma Pedagogia Ancestral, que possibilite tornar o espaço acadêmico mais humanizado², tendo em vista que “A humanização pode impactar nas diversas esferas da vida social, sendo que no contexto educacional um processo formativo pautado nos princípios humanizadores pode contribuir significativamente na vida dos educandos.” (Nadolni; Bark; Hnyda, (2021, p. 2). É com este propósito de atuar na vida dos/as bolsistas de apoio e acompanhamento pedagógico, indígenas e quilombolas que esta proposta se solidifica e ganha forma.

Desse modo proponho construir através de várias vozes a possibilidade de pensar em uma pedagogia ancestral que contribua para a humanização dos sujeitos. “[...] propiciando ao mesmo perceber e exalar suas próprias essências e aperfeiçoá-las diariamente fazendo a diferença na sua atuação dentro da sociedade.” (Nadolni; Bark; Hnyda, (2021, p.2), tornando-os/as mais participativos/as, críticos/as e reflexivos/as, sujeitos conscientes do seu papel social.

Santos, (2024) aborda em sua pesquisa “Educação e Ancestralidade: reflexões iniciais para se pensar em constructos de uma Pedagogia Ancestral” fundamentos teóricos e bases interpretativas baseados na “educação popular e decolonialidade/interculturalidade.” (Santos, 2024, p. 184). Sua reflexão sobre a ancestralidade, se propõe a evidenciar os saberes populares, a espiritualidade, objetivando romper com o egocentrismo neoliberal.

Para o autor “pensar em “educação e ancestralidade é algo muito importante nos dias atuais” (Santos, 2024, P. 185), tendo em vista que a educação está cada vez mais se tornando mercadoria, a qual é acessada de forma meritocrática, favorecendo as injustiças sociais e inviabilizando um processo formativo humanizado. (Santos, 2024, p. 185), sinaliza que o “objetivo é trazer reflexões iniciais sobre educação e ancestralidade e de uma pedagogia ancestral enquanto práxis. São conceitos novos e que trazem perspectivas ecológicas e ancestrais, apresentando aspectos de formação humana.” propiciando uma educação pautada no sujeito da ação, que promova seu crescimento e desenvolvimento integral.

² Para Nadolni; Bark; Hnyda, (2021,p.2) “Quando refletimos sobre a humanização na prática educativa, pensamos no ser humano como um ser histórico e social que necessita passar por um processo de emancipação e que está em constante construção da sua individualidade, imerso em uma sociedade concreta que diariamente perpassa por modificações, produzindo novos hábitos culturais.” As autores elencam os processos de construção da nossa identidade- individualidade compreendendo a importância de analisar o contexto social e a cultura, demonstrando a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas que levem em consideração o sujeito e a sua realidade.

Com base nessa busca pela constituição integral do sujeito, também estão elencadas o respeito à ancestralidade dos povos originários e dos povos e comunidades tradicionais. Para Nascimento, Castro e Brazão (2022):

A ancestralidade é basicamente a resistência do passado do povo e as raízes que foram deixadas por longos anos por baixo da terra, e que tem sido buscada para que não fiquem submersas e escondidas por mais tempo ainda. (NASCIMENTO, CASTRO, BRAZÃO, 2022, p. 5).

Assim como os autores, reflito sobre o resgate da ancestralidade que possibilite exercer uma mudança social, buscando evidenciar essas raízes e os fazeres de povos que foram oprimidos e injustiçados. Penso que tudo que fazemos é pedagógico, viver em sociedade é uma questão pedagógica, pois precisamos aprender a conviver e a exercer funções e comportamentos esperados e desejados. Aprendemos a todo o momento através das Pedagogias Culturais³, as quais nos ensinam através da cultura a como devemos ser.

Dessa forma, sendo a pedagogia a Ciência da Educação que se preocupa com os procedimentos de ensino e aprendizagem, me parece pertinente relacionarmos a ancestralidade dos povos originários e povos e comunidades tradicionais a esses processos. Identifico que a busca para compartilhar conhecimentos ancestrais, práticas e modos de vida não se reduzem apenas às comunidades indígenas e quilombolas, que buscam, através dos mais velhos, não permitir que sua cultura e modos de existir sejam apagados deste lugar onde habitam. Para Farias, Maciazeki-Gomes e Paixão (2025):

O processo de dominação consistiu em sequestrar e arrancar africanos de sua terra mãe. A aculturação culminou na aniquilação das identidades dos escravizados, mudando seus nomes, batizando-os na religião europeia e proibindo-os de cultivar as religiões de origens. Suas tradições, como a musicalidade, só eram permitidas enquanto os brancos estivessem se divertindo com isso e a capoeira se tornou crime, dessa forma, apagando suas raízes e fazendo com que os africanos sentissem vergonha de sua negritude. (FARIAS, MACIAZEKI-GOMES, PAIXÃO, 2025, p. 9).

As autoras narram o processo de exclusão e violência ocorrido em um Brasil colônia que ainda é evidenciado nos dias atuais. A pesquisa intitulada “Mulheres quilombolas contemporâneas:

³ Para Bartolazzo (2020, p. 316) “Pedagogia Cultural não é simplesmente uma nova expressão que conecta pedagogia e cultura, mas reitera uma importância significativa conferida às questões culturais no campo pedagógico. Denominar uma “pedagogia” como “cultural” vai além da justificativa teórica, já que é constitutiva de saberes e produz conhecimento sobre os sujeitos. É um conceito construído a partir de diferentes campos do conhecimento que foram legitimando as relações da pedagogia com as práticas culturais cotidianas.

a matrigestão e a ancestralidade em uma comunidade quilombola da região sul do Brasil”, apresenta as vivências de uma estudante quilombola do curso de Psicologia e de três matriarcas de sua família, descrevendo a história da sua comunidade e relacionando a ela o papel das mulheres, a criação dos filhos e a gestão da família.

O texto é fundamentado pelas teorias do Mulherismo Africano e Matrigestão, e como desdobramentos do estudo é criada a psicoQUILOMBOlogia, a qual propiciou “um modo de fazer saúde partindo dos saberes e conhecimentos africanos e quilombolas, construído por um grupo de estudantes quilombolas no curso de Psicologia.” (Farias, Maciazeki-Gomes e Paixão (2025, p. 1).

Essas pesquisas abordam conceitos relevantes e muito pertinentes no que se trata sobre educação, pois elas trazem para o cenário educativo neoliberal amostras de que uma educação pensada para todos/as, tem que ser uma educação construída por e para todos/as. Para Florestan Fernandes (2020):

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas a fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de auto emancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (FERNANDES, 2020, p. 29).

Isto posto, é necessário construir com as pessoas cenários pedagógicos pautados na escuta, na compreensão e no entendimento de que uma educação neoliberal não abarca os princípios de justiça e igualdade, mas sim da meritocracia. Tornando, desse modo, urgente pensar estratégias práticas que valorizem a ancestralidade dos povos originários e povos e comunidades tradicionais. Para Stuart Hall (2009) “a identificação associativa com as culturas de origem permanece forte, mesmo na segunda ou terceira geração, embora os locais de origem não sejam mais a única fonte de identificação” (HALL, 2009, p. 26). Neste sentido, o campo pedagógico exerce papel central, para preservar essas culturas e impedir que elas sejam apagadas, podendo contribuir para a identificação e a preservação das mesmas nos dias atuais. Para Munduruku (1996):

Minha compreensão aumentou quando em grupo deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las procurando imaginar o universo imenso diante de nós, que nossos pajés tinham visitado em sonhos. Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos (...). Educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois

aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas. Aprendia com elas. Percebi que na sociedade indígena educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida. (MUNDURUKU, 1996, p.38).

Para o autor, educar é possibilitar ao educando um olhar minucioso sobre o que há dentro de si, um olhar para a natureza, é respeitar o silêncio dos pensamentos e respeitar o mistério da vida. Dessa forma, construir uma Pedagogia centrada na ancestralidade, traz para o foco da sociedade saberes que conhecemos, mas que talvez não utilizamos, como dar atenção ao silêncio na correria da vida, olhar para dentro de si, escutar, conversar, aprender através do diálogo, respeitando a oralidade e a forma de ser e existir de cada um/uma.

Para Bergamaschi (2012, p. 133-134): “[...] nas sociedades sem escrita há os especialistas da memória, em geral a pessoa mais velha da comunidade, que conta histórias, lembra fatos, guarda receitas, preside os rituais comemorativos dos acontecimentos”. Essas pessoas, normalmente apresentadas como os/as mais velhos/as da comunidade, são as que mantêm a tradição viva através da oralidade. Na sociedade atual percebemos um baixo interesse em sentar-se em roda e ouvir histórias sobre tradições culturais. Pensar sobre essas questões parece, na sociedade contemporânea na qual estamos inseridos, algo banal, pois temos a impressão de que estamos em constante evolução em direção ao futuro, porém, pensar em meios de preservar esses rituais torna-se de extrema importância, tendo em vista o apagamento dessas culturas e tradições na atualidade. Também é pertinente refletir sobre como podemos habitar este planeta sem destruí-lo, entendendo que esta atitude também faz parte da evolução humana. Para Krenak (2020):

Nossos parentes Guarani da mata atlântica, dessa borda de mar que chamam de "nhé ere", ou lugar que produz vida", pensam na região como uma paisagem e, ao mesmo tempo, uma fonte incessante de vida. [...] Respeitem a água e aprendam sua linguagem. Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo [...]. os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui (KRENAK, 2020, p.11)

Pensar estratégias que visem a compreensão dos sujeitos que não habitam a mesma realidade dos povos originários e dos povos e comunidades tradicionais faz parte do estudo da pedagogia, pois é necessário produzir conceitos e formas de compreender sobre os povos originários e os povos e comunidades tradicionais, tendo como objetivo respeitá-los, valorizá-los, integrá-los e aprender com eles/elas a como compreender a natureza, o outro e a si mesmo. É responsabilidade da educação, resgatar conhecimentos e saberes ancestrais e compreender que nas

comunidades existe uma pedagogia ancestral, e que ela deve ser reconhecida e valorizada, não sendo vista apenas como saberes, mas como conhecimentos. Objetivando com isso, resgatar e produzir conhecimentos ancestrais na educação contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, propondo uma educação que respeite, valorize e acolha os conhecimentos ancestrais dos povos originários e dos povos e comunidades tradicionais na formação pedagógica para bolsistas de estudantes indígenas e quilombolas, esse trabalho se justifica e ganha sentido, pois a educação deve ser de acolhimento e compreensão, sendo construída a partir das necessidades e vivências de mundo de todos /as agentes históricos.

Procurei discorrer sobre o resgate histórico de saberes e conhecimentos ancestrais, justificando a criação de um campo específico da pedagogia que seja construído com as pessoas, tendo em vista romper com paradigmas preconceituosos e racistas, objetivando uma junção entre saberes e conhecimentos dos povos originários e povos e comunidades tradicionais em diálogo com a educação vigente, elencando com isso os primeiros pilares para os processos pedagógicos que tenham em vista a emancipação dos sujeitos de forma integral e autônoma, que atue em harmonia com o meio ambiente, a natureza e a educação, no sentido de dialogar com os conhecimentos ancestrais através da pedagogia ancestral na sociedade.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M.A. **Nembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani.** 2005. 270f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v 34, n2, p 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial.** Lei 12.888/2010. https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/estatuto_igualdade_digital.pdf. Acesso em: 01.10.2021.

BRASIL. **Lei para a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nas escolas.** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 18/05/2025.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia : EDUFU, 2011.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. O porquê e o para quê do uso das histórias de vida. In MALPIQUE, Manuela. **Histórias de Vida**. Porto: Campo das Letras, 2002. p.155-160.

DICIONÁRIO ADINKRA. Disponível em:
<<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-adinkra/>>.

FARIAS, Bruna Rosa; MACIAZEKI-GOMES, Rita de Cássia; PAIXÃO, Cassiane de Freitas. **Mulheres quilombolas contemporâneas: a Matrigestão e a ancestralidade em uma comunidade quilombola da região sul do Brasil**. Bakhtiniana, São Paulo, 20 (3): e66674p, jul./set. 2025.

FERREIRA, Bruno. **ÛN SI AG TÛ PÊ KI VÊNH KAJRÃNRÃN FÃ O PAPEL DA ESCOLA NAS COMUNIDADES KAINANG**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

KRENAK, Ailton. **O Futuro é ancestral**. Companhia das Letras. 2020.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo do mundo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese. Antropologia Social. Universidade de Brasília, 2011.

MAMANI, Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien - Filosofia, políticas, estratégias y experiencias regionales andinas**. Organizaciones Indígenas-Lima Perú, 2010.

MUNDURUKU, D. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Múltiplas Leituras**, [S.], v. 2, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2009.

NALDONI, Edinely; BARK, Suelen de Fátima; HYNDA, Valdemar. A Educação Humanizadora no âmbito educacional: desafios e possibilidades. 8º CONAFASF, online. **Congresso Acadêmico Faculdade Sagrada Família**. De 04/05 de Novembro, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. 2ª ed. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares/ OR Editor Produtor, 2002.

NASCIMENTO, Brenna. CASTRO, Éden de. BRAZÃO, Paulo. **Pedagogia Ancestral: uma investigação sobre existência e resistência da identidade da comunidade Quilombola de Alto do Capim**. Quixabeira-BA. Nuances Est. Sobre Educ. Presidente Prudente, v. 33, e 022006, jan./dez. 2022.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra: Sabedoria em símbolos africanos**. Organização Elisa Larkin Nascimento, Luiz Carlos Gá. - 2º ed. Rio de Janeiro: Cobogó: Ipeafro, 2022.

PAIVA. Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 8, 2, 2008.

PINTO, Angélica da Silva. **Da Educação Quilombola à uma Pedagogia Quilombola: desafios no horizonte da Educação Popular.** Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Instituto de Educação - Curso de Pedagogia Licenciatura -2018.

PINHEIRO, Isael da Silva. **Arandu: a pedagogia Guarani das Belas Palavras.** 235 p Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

PROTASIO, Michelle Reinaldo. **Compondo vidas e identidades profissionais: uma Pesquisa Narrativa sobre experiências de coordenadoras de licenciaturas da área de ciências de uma Universidade Federal.**

SANTOS. Otávio Augusto Chaves Rubino dos. Educação e Ancestralidade: reflexões iniciais para se pensar em constructos de uma Pedagogia Ancestral. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 7, v.7, nº 25, mai./Ago. 2024.ISSN: 2595-2803.

SILVA. Carla Isabel de Oliveira Marinho e. **A Lógica Neoliberal na Educação e a dissonância com o modo de vida das (os) estudantes Quilombolas. Escola é empresa?.** Universidade Católica de pelotas - UCPEL Centro de Ciências Jurídicas, econômicas e Sociais. Programa de Pós- Graduação em Política Social e Direitos Humanos - PPGPSDH.

SERPA, A. **Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano.** In: RIBEIRO, T.

SIMBOLOGIA ADINKRA. Disponível em:

<<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>>. Acesso em: 15/05/2025.

História pública: uma forma de defesa e promoção dos Direitos Humanos no Brasil contemporâneo

Public History: A Way of Defending and Promoting Human Rights in Contemporary Brazil

RIO GRANDE

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal analisar como a História Pública pode contribuir para a divulgação e promoção dos Direitos Humanos na sociedade contemporânea. Para isso, adota-se o método dedutivo e uma metodologia de natureza bibliográfica, com base na proposta historiográfica de Jacques Revel sobre a articulação entre análises em escala macro e micro. A pesquisa foi organizada em dois tópicos principais: no primeiro, apresenta-se o conceito de História Pública e sua relevância para a democratização do saber histórico. Defende-se que a História Pública atua como ponte entre o conhecimento acadêmico e o público leigo, promovendo inclusão, pluralidade e diálogo entre diferentes vozes, especialmente aquelas silenciadas pela historiografia tradicional. No segundo tópico, discute-se a origem e os fundamentos dos Direitos Humanos, contextualizando com a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Também se analisa como esses princípios foram internalizados na Constituição Federal de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”. Ainda que a pesquisa tenha se concentrado na escala macro, propõe-se como desdobramento futuro a análise micro dos Direitos Humanos em contextos locais, como escolas e comunidades periféricas. Conclui-se que a História Pública é uma ferramenta essencial para a promoção da consciência histórica e dos Direitos Humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais harmônica, plural e democrática.

Palavras-Chave: Direitos Humanos; Organização das Nações Unidas; História Pública.

Abstract: The main objective of this study is to analyze how Public History can contribute to the dissemination and promotion of Human Rights in contemporary society. To achieve this, a deductive method and a bibliographic research methodology are employed, based on Jacques Revel’s historiographical proposal regarding the articulation between macro and micro-scale analyses. The research is organized into two main sections: the first presents the concept of Public History and its relevance for the democratization of historical knowledge. It is argued that Public History serves as a bridge between academic knowledge and the general public, fostering inclusion, plurality, and dialogue among different voices, especially those silenced by traditional historiography. The second section discusses the origin and foundations of Human Rights, contextualized by the founding of the United Nations (UN) and the promulgation of the Universal Declaration of Human Rights in 1948. It also analyzes how these principles were incorporated into Brazil’s 1988 Federal Constitution, known as the “Citizen Constitution.” Although the research focuses on a macro-scale perspective, a future development is proposed: a micro-scale analysis of Human Rights in local contexts, such as schools and marginalized communities. The study concludes that Public History is an essential tool for promoting historical awareness and Human Rights, contributing to the construction of a more harmonious, plural, and democratic society.

Keywords: Human Rights; United Nations; Public History.

Edirlei Leandro Boldt Lourenço*

* Bacharel em Direito, Filosofia e História. Licenciado em Letras. Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas e em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande. Doutorando em Filosofia na Universidade Federal de Pelotas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a História Pública e os Direitos Humanos, com o objetivo de compreender como a ciência histórica, com ênfase na subárea denominada História Pública, pode contribuir para a promoção e divulgação desses direitos na sociedade.

Foram estabelecidos dois objetivos específicos e uma pergunta norteadora da pesquisa. Os objetivos foram: (1) compreender o que é História Pública; e (2) analisar os Direitos Humanos sob a perspectiva da História Pública, articulando uma abordagem que transita da escala macro para a microanálise, conforme a proposta teórica de Jacques Revel. A pergunta-problema que guiou o estudo foi: Como a História Pública pode auxiliar na divulgação e promoção dos Direitos Humanos?

Para se chegar à resposta, o trabalho foi estruturado em dois tópicos principais. O primeiro aborda o conceito de História Pública, uma subárea relativamente recente no Brasil, introduzida oficialmente em 2011 com um curso na Universidade de São Paulo. Nesse tópico, apresenta-se o funcionamento e a importância da História Pública como ferramenta de fortalecimento dos Direitos Humanos.

No segundo tópico, realiza-se uma análise dos Direitos Humanos, contextualizando sua origem a partir da criação da Organização das Nações Unidas, em 1945, e da posterior promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Em seguida, investiga-se como os princípios dessa Declaração foram incorporados à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por meio de uma análise conceitual e jurídica, destacando os reflexos da Declaração nos dispositivos constitucionais.

O método de abordagem utilizado foi o dedutivo, e a pesquisa foi de natureza bibliográfica. A metodologia baseou-se, ainda, na proposta historiográfica de Jacques Revel, que articula a análise macro e micro da realidade histórica. Neste trabalho, a ênfase recaiu na escala macro, com uma abordagem mais geral sobre os Direitos Humanos no plano internacional e nacional. Embora não tenha sido realizada uma análise micro - como a investigação da aplicação concreta dos Direitos Humanos em bairros periféricos, escolas públicas ou comunidades específicas -, o trabalho propôs essa possibilidade como desdobramento futuro, indicando sua importância e viabilidade para aprofundar os estudos da História Pública em contextos locais e cotidianos.

AFINAL, O QUE É HISTÓRIA PÚBLICA? UMA BREVE INTERPRETAÇÃO

Compreender que o curso de História, no Brasil, é relevante por diversos motivos é essencial. Antes mesmo de o território atualmente chamado Brasil receber essa denominação, já havia seres humanos habitando essa região. Com a chegada dos portugueses, houve a imposição de um modo de vida, e o país passou por diferentes períodos: Colonial, Imperial e Republicano. Enfrentou 21 anos de Ditadura Civil-Militar; em 1948, tornou-se signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos; e já teve sete Constituições, sendo a de 1988 a mais recente. Entre tantos outros fatos, nacionais, regionais e internacionais, é fundamental que qualquer cidadão possa se contextualizar historicamente para compreender o lugar onde vive.

Saber, por exemplo, que o Brasil foi o último país do Ocidente a abolir a escravidão é um dado histórico importante. Por isso, estudar e compreender História deve ir além dos muros das escolas e universidades, deve tornar-se um tema público. Dessa forma, é necessário que os pesquisadores da História estejam capacitados para transmitir seus conhecimentos ao público de

forma acessível, reduzindo a rigidez do discurso acadêmico. Isso não significa que a História deva prescindir de profissionais qualificados, mas sim que o saber histórico deve ser ampliado para alcançar qualquer cidadão que, mesmo sem o desejo de se tornar historiador, queira compreender os processos históricos.

Assim, os métodos e as metodologias da História Pública tornam-se indispensáveis em uma sociedade como a brasileira.

É preciso compreender que, para divulgar a História de maneira adequada, o trabalho do historiador é fundamental, não para censurar quem não possui formação formal na área, mas para avaliar se o discurso disseminado é, de fato, imparcial e objetivo. O risco de uma narrativa histórica enviesada, com intenções ideológicas, pode transformar fatos em interpretações distorcidas, manipulando informações em favor de determinada ideia, crença ou filosofia de vida. Portanto, o historiador é necessário para o debate crítico sobre os objetos históricos em questão.

Ademais, a História Pública pode ser compreendida de duas maneiras: como a história contada pelo povo, ouvindo as vozes historicamente excluídas da narrativa "oficial", e como uma aproximação entre o público e a história produzida por historiadores, mas transmitida em linguagem acessível, promovendo a democratização do saber histórico. Essa abordagem permite esclarecer lacunas, corrigir mal-entendidos, reposicionar interpretações, acrescentar ou mesmo suprimir informações distorcidas:

A história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões. Num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise. Nesse sentido, a história pública pode ser definida como um ato de "abrir portas e não de construir muros", nas palavras de Benjamin Filene (Almeida; Rovai, 2011, p.07).

Denota-se que a História Pública não abre mão do rigor do fazer histórico no sentido acadêmico, como a verificação de fontes, análise de acervos e crítica de narrativas, mas sim busca permitir que outras pessoas possam narrar suas próprias realidades e pontos de vista. Muitas vezes, esses relatos ampliam o acervo histórico, evidenciando a diversidade e pluralidade de vozes até então silenciadas pela história oficial:

A história pública buscou o seu locus "público" para além da divulgação de um conhecimento organizado e sistematizado pela ciência, mas como organização e mediação de conhecimentos locais. Não se trata da eliminação da ciência histórica para a emergência da história pública, e sim das reflexões sobre a atuação do profissional capaz de estimular a consciência histórica para um público amplo e não acadêmico (Almeida; Rovai, 2011, p.07).

Deve-se compreender que a História é essencial para a sociedade, pois ela auxilia na contextualização social dos indivíduos dentro de seu tempo e espaço. Quanto mais abertas forem as narrativas históricas, maior será a possibilidade de inclusão das pessoas na construção e compreensão do passado. Em vez de ler apenas sobre os grandes nomes da História tradicional, é igualmente necessário ouvir as vozes de grupos que, no passado, não tiveram oportunidade de se manifestar.

Ainda que alguns grupos sociais não tenham deixado registros históricos sistematizados e não seja possível voltar no tempo para criá-los, a História Pública permite, no presente, que suas

experiências e perspectivas sejam registradas, oferecendo às futuras gerações um contexto mais amplo sobre o passado. Isso inclui, por exemplo, as narrativas da população periférica do Brasil, as necessidades vividas pelas mulheres contemporâneas, a trajetória da comunidade LGBTQIA+, as experiências da população negra, indígena, e as complexidades do cenário político, entre outros.

Assim, evidencia-se a relevância social da História Pública, tanto por democratizar as vozes quanto por contar com o trabalho de profissionais capacitados que dominam os métodos da ciência histórica. Esses profissionais têm o papel de refletir criticamente sobre as narrativas, distinguindo a memória da História, sendo a memória compreendida como subjetiva e influenciada por interesses sociais e ideológicos, enquanto a História, embora também interpretativa, busca a maior objetividade possível por meio da análise crítica e do rigor metodológico.

Esse é justamente o diferencial do historiador: saber narrar os acontecimentos com base em critérios técnicos, buscando minimizar interferências de interesses pessoais ou ideológicos.

Além disso, como afirma Albieri (2011, p. 19): “o interesse histórico mistura-se à agenda de movimentos sociais, e a manifestação desse interesse vem por vezes impregnada das paixões que mobilizaram os grupos que reivindicam a publicação”. Dessa forma, compreende-se que os movimentos sociais do presente poderão contar, no futuro, com maior amparo histórico para sustentar suas lutas. As narrativas construídas hoje serão, amanhã, parte das pautas que fundamentam a defesa de direitos e transformações sociais:

Há outras formas de compreender a história pública. É frequente que ela seja pensada como um processo contínuo de publicação, que pode ser posto em movimento, ampliado, acelerado, nos muitos modos que poderiam ser reunidos sob a designação “educação histórica” - para começar, o ensino convencional de história enquanto disciplina do currículo escolar (Albieri, 2011, p.20).

Ademais, a História Pública contribui para a formação da consciência histórica, permitindo a compreensão do tempo e dos problemas sociais que atravessam as sociedades. Compreender o passado é essencial para reconhecer que determinados padrões podem se repetir no presente. Ter consciência desse passado pode ajudar a evitar a reprodução de atitudes negativas, como o preconceito e o racismo.

Muitas vezes, pequenas ações de determinados indivíduos ou grupos podem desencadear reflexos de um passado violento ou discriminatório. Nesse sentido, conhecer a história pode ser um fator de contenção, ajudando a impedir que essas ações se amplifiquem ou ganhem legitimidade social.

A ausência dessa consciência histórica, por sua vez, pode levar à repetição de padrões sociais nocivos, não exatamente da mesma forma, mas em versões atualizadas. Um exemplo disso é o ressurgimento de regimes autoritários ou totalitários sob novas formas, como o neofascismo, que se vale das tecnologias contemporâneas para disseminar preconceitos e ódio contra grupos minoritários.

Nesse contexto, a História Pública assume um papel relevante, a saber: ao lado do historiador, é possível identificar como certos padrões de opressão e violência se manifestaram no passado e como estão reaparecendo no presente. O historiador, com o rigor de sua formação, tem a responsabilidade de investigar, interpretar e esclarecer se tais fenômenos representam, de fato, a atualização de estruturas já conhecidas.

Dessa forma, compreende-se que a História Pública revela a importância da consciência histórica, especialmente no que diz respeito aos fatos que atingiram de maneira violenta e brutal

diversos grupos marginalizados, cujas vozes não foram ouvidas. Assim, construir hoje as narrativas desses grupos, para que as futuras gerações compreendam o que ocorreu e desenvolvam consciência e responsabilidade histórica.

Além disso, cabe ao historiador atuar como mediador dessas narrativas, garantindo que a memória coletiva seja construída com base no diálogo entre experiência vivida e conhecimento técnico, democratizando o acesso à história sem abrir mão de seu rigor científico:

Ora, a ideia de consciência histórica permite empreender a interpretação das diferentes culturas segundo um princípio universal dado na condição humana. Trata-se então de historiar os diferentes povos a partir de suas manifestações: mitos de origem, narrativas de memória e genealogias de famílias estão entre as múltiplas formas de dar sentido às coisas no tempo. Tais manifestações também fazem parte do cotidiano: os álbuns de família, as memórias de infância e as narrativas dos antepassados constituem outros tantos modos de historiar, plenos mitos e ritos. Quando se faz ciência, o historiador metodiza e corrige o cabedal da memória - sentimentos e documentos - para organizá-lo numa narrativa raciocinada. Mas a historiografia não teria objeto se, antes, este não fosse dado na consciência histórica (Albieri, 2011, p.27).

Deve-se saber compreender e interpretar a própria história para desenvolver a consciência histórica. Ademais, existem diversas culturas, cada uma com suas peculiaridades, expressas na maneira como se inserem no tempo. Isso se manifesta, por exemplo, na proliferação dos mitos, na narração das memórias e na construção das origens. O problema é que, muitas vezes, a memória, tanto individual quanto coletiva, está fortemente influenciada pela subjetividade e parcialidade. Nesse contexto, o papel do historiador torna-se essencial, pois é ele quem organiza racionalmente essas memórias, tratando os documentos e os sentidos atribuídos a eles de forma crítica e metódica. A consciência histórica, portanto, auxilia o historiador no exercício de sua atividade, especialmente ao selecionar e organizar os objetivos de sua pesquisa.

Assim, fazer História Pública é reconhecer a fragilidade de certos relatos e a necessidade de confrontá-los com registros documentais confiáveis. Isso envolve consultar acervos e fontes que possuam veracidade, a fim de realizar comparações e formular considerações mais precisas sobre determinada narrativa. No entanto, não se deve desconsiderar completamente uma narrativa por conta de pequenos equívocos. Por exemplo, se alguém relata um fato histórico e menciona que um prédio possuía três janelas, mas uma fotografia da época mostra que havia quatro, esse detalhe, ainda que impreciso, não invalida todo o testemunho. É necessário considerar o valor geral da narrativa, sem descartar sua relevância por falhas pontuais de observação:

A História Pública, como uma abordagem e/ou perspectiva de estudo, proporciona uma plataforma para a interação entre o conhecimento histórico e a sociedade contemporânea. Ela se destaca não apenas por ser um domínio de pesquisa acadêmica, mas também por sua capacidade de alcançar um público mais amplo do que o habitual na academia. O historiador, nesse contexto, desempenha um papel crucial ao conectar o passado ao presente. Sua presença e contribuição direta tem um impacto significativo na vida das pessoas, pois, ele atua como um mediador entre os eventos históricos e a compreensão da atualidade. Através da escrita e da divulgação, o historiador não apenas documenta o passado, mas também o traduz de maneira acessível para diversos públicos (Silva, 2024, p.256).

Percebe-se, portanto, que fazer História Pública exige responsabilidade e confiabilidade nas fontes utilizadas pelo historiador, bem como a atuação de um profissional crítico, reflexivo, metódico, ético e comprometido com a construção de um saber histórico acessível e honesto:

O recurso à noção de consciência histórica permite fundamentar filosoficamente a passagem da história acadêmica para história pública. Trata-se de uma visão teórica, que reconhece na condição humana o pressuposto histórico: pensamos e falamos historicamente, e esse é o modelo pelo qual nos posicionamos na cultura. Assim identificamos o mundo ao nosso redor, assim construímos nossa identidade: sempre com a consciência do tempo, sempre elaborando algum tipo de narração que envolve o passado e remete ao futuro (Albieri, 2011, pp.27-28).

As narrativas históricas envolvem passado, presente e futuro, sendo necessário e importante resguardar os relatos de modo imparcial e objetivo, em favor da ciência histórica e das gerações futuras. Ademais, a consciência histórica é fundamental para a construção da identidade dos indivíduos e para sua capacidade de se posicionar no mundo. Ter ciência do passado, já contado por outras pessoas, é essencial para compreender o presente e contribuir com responsabilidade na construção do futuro. Isso porque, caso uma informação seja transmitida de forma distorcida, ela poderá se perpetuar no tempo até que surjam novas evidências, se é que surgirão. Nesse sentido, a História Pública desempenha um papel importante no processo de verificação daquilo que foi contado, especialmente por meio de registros e pesquisas que consideram também os testemunhos orais.

Dessa forma, a História Pública cumpre uma dupla função: de um lado, permite que pessoas não especializadas em história relatem suas vivências e percepções; de outro, cabe aos historiadores analisar e verificar essas narrativas à luz dos métodos científicos da disciplina. Além disso, os próprios historiadores, por meio de plataformas digitais, podem divulgar conteúdos históricos utilizando diferentes linguagens e formatos acessíveis. A História Pública tem, portanto, como um de seus objetivos principais levar informações a um público o mais amplo possível, sejam leigos ou não, democratizando o acesso ao conhecimento histórico.

Atualmente, com o auxílio de ferramentas digitais como redes sociais, documentários, podcasts, exposições e outras mídias, é possível ampliar o alcance e a participação social na construção e na difusão da história. Assim, pode-se afirmar que a História Pública é uma ferramenta a favor da democracia, pois permite que todos vivenciem e interpretem a história a partir de suas próprias realidades, promovendo um debate inclusivo e compartilhado. Um exemplo disso é escutar os relatos da população negra sobre como a escravidão foi transmitida dentro das famílias por meio da história oral. Outro exemplo é ouvir a comunidade LGBTQIA+ e compreender como está sendo sua experiência de comunicar e compartilhar modos de vida, não apenas a partir da elite, mas também do povo comum, que igualmente tem uma história a ser contada:

Aos poucos a história pública vai ganhando definições e práticas, de acordo com os contextos, interesses, culturas, movimentos e tensões que remetem, cada vez mais, a exercícios mais inovadores de produção e difusão da história. Mais do que isso, de compartilhamento e de enfrentamento a tentativas de revisionismos, censura e negacionismos de toda forma, como o que vem acontecendo no Brasil. A história pública, que ganha força e se amplia com a Rede Brasileira tem se configurado num dos caminhos que revelam o compromisso para se responder a debates, lutas e ameaças que se fazem vivas e urgentes no tempo presente (Rovai, 2020, p.137).

A História Pública chegou ao Brasil com o objetivo de democratizar o conhecimento histórico, permitindo que o passado, tal como foi vivido, seja lembrado e relembrado por todos os seres humanos. Ela contribui para a divulgação e promoção de acontecimentos históricos, inclusive aqueles que foram censurados, como os investigados pela Comissão Nacional da Verdade e os

processos judiciais da época da Ditadura Militar, possibilitando a análise de como os militares julgavam as pessoas e se garantiam, ou não, o devido processo legal. Além disso, a História Pública tem um papel fundamental no esclarecimento dos fatos, atuando como ferramenta de resistência contra o negacionismo.

O Brasil enfrenta uma onda de Fake News tão intensa que chega a distorcer ou até mesmo negar verdades históricas, favorecendo versões manipuladas da realidade. Nesse contexto, a História Pública torna-se essencial para o combate ao negacionismo, promovendo debates, fóruns e mobilizações nas quais os profissionais da história precisam se engajar ativamente. Assim, a História Pública contribui para o fortalecimento da democracia, valoriza o papel social do historiador e promove a divulgação e a defesa dos Direitos Humanos:

Mais do que se pensar sobre o conteúdo que se aborda e divulga, torna-se necessário compreender os processos que os originam, as razões, a natureza dos conhecimentos e das relações entre os agentes que o constroem e consomem representações, fazem usos estratégicos do passado para dar sentido à sua existência ou à existência alheia, à continuidade de seus interesses e às memórias e lutas identitárias e políticas. O diálogo e a mediação do historiador com diversos sujeitos se tornam fundamentais, não no sentido de controlar, mas de perceber como outras histórias são produzidas e circulam socialmente, responsáveis pela formação do senso comum e pelos sentidos da história. Publicizar, dessa forma, não significa trazer à tona a verdade guardada, mas agir de modo a promover a reflexão das comunidades e dos movimentos sociais sobre sua trajetória e suas agendas presentes e futuras, evitando a tarefa de “traduzir”, “revelar” ou “simplificar” a história, o que pode contribuir, muitas vezes, com exotizações, folclorizações e hierarquizações de experiências múltiplas (Rovai, 2020, p.143).

Deve-se compreender não apenas o que aconteceu no passado como um fato consumado, mas também buscar suas raízes, entendendo o contexto, a cultura, os costumes, os interesses envolvidos, quem narrou os acontecimentos e com qual intenção. Só assim será possível interpretar as relações de poder e os usos do passado, que muitas vezes podem ser mobilizados estrategicamente para manipular ideias, fortalecer ideologias, influenciar políticas ou sustentar interesses econômicos. Contudo, o uso do passado também pode ser positivo, ao legitimar a formação de identidades, fortalecer lutas sociais e dar visibilidade aos interesses de determinados grupos.

Além disso, é sabido que o historiador não pode ser parcial diante de seu objeto de pesquisa, estudo ou mediação, nem deve impor suas conclusões. Cabe-lhe propor reflexões, dialogar com diferentes formas de identidade, culturas, costumes, movimentos sociais e grupos historicamente marginalizados. Frequentemente, ideias oriundas do senso comum acabam moldando narrativas alternativas sobre a história, o que torna essencial a atuação do historiador para verificar, contextualizar e mediar tais narrativas, identificando padrões ou exceções que merecem análise crítica.

A História Pública, nesse sentido, tem como objetivo desenvolver espaços de reflexão nos quais os grupos possam pensar criticamente sobre suas trajetórias, seus direitos (ou a ausência deles), suas memórias e identidades. O historiador público não deve traduzir a história como um filtro simplificador, mas sim narrar de forma acessível ao público leigo, sem perder o rigor acadêmico. A história é complexa e dinâmica, e cabe ao historiador saber comunicá-la de maneira clara, sem torná-la simplista ou leviana.

Percebe-se, portanto, que o historiador é fundamental para promover uma compreensão crítica e reflexiva sobre os fatos do passado. Ele deve abrir caminhos para o diálogo, propor análises

e comprovar, por meio de documentos e fontes, aquilo que está descrevendo. Ao mesmo tempo, deve permitir que o público compreenda que não há uma verdade histórica absoluta, pois cada grupo ou indivíduo pode ter vivido determinada época de forma particular. O papel do historiador não é ser o detentor da verdade, mas um mediador qualificado entre as múltiplas memórias e a narrativa histórica crítica:

Os debates desde então têm nos colocado em posição mais sensível e delicada de escuta, de olhar e de percepções sobre uma rede de narrativas e experiências que circulam e que pedem de nós a prática de uma ciência dialógica que precisa ser reinventada à luz de novas tecnologias e de desafios que exigem maior comprometimento e troca, em meio a uma sociedade que tornou o passado estratégico em seus confrontos (Rovai, 2020, p.151).

A questão ideológica representa um desafio para a História, pois há aqueles que defendem interpretações históricas alinhadas às suas convicções políticas, alegando que determinados fatos foram positivos. No entanto, tais experiências costumam ser limitadas a grupos sociais específicos e não podem ser generalizadas a ponto de se tornarem verdades homogêneas e universais. Um exemplo claro é o período da Ditadura Militar no Brasil: existem os apoiadores e aqueles que enfrentaram censura, violência, tortura, desaparecimentos forçados, entre outras violações. Ou seja, há quem tenha se beneficiado desse período e, por isso, o defenda; ou mesmo quem não tenha vivenciado diretamente os abusos, mas acredite, de forma acrítica, que a solução para uma sociedade civilizada passa por um governo de base militar - sem compreender os fatos que demonstram os problemas estruturais e humanos de uma ditadura, como a supressão de direitos e a censura de documentos políticos, jurídicos e econômicos.

Grupos de ideologia conservadora ou de extrema-direita, por exemplo, defendem o legado da Ditadura Militar de maneira estratégica, a fim de enganar ou confrontar opositores, ignorando as violências físicas e morais e a anulação de direitos que marcaram esse período.

Diante disso, a História Pública torna-se uma ferramenta essencial para apresentar e analisar os diferentes lados de determinados acontecimentos, revelando que, embora alguns afirmem que a ditadura "foi boa", essa visão não se sustenta quando se observa que opositores ao regime eram presos arbitrariamente e, muitas vezes, assassinados. Ao mesmo tempo, a História Pública dá voz àqueles que foram silenciados. Um exemplo importante dessa prática foi a criação da Comissão Nacional da Verdade, em 2011, que teve como objetivo esclarecer violações cometidas pelo Estado durante o regime militar, revelando fatos omitidos ou manipulados por anos e que diziam respeito apenas a uma parcela privilegiada da sociedade.

Portanto, o diálogo é fundamental. Com o auxílio das novas tecnologias, é possível ampliar o acesso a diferentes versões dos acontecimentos, possibilitando que múltiplos pontos de vista sejam narrados e reconhecidos. Isso evidencia a relatividade da verdade histórica, combatendo tentativas de homogeneização e reafirmando que não há um único passado, mas sim múltiplas memórias que merecem ser analisadas de forma crítica:

A série de diálogos que o curso de história pública buscou estimular, em 2011, não objetivava inventar um novo campo disciplinar, mas nos chamava a participar da prospecção sobre práticas que promovessem as relações dialógicas entre historiadores e seus públicos. Desde então, pensamos mais abertamente sobre nossas potencialidades na produção de uma História que incomoda e que movimenta a sociedade e os intelectuais (como parte dela) diante de uma crise ética, com inúmeras incertezas e constrangimentos e para/com a qual os historiadores precisam assumir compromissos; também realizar

perguntas sobre as motivações, os processos, as finalidades e os múltiplos efeitos e possibilidades estratégicas dos usos do passado (sempre próximo) no presente por diferentes grupos (Rovai, 2020, p.151).

Deve-se entender que a História Pública não veio para substituir a ciência histórica, com seus métodos e metodologias que apenas um profissional da área tem condições de aplicar, mas para ampliar as narrativas e os pontos de vista acerca dos fatos históricos. Ela amplia a interpretação, incluindo outras realidades, e permite a descoberta de novas histórias. Isso porque a história tradicionalmente focava nas elites e em grandes nomes, mas sempre existiram outras realidades, como as periféricas, que também possuem contextos sociais e históricos relevantes, muitas vezes sem uma narrativa oficial. Essas histórias, por vezes, foram transmitidas apenas oralmente, se perdendo ao longo das gerações, já que poucas pessoas escreviam ou sabiam escrever.

Além disso, contar uma história alternativa àquela já estabelecida e consumida é uma tarefa difícil, pois oferecer uma segunda interpretação aos fatos, agregando uma nova narrativa e um outro ponto de vista, pode causar incômodo, incertezas e receios. Assim, a “verdade histórica” torna-se uma relatividade, um ponto de vista entre muitos, todos influenciados pela vida e experiência dos sujeitos.

É um direito humano que todos tenham suas histórias narradas, e que essas histórias sejam contempladas nos estudos históricos, reconhecendo-as como dignas de pesquisa e divulgação pelos historiadores profissionais. Dessa forma, percebe-se que a História Pública é um método inclusivo, que respeita a pluralidade e a diversidade, independentemente do desconforto que possa causar para as narrativas hegemônicas. Afinal, não existe uma história hegemônica, mas apenas uma heterogeneia.

Ademais, os historiadores devem ser reflexivos e críticos, não aceitando qualquer narrativa que facilite o seu trabalho, mas, ao contrário, analisando as múltiplas formas históricas e as diversas maneiras de olhar para o passado, reconhecendo que cada grupo de indivíduos tem uma forma particular de narrar sua existência. O relativismo é um ponto importante de partida, pois relativiza aqueles que alegam possuir a verdade absoluta, mostrando que essa “verdade” é, na melhor das hipóteses, um entre vários pontos de vista.

O profissional da história deve ser crítico, reflexivo, analítico e curioso, para que possa analisar os fatos históricos de forma imparcial e objetiva, sem interferências de interesses externos:

Descobrimos que precisamos questionar mais, interagir mais, ouvir mais, estreitando ou diluindo barreiras entre agentes sociais, espaços e saberes acadêmicos e não acadêmicos, por meio de abordagens e tecnologias que conhecemos, mas muitas vezes desvalorizamos por nos limitarmos a formas tradicionais do fazer historiográfico e da educação histórica. Não se trata mais de abominar as diversas mídias e narrativas múltiplas no processo de se escrever ou difundir a História, mas usá-las a favor da democracia, das memórias e dos direitos identitários, sociais e políticos, colocando-os em confronto com revisionismos de toda forma e estimulando a reflexão coletiva sobre eles, a partir dos princípios éticos, educacionais, dialógicos e historiográficos. A história pública no Brasil se converte, assim, na prática de uma ciência mais plural, rica e humanizada (Rovai, 2020, p.151).

Atualmente, o historiador não deve e não pode ficar preso ao antigo modo de fazer história, ou seja, àqueles modelos tradicionais de apenas narrar e descrever fatos consumados. O historiador contemporâneo dispõe de diversas ferramentas para narrar os acontecimentos passados com mais profundidade, criticidade e reflexão. É necessário explorar espaços que não estão presentes nos livros, ou que foram abordados de forma superficial. Ou seja, hoje o historiador tem uma grande

oportunidade de tratar o passado sem estar engessado por métodos e metodologias ultrapassadas. O que não se deve fazer é limitar-se: é preciso utilizar ferramentas tecnológicas, explorar espaços sociais, ir a campo e ouvir grupos marginalizados e povos originários.

A história deve ser democrática, incluir diferentes narrativas e incentivar outras formas de produzir conhecimento histórico. O historiador deve ser ético no exercício de sua profissão, compreendendo seu papel como divulgador e mediador da memória, além de deter fé pública pelo título que carrega. Ser historiador exige uma longa caminhada de leitura, análise e reflexão. Assim, é fundamental priorizar a ética, o diálogo e a historiografia, mas de maneira aberta a novas formas de fazer história - sem preconceito com os relatos orais, por exemplo.

Entretanto, não se deve considerar qualquer narrativa como história. Por isso, destaca-se o relevante papel social da formação em ciência histórica. O profissional da história é quem sabe aplicar os métodos e metodologias adequados para analisar criticamente as narrativas e incluir, de forma responsável, a diversidade histórica nos relatos.

Dessa maneira, as próximas gerações terão a oportunidade de conhecer o passado a partir de uma multiplicidade de vozes e realidades, percebendo que a história é ampla, inclusiva e comprometida com a verdade, sem deixar de lado nenhum fato consumado - seja ele negativo ou positivo. Assim, será possível avançar, conquistar novos direitos e fortalecer os movimentos sociais:

A história implica em estudo, análise e comunicação. Se não há transmissão de conhecimento, não há o direito de dizer. Na ausência de compartilhamento, corre-se o risco do silenciamento e da indiferença. No entanto, lembranças comunicadas e transmitidas não significam, necessariamente, que sejam compartilhadas por diferentes setores sociais. Nem que consigam promover a empatia e o respeito à alteridade (Rovai, 2018, p.192).

A História Pública é importante para toda a sociedade, para o historiador, para os grupos marginalizados e para as vozes caladas que tiveram suas histórias narradas por terceiros, sem oportunidade de manifestação. O que predomina, muitas vezes, são histórias centradas em poucas realidades, o que torna ainda mais necessário o papel do historiador junto às comunidades, especialmente no acompanhamento de grupos socialmente marginalizados. Dessa forma, é possível incluir essas realidades na narrativa histórica, demonstrando que não são indiferentes nem irrelevantes, mas sim modos de vida distintos daqueles que comumente se ouvem nos relatos oficiais.

A história é heterogênea, composta por múltiplos pontos de vista, e cabe ao historiador registrá-los e analisá-los criticamente, verificando quais deles colaboram para o avanço da humanidade e o fortalecimento do senso humanitário, sobretudo no sentido da alteridade, ou seja, da capacidade de se colocar no lugar do outro.

Quanto mais história, mais conhecimento e mais democracia e, conseqüentemente, menos intolerância e ignorância. O papel da história é justamente esclarecer e emancipar as pessoas em relação ao passado, para que tragédias e injustiças não se repitam. Diante disso, cabe a pergunta: o que é História Pública?

História Pública é uma subárea da História que se dedica a estudar, refletir e criticar o passado hegemônico, lançando luz sobre as vozes silenciadas e marginalizadas. O historiador público trabalha com diversas formas de registro histórico - como a história oral, o patrimônio, a

museologia, entre outras -, oportunizando que novas vozes sejam ouvidas e incluídas. Trata-se, portanto, de uma forma democrática de fazer história.

Fazer História Pública significa descentralizar o foco em grandes personagens e dar atenção às narrativas do povo comum: das comunidades, dos grupos sociais, das regiões, das culturas e dos costumes. A História Pública é relevante porque posiciona o historiador como mediador entre o saber acadêmico e o povo que, embora muitas vezes não conheça os métodos históricos formais, tem história para contar.

O historiador público tem, assim, o papel de divulgar o conhecimento histórico de maneira acessível, possibilitando que o público leigo compreenda os processos do passado. Ao mesmo tempo, deve escutar e dialogar com pessoas que possuem narrativas distintas daquelas hegemônicas, frequentemente apresentadas como se fossem universais. A História Pública, nesse sentido, desfaz a ideia de uma única verdade e abre espaço para múltiplas histórias.

O historiador atua, então, como ponte entre o saber formal - muitas vezes imposto por uma sociedade elitista e dominante - e as vivências do povo. Seu papel é essencial para a promoção dos Direitos Humanos, pois a democratização das narrativas históricas contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural, na formação de identidades e consciente de seu passado.

OS DIREITOS HUMANOS POR MEIO DA HISTÓRIA PÚBLICA: DO MACRO À MICRO ANÁLISE

Para analisar os Direitos Humanos, é necessário compreender o que eles são, em que contexto foram criados e com qual finalidade. Observa-se que os Direitos Humanos consistem em uma declaração de caráter universal e internacional, da qual 193 países são signatários. Além disso, há uma grande confusão entre Direitos Fundamentais e Direitos Humanos, pois muitas pessoas não conhecem a diferença entre eles. Os Direitos Fundamentais são uma derivação dos Direitos Humanos no âmbito do direito internacional. No caso do Brasil, esses direitos estão previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e vão além do que está contido na Declaração Universal. Pode-se afirmar que a Constituição de 1988 internalizou e detalhou esses direitos, ampliando-os de forma a garantir a dignidade da pessoa humana como um mínimo necessário para uma existência digna.

Ademais, discutir o significado da expressão "Direitos Humanos" é uma tarefa complexa, uma vez que nem a Declaração Universal nem a Carta das Nações Unidas oferecem uma definição precisa do termo. Com isso, diferentes interpretações acabam sendo atribuídas ao conceito. Como observa Carvalho (2014, p. 34), “o termo ‘direitos humanos’, então, é utilizado com frequência nos mais variados contextos, o que prejudica sua precisão e clareza conceitual”:

Na doutrina e no direito positivo (interno e internacional) há ampla utilização de diversos termos e expressões para traduzir o conceito dos chamados “direitos humanos”, tais como, para citar os mais utilizados: “direitos fundamentais”, “liberdades públicas”, “direitos da pessoa humana”, “direitos do homem”, “direitos da pessoa”, “direitos individuais”, “direitos fundamentais da pessoa humana”, “direitos públicos subjetivos” e, por fim, a expressão já mencionada “direitos humanos” (Carvalho, 2014, p.32).

Todas essas expressões e termos referem-se aos Direitos Humanos, mas é importante que o autor deixe claro como utilizará o termo ao longo do texto, a fim de evitar confusões. Embora seja possível compreendê-los pelo contexto, ainda assim pode haver ambiguidades. Os Direitos

Humanos, no sentido literal, são reconhecidos na esfera internacional. Já outras expressões, como "direitos fundamentais", que estão dentro do escopo dos Direitos Humanos por derivarem deles, podem se referir tanto à Constituição Federal de 1988 quanto à Declaração Universal de 1948. Diante disso, torna-se evidente a necessidade de uma precisão conceitual ao abordar o tema historicamente:

A nossa Constituição é um retrato acabado de tal situação. De fato, o artigo 4º, inciso II, faz referência a "direitos humanos". Por outro lado, o título II intitula-se "direitos e garantias fundamentais". Já o artigo 5º, inciso XLI, menciona os "direitos e liberdades fundamentais" e o seu inciso LXXI adota o termo "direitos e liberdades constitucionais". Ora, o artigo 5º, parágrafo primeiro, também desse título, utiliza a expressão "direitos e garantias fundamentais". Já o artigo 17 adota a expressão "direitos fundamentais da pessoa humana". O artigo 34, ao disciplinar a intervenção federal, faz referência aos "direitos da pessoa humana" (artigo 34, VII, b). Quando trata das cláusulas pétreas, a Constituição ainda faz menção à expressão "direitos e garantias individuais" (artigo 60, parágrafo quarto). No artigo 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, há o uso, novamente, do termo "direitos humanos" (Carvalho, 2014, pp. 32-33).

É interessante notar que a Constituição Federal de 1988 representa a internalização dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nela, são assegurados aos brasileiros e estrangeiros residentes no país direitos como a liberdade de expressão, o direito à educação e a proteção ao meio ambiente sustentável, entre outros - todos tratados de forma mais detalhada e aprofundada, ampliando e concretizando os ideais dos direitos internacionais.

Constata-se que o Poder Constituinte de 1988 estava em consonância com os ideais da ONU, especialmente no que se refere à proteção da dignidade da pessoa humana em seu sentido amplo. Isso significa a defesa dos direitos básicos de todos os seres humanos, como o direito à vida, à saúde, ao meio ambiente equilibrado, entre outros. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais a Carta Magna de 1988 passou a ser conhecida como a "Constituição Cidadã":

Por outro lado, parte da doutrina comumente considera que o termo "direitos humanos" serve para definir os direitos estabelecidos em tratados internacionais sobre a matéria, enquanto a expressão "direitos fundamentais" delimitaria aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados pelo Direito Constitucional de um Estado específico (Carvalho, 2014, p.35).

Assim, é necessário que o autor de cada obra especifique o significado e o modo como utilizará as expressões "Direitos Humanos" e "Direitos Fundamentais". Neste texto, os primeiros serão compreendidos no âmbito internacional, enquanto os segundos, no contexto nacional.

Além disso, é importante considerar o contexto histórico em que esses direitos foram formulados. A Carta da ONU e a própria Organização das Nações Unidas foram criadas em 1945, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. O propósito de sua criação remonta ao final da Segunda Guerra Mundial, um período marcado por extrema violência e brutalidade contra a humanidade. A própria espécie humana voltava-se contra si: campos de concentração na Alemanha, bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki, entre outros horrores, motivaram a criação de uma entidade internacional que promovesse a defesa dos Direitos Humanos.

Apesar disso, mesmo após a criação da ONU e da Declaração, o mundo continuou a testemunhar graves violações desses direitos. Exemplo disso foi a Ditadura Militar no Brasil,

iniciada em 1964, bem como outras ditaduras na América Latina, nas quais liberdades fundamentais foram sistematicamente violadas.

O contexto em que surgiram a ONU e a Declaração de 1948 foi marcado por regimes autoritários e totalitários. Contudo, nas últimas décadas, observa-se uma crescente valorização dos direitos às liberdades individuais, ao devido processo legal, à ampla defesa, à educação básica, entre outros. Ainda que esses direitos não estejam plenamente consolidados, é fundamental continuar lutando por sua efetividade e eficácia, ao invés de desacreditá-los ou declarar seu fracasso.

A luta por esses direitos, sejam eles humanos ou fundamentais, é essencial. Tanto a história macro, como a trajetória da ONU, quanto a história micro, das vivências individuais e comunitárias, revelam as consequências da negligência ou violação desses direitos. Quanto mais se estuda, pesquisa e aplica tais direitos na prática, seja por meio da divulgação, da educação ou da formulação de políticas públicas, mais se fortalece a dignidade humana e a justiça social:

A Organização das Nações Unidas é uma organização internacional fundada em 1945. Atualmente, é composta por 193 Estados-membros. A missão e o trabalho das Nações Unidas são guiados pelos propósitos e princípios contidos na sua Carta fundadora - a Carta das Nações Unidas (ONU, online).

Após os períodos de violência contra os seres humanos durante a Segunda Guerra Mundial, a ONU foi criada e instituiu a Carta das Nações Unidas diante da necessidade de declarar e efetivar a paz entre os territórios nacionais. Ou seja:

Artigo 1 [...]: 1. Manter a paz e a segurança internacionais e, para esse fim: tomar, coletivamente, medidas efetivas para evitar ameaças à paz e reprimir os atos de agressão ou outra qualquer ruptura da paz e chegar, por meios pacíficos e de conformidade com os princípios da justiça e do direito internacional, a um ajuste ou solução das controvérsias ou situações que possam levar a uma perturbação da paz; (Carta das Nações Unidas, 1945, online)

Assim, há uma noção geral, mas a leitura da Carta é importante, pois nela há disposições sobre os Propósitos e Princípios, os Membros, os Órgãos, a Assembleia Geral, suas Funções e Atribuições, a Votação, o Processo, o Conselho de Segurança, entre outros temas. Essa organização demonstrou preocupação com a segurança internacional, cabendo a cada Estado-membro internalizar esses princípios e orientar-se por eles para proteger seus cidadãos. A Carta transmite uma visão geral de seus propósitos e da forma como é estruturada, mas é necessário que os países, de acordo com seus costumes e culturas, promovam a internalização desses valores para que a paz internacional e nacional possa ser efetivamente estabelecida:

O objetivo da ONU é o de unir todas as nações do mundo em prol da paz e do desenvolvimento, com base nos princípios da justiça, dignidade humana e no bem-estar de todos. A ONU dá aos países a oportunidade de procurar soluções em conjunto para os desafios do mundo, preservando os interesses e a soberania nacional (ONU, online).

Após a criação das Nações Unidas, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948. Nela, há 30 artigos que orientam os países acerca do bem comum da humanidade. Ou seja, não se trata de uma imposição de ideologias políticas, econômicas, culturais ou tradicionais, mas da necessidade de proteção da dignidade da pessoa humana diante das violações aos direitos básicos.

Há a necessidade de refletir constantemente sobre o que se entende por esses direitos, pois, a cada período, ocorrem mudanças sociais, culturais e tradicionais, na medida em que as sociedades transformam suas formas de organização. Por exemplo, no momento da criação da ONU, em 1945, e da Declaração Universal, em 1948, não havia consenso, tampouco legislação, que reconhecesse o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Com o passar dos anos, isso foi se modificando. Ainda que não exista uma lei específica, há o entendimento do Supremo Tribunal Federal que reconhece e determina aos Cartórios Cíveis do Brasil que registrem a união dessas pessoas.

Assim, é importante destacar que essa questão depende da legislação e da cultura de cada país. No entanto, o reconhecimento desses direitos contribui para a harmonia e a paz social, pois garante o direito à liberdade de ser quem se é, sem necessidade de se esconder pelo simples fato de o país não aceitar essa identidade. Em alguns lugares do mundo, como Irã, a homossexualidade ainda é considerada crime, e pessoas são perseguidas por sua orientação sexual - o que revela um retrocesso do ponto de vista humanitário daqueles países envolvidos com a proteção dos direitos humanos e contraria os princípios e entendimentos contemporâneos sobre a dignidade humana:

Quem tem direitos? Responde a Declaração que os direitos humanos são universais porque clama, ela, pela extensão universal desses direitos sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único e exclusivo para a titularidade de direitos. O ser humano é um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade como um valor intrínseco à condição humana. Aqui o rechaço a equação nazista, que entendia que era apenas sujeito de direito aquele que pertencesse à raça pura ariana. Não, o valor da dignidade humana é um valor intrínseco à condição humana e não um valor extrínseco, a depender da minha condição social, econômica, religiosa, nacional ou qualquer outro critério (Piovesan, 2009, p.108).

Percebe-se que o posicionamento da jurista Flávia Piovesan é claro ao declarar que os Direitos Humanos não escolhem público: são neutros, não seguem uma ideologia, como de direita ou de esquerda, e não distinguem se o ser humano é pobre ou rico, religioso ou não, homem, mulher ou uma pessoa não binária. Isso demonstra inclusão, e não exclusão.

Na história, existem inúmeros relatos de violência e brutalidade dirigidos a grupos que fogem ao padrão social dominante - como pessoas negras, de diferentes etnias, vítimas de perseguição religiosa, entre outros. Ao conhecer as experiências históricas de indígenas, pessoas negras, gays, trans, lésbicas, ciganos, pobres e outros grupos marginalizados, torna-se evidente que os Direitos Humanos foram - e continuam sendo - essenciais para promover o respeito a todos, sem exceção.

Por mais que tenha sido criada em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ainda possui suma relevância social, tanto nacional quanto internacional. Assim, percebe-se a importância da História para relembrar o passado da humanidade por meio dos registros, sendo o historiador alguém que deve ter domínio desse saber para se manifestar publicamente e lembrar do que a humanidade é capaz de fazer contra si mesma em nome do poder, do dinheiro, da fama, etc.

Desse modo, o historiador público tem esse dever ao se reunir com pessoas vítimas de atrocidades cometidas por regimes autoritários, totalitários ou ditatoriais. Assim, torna-se evidente a relevância da divulgação desses direitos e a necessidade de continuar lutando pelo respeito ao mínimo necessário à dignidade da pessoa humana:

Mas, sobretudo, a qualidade ou característica essencial das Duas Guerras Mundiais foi bem distinta. A de 1914-1918 desenrolou-se, apesar da maior capacidade de destruição

dos meios empregados (sobretudo com a introdução dos tanques e aviões de combate), na linha clássica das conflagrações imediatamente anteriores, pelas quais os Estados procuravam alcançar conquistas territoriais, sem escravizar ou aniquilar os povos inimigos. A Segunda Guerra Mundial, diferentemente, foi deflagrada com base em proclamados projetos de subjugação de povos considerados inferiores, lembrando os episódios de conquista das Américas a partir dos descobrimentos. Ademais, o ato final da tragédia - o lançamento da bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki, em 6 e 9 de agosto de 1945, respectivamente - soou como um prenúncio de apocalipse: o homem acabara de adquirir o poder de destruir toda a vida na face da Terra (Comparato, 2019, p.219).

Para além do propósito original pós-Segunda Guerra Mundial, atualmente falar de Direitos Humanos é também falar dos grupos minoritários, contar a história deles, que foram marginalizados, no sentido de analisar a história pela ótica dos excluídos. Por exemplo, no contexto das guerras, qual foi o papel das mulheres? Como elas ficaram sem seus parceiros, filhos, irmãos, pais? Será que podiam participar na linha de frente junto aos soldados do sexo masculino? Houve inclusão ou exclusão dessas mulheres?

Além disso, é importante ouvir os relatos das comunidades LGBTQIA+, para compreender que a homossexualidade não é uma novidade contemporânea. Em certo período da história humana, a medicina considerava a orientação sexual como doença. Assim, como esses indivíduos eram tratados nos séculos XIX e XX? Ouvir, contar e verificar os registros é fundamental.

Dessa forma, o historiador público tem o compromisso social diante dessas histórias e dos Direitos Humanos, devendo sensibilizar as novas gerações sobre essa realidade dinâmica e complexa. Não só a história macro é importante para entender como a humanidade chegou até aqui, mas também a história micro, no sentido de estudar o modo de vida das regiões e locais mais restritos.

Ouvir, relatar e contar a história da Ditadura Militar no Brasil, que durou vinte e um anos, é fundamental para compreender o autoritarismo e as violências que ainda marcam a sociedade, inclusive na gestão do Estado e na política. Assim, é necessário analisar criticamente e reflexivamente todos os relatos e contribuir para a proteção e divulgação dos Direitos Humanos dessas pessoas marginalizadas.

Nesse sentido, “as consciências se abriram, enfim, para o fato de que a sobrevivência da humanidade exigia a colaboração de todos os povos, na reorganização das relações internacionais com base no respeito incondicional à dignidade humana” (Comparato, 2019, p. 219). A consciência histórica deve ser considerada, juntamente com a memória, a oralidade, os museus, entre outras formas de compreender e refletir sobre esses fatos.

Por mais que a ONU e a Declaração de 1948 sejam macro e tenham pretensão de ser universais, há um relativismo cultural sobre essa questão, pois pode haver conflitos. Contudo, é necessário reconhecer que nenhuma das duas tem intenção negativa, apenas buscam refletir e estabelecer a ordem internacional. Assim, fica demonstrado que o historiador público pode realizar pesquisas sobre as formas como cada país, estado e município abordam os Direitos Humanos, bem como fazer análises mais micro, visitando regiões menores, como bairros, para entender como determinado grupo compreende esses direitos, se são efetivos para eles, se já ouviram falar, etc. Percebe-se certa resistência à aplicação prática desses direitos, mas há iniciativas na criação de Políticas Públicas e leis que defendem grupos vulneráveis, como idosos, crianças, adolescentes, consumidores e o meio ambiente.

Portanto, os historiadores públicos devem frequentar esses locais para divulgar esses direitos em escolas e eventos públicos, além de analisar a realidade e a aplicação dos direitos nas regiões, fazendo uma transição da análise macro para a micro, contextualizando o tema.

Assim, o que são os Direitos Humanos? São direitos básicos reconhecidos na esfera internacional, criados com o objetivo de promover a paz entre os povos e proteger a dignidade da pessoa humana. No Brasil, esses direitos foram incorporados à Constituição Federal de 1988, principalmente no título dos Direitos e Garantias Fundamentais, além de aparecerem em diversos outros dispositivos constitucionais. É possível perceber que o Poder Constituinte originário se inspirou na Declaração Universal de 1948 ao consagrá-los, reforçando o compromisso do Estado brasileiro com os valores universais da liberdade, igualdade e justiça.

Todavia, deve-se ressaltar que alguns autores usam esses termos como sinônimos, o que pode causar confusão; por isso, é necessário que cada um esclareça o uso que fará das nomenclaturas. No presente trabalho, Direitos Humanos são os direitos internacionais e Direitos Fundamentais são aqueles previstos na Constituição Federal de 1988. Todos são de suma importância e possuem uma história marcada por violações e brutalidades, motivo pelo qual foram criados: para evitar tais barbáries.

Qual o contexto em que foram criados e para quê? Foram criados no final da Segunda Guerra Mundial, num cenário em que não havia paz internacional e a dignidade da pessoa humana estava aquém do poder político, econômico, cultural e dos preconceitos. Houve, então, a necessidade de criar um órgão internacional, chamado ONU, que em 1948 elaborou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com valores básicos que os países devem seguir para melhorar o convívio internacional e nacional em prol da paz mundial e da proteção da dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois objetivos específicos foram devidamente explanados: (1) compreender o que é História Pública e (2) analisar os Direitos Humanos por meio da perspectiva da História Pública, transitando de uma abordagem macro para uma microanálise, com base na teoria de Jacques Revel. A pergunta-problema proposta foi: Como a História Pública pode auxiliar na divulgação e promoção dos Direitos Humanos?

No primeiro tópico, o trabalho apresenta o conceito de História Pública e sua relevância social. Trata-se de uma forma de tornar o conhecimento histórico acessível ao público leigo, demonstrando que compreender a História não exige, necessariamente, uma formação acadêmica na área. Ao mesmo tempo, essa abordagem pode ser uma ferramenta metodológica importante para os historiadores, que, ao irem a campo, têm a oportunidade de ouvir e registrar diferentes narrativas, especialmente aquelas silenciadas e marginalizadas pela historiografia tradicional, marcada por uma perspectiva hegemônica e elitista.

Além disso, o historiador público atua como mediador entre os saberes populares e os métodos científicos da História. É ele quem realiza a escuta qualificada, analisa criticamente os relatos e contribui para sua divulgação e sistematização. A História Pública, nesse sentido, é inclusiva, democrática, dialógica e fundamental para comunicar narrativas históricas de forma acessível a todos os grupos sociais.

Com relação aos Direitos Humanos, compreendê-los não se resume à leitura da Declaração Universal de 1948. É necessário analisar o contexto histórico em que foram criados - o pós-Segunda Guerra Mundial -, período marcado por violência extrema contra a dignidade humana. Nesse

cenário, fundou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, seguida da promulgação da Carta da ONU e, posteriormente, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. O objetivo era garantir a paz entre as nações e proteger os direitos fundamentais de todas as pessoas.

O Brasil é signatário da Declaração desde 1948, e os princípios nela contidos foram incorporados à Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”. Embora muitos associem os direitos fundamentais exclusivamente ao artigo 5º da Carta Magna, é importante destacar que outros dispositivos também refletem os valores da Declaração, como o artigo 225, que trata da proteção ao meio ambiente. Portanto, a Constituição de 1988 como um todo é um reflexo do compromisso com os Direitos Humanos e com a dignidade da pessoa humana.

Apesar de esta pesquisa ter adotado uma abordagem predominantemente macro, focando em aspectos nacionais e internacionais, é possível, e recomendável, que futuros pesquisadores realizem investigações de caráter micro, em comunidades específicas, como bairros periféricos, escolas públicas, ou junto a grupos historicamente vulnerabilizados, como a população negra, indígena, LGBTQIA+ e outros. O método que parte da análise macro para a micro, articulado à História Pública, é essencial para compreender como os Direitos Humanos são vivenciados e percebidos por diferentes segmentos sociais.

A resposta à pergunta-problema “como a História Pública pode auxiliar na divulgação e promoção dos Direitos Humanos?” É que a História Pública, por meio do trabalho do historiador, permite levar informações contextualizadas a diferentes públicos, desde pessoas com pouca escolaridade até as mais letradas. O historiador, como mediador entre a memória e o conhecimento técnico, pode explicar de forma clara e acessível a trajetória dos Direitos Humanos e sua importância na atualidade. Embora as guerras tenham terminado, os direitos humanos continuam sendo desrespeitados em diversos contextos, exigindo constante luta por sua efetivação.

Cada país, região ou comunidade possui suas próprias culturas e costumes, que devem ser respeitados. Os Direitos Humanos não buscam uniformizar a diversidade, mas proteger a dignidade de todos, independentemente de suas particularidades. O historiador público tem, portanto, um papel fundamental ao visitar comunidades, escutar suas narrativas, documentá-las e divulgá-las, promovendo o reconhecimento de direitos como a liberdade de expressão, de religião, de opinião, de locomoção e, sobretudo, o direito à igualdade e ao respeito (Direitos Humanos).

Muitas dessas comunidades desconhecem seus direitos ou têm uma visão equivocada sobre eles. O trabalho do historiador, nesse caso, é essencial para mostrar que os Direitos Humanos são universais e servem à proteção de todos. Ao fomentar o respeito, a dignidade e a justiça social, a História Pública contribui significativamente para o fortalecimento dos Direitos Humanos, tanto no plano nacional quanto internacional.

Nesse cenário contemporâneo, a História Pública pode se beneficiar das tecnologias digitais para alcançar ainda mais pessoas. A produção de conteúdo em formato de *podcasts*, vídeos, redes sociais e outras mídias é uma excelente ferramenta de divulgação. É possível, por exemplo, produzir episódios acessíveis com informações básicas sobre a ONU, a Carta das Nações Unidas, a Declaração de 1948, entre outros temas relevantes.

Por fim, cabe ressaltar que o historiador público é, acima de tudo, um mediador e um agente social comprometido com uma História inclusiva, democrática e ética. Seu papel é valorizar todas as narrativas - inclusive aquelas que não foram registradas oficialmente - e contribuir para a efetivação dos Direitos Humanos, não apenas como conceitos jurídicos, mas como valores concretos vivenciados no cotidiano das pessoas.

REFERÊNCIAS

- ALBIERI, Sara. **História pública e consciência histórica**. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letras e Voz, 2011.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letras e Voz, 2011.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos Direitos Humanos**. 12ª ed. São Paulo: Saraiva Educacional, 2019.
- NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. Rio de Janeiro: Centro de Informação da ONU para o Brasil (UNIC Rio de Janeiro), 1945. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.
- NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNICEF Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 mai. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **História da ONU**. Disponível em: <https://unric.org/pt/historia-da-onu/>. Acesso em: 18 mai. 2025.
- PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, v. 75, n. 1, p. [s.p.], jan./mar. 2009. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/6566>. Acesso em: 20 mai. 2025.
- Ramos, André de Carvalho. **Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- REVEL, Jacquel. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora Fundamentação Getúlio Vargas, 1998.
- REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2010, vol.15, n.45, pp.434-444.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História pública: um desafio democrático aos historiadores. In: REIS, Tiago Siqueira et al. (orgs.). **Coleção História do Tempo Presente: volume II**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.
- ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (org.). **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. 2018.
- SILVA, Daniel Ferreira da. A História Pública e seus quatro pilares em perspectivas aos novos historiadores: combates e narrativas sobre o profissionalismo e a prática de se fazer história. **Faces da História**, Assis, SP, v. 11, n. 2, p. 241-260, jul./dez. 2024. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/2692/2476>. Acesso em: 20 mai. 2025.

Relações pertinentes entre História Pública e a utilização do cinema no Ensino de História

Pertinent Relationship Between Public History and the Use of Cinema in History Teaching

Resumo: O artigo busca compreender as possibilidades que a História Pública abre para a utilização de filmes e o cinema como ferramenta do ensino da História. Para tanto, será analisado como estudo de caso o projeto de mestrado profissional em História que está em desenvolvimento intitulado Claquete de memórias: investigando a importância dos filmes e cinemas no município de Rio Grande (1962-1972) no qual estuda-se a relevância dos cine teatros 7 de setembro e Carlos Gomes para a cidade de Rio Grande entre 1962-1972 constituindo em seu final a produção de um curta documentário para ser implementado nas aulas de História da rede básica. O projeto também tem a intenção de manter viva a memória desses lugares que cada vez mais desaparecem em nossa sociedade e afirmar sua relevância a partir de fontes documentais do período, fatores que se alinham aos conceitos da História Pública.

Palavras-chave: História Pública; Ensino de História; Cinema; Memória.

Abstract: This article seeks to understand the possibilities that Public History opens up for the use of films and cinema as a tool for teaching History. To this end, it will analyze as a case study the professional master's project in History currently under development, entitled Memories Clapperboard: investigating the importance of films and cinemas in the municipality of Rio Grande (1962-1972), which examines the relevance of the Setembro 7th and Carlos Gomes cine theater from the city of Rio Grande between 1962 and 1972, culminating in the production of a short documentary to be implemented in History classes in elementary schools. The project also aims to keep alive the memory of these places, which are increasingly disappearing from our society, and to affirm their relevance based on documentary sources from the period, factors that align with the concepts of Public History.

Keywords: Public History; History Teaching; Cinema; Memory.

Sarah Janaína Costa Pinheiro*

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discutir formas de relacionamento entre a História Pública e o uso do cinema como ferramenta pedagógica na área de História, para tanto, o projeto de mestrado atualmente intitulado “Claquete de memórias: investigando a importância dos filmes e cinemas no município de Rio Grande-RS (1962-1972)” planejado pela discente Sarah J. C. Pinheiro da qual está inserida no Programa de Pós-Graduação em História da FURG será utilizado como referência de estudo. A pesquisa está em desenvolvimento e pode passar por modificações até sua finalização, sendo assim, será exposto aqui reflexões e teorização do que buscar-se-á durante o projeto, no qual o produto final é a produção de um curta-metragem no modelo documentário sobre dois cine teatros do município buscando percorrer sobre sua importância.

Para somar ao artigo, trazemos o estudo feito por Albieri (2011) acerca da História Pública onde analisa a interação entre memória pessoal e pública, enfatizando questões éticas e direitos sobre a divulgação de informações históricas além de enfatizar o seu uso na educação, refletindo sobre dimensões da história pública e as possíveis convergências entre as formas acadêmicas e populares de entender e ensinar a história.

Junto a ela, trazemos apontamentos feitos por Ferreira (2014) e Maccagnan & De Almeida (2022) que relacionam o tema e o uso dos filmes como ferramenta de disseminação, além de apontar usos adequados destes em sala de aula.

Iniciamos com uma contextualização sobre o tema da pesquisa, a cidade de Rio Grande localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul possui um longo histórico industrial e portuário desde sua fundação em 1737 sendo espaço de grandes fábricas que exportaram para o Brasil e o mundo propiciando trocas culturais e investimentos necessários.

De acordo com Schiavon e Nery (2018, p. 230-232), no fim do século XIX e começo do século XX, o município passou a ser palco de teatros, clubes e grupos carnavalescos de modo trazer alegria à cidade operária, a efervescência cultural era tamanha e se manifestava entre as diferentes classes sociais, não foi surpresa quando na década de 1910 alguns teatros passam a se tornar cineteatros trazendo a grande novidade da Europa, o cinematógrafo.

A incrementação dessas máquinas aos teatros advém da tentativa de atingir novos públicos mesmo sofrendo relutâncias iniciais, pois para instalar o cinematógrafo era preciso modificar toda a estrutura predial. É somente a partir da década de 1950 que o cinema começa a crescer na cidade, surgindo salas próprias planejadas de antemão, visando criar uma experiência única a quem o frequentava, fosse ir aos grandiosos “cines” 7 de setembro e Glória mantidos pela Empresa Francisco Cupello & Cia. LTDA¹ que ficavam no centro citadino ou até mesmo assistir os longas nos chamados ‘cinemas de rua’ ou ‘cinema de bairro’ localizados nas áreas periféricas, mas lotavam tanto quanto seus outros concorrentes.

Ao mesmo tempo, a quantidade de jornais e folhetins que abordavam sobre cinema cresce, dentre os mais famosos estão *O peixeiro* e *Cinelândia*, esse último distribuído gratuitamente, neles era possível ver desde a programação dos cinemas até mesmo sobre fofocas dos famosos e curiosidades do entretenimento. Todavia, a suas existências e massificação levantou o problema desta pesquisa: o quanto foi relevante e importante o cinema e os filmes para os cidadãos de Rio Grande em detrimento ao advento da televisão e as diferentes classes sociais que coexistiam nesse

¹ A Empresa Francisco Cupello & Cia. LTDA foi responsável por gerências cine-teatros e cinemas em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande, um de seus proprietários foi Francisco Cupello.

cenário, tudo isso em conjunto do município, que mesmo sendo um polo industrial importante do estado, era menor em população que sua vizinha Pelotas mas trazendo um quantitativo de cinemas muito próximo.

Questiona-se também qual o papel dos filmes em influenciar ou não o pensamento dos(as) rio-grandinos(as), afinal, o cinema, conforme Costa (2003, p. 23-24) tem diferentes significados para cada ponto de vista, pode ser uma indústria ao mesmo tempo que é arte, uma definição não anula a outra, todavia, o cinema é acima de tudo objeto de seu tempo e espaço onde incorpora elementos necessários para gerar resultados almejados por exemplo, pela sociedade ou grupo-social específico. Os locais escolhidos para estudo são o cineteatro 7 de setembro e o cineteatro Carlos Gomes, de acordo com Bittencourt (2001, p. 93-102) o primeiro foi fundado em 1832 sob alcunha de teatro transformando seu interior e fachada no decorrer do início do século XIX, já o segundo foi fundado em 1922 com uma arquitetura clássica e eclética típica na cidade, portanto no período demarcado ambos estarão fazendo aniversário, no entanto a escolha deles também está no fato de serem localizados na mesma rua a poucas casas de distância.

Já período a ser trabalhado é de 1962 até 1972 por dois motivos, primeiro por ser aniversário de fundação dos dois espaços onde em 1962 o 7 de setembro fez 130 anos e o Carlos Gomes completou 40 anos, o decênio de vida destes lugares com idades tão diferentes seria uma maneira de compreender melhor seu desenvolvimento o que nos leva ao segundo motivo. Entre as décadas de 1960 e 1970 o cenário nacional é de grandes mudanças econômicas e políticas que vão ser visíveis na cidade, sofrendo com censuras e uma indústria pendular que fechava portas de um lado, porém via crescer no ramo pesqueiro, essa dicotomia levanta o argumento de Pesavento (2012, p.78) que “não se estudam apenas processos econômicos e sociais que ocorrem na cidade, mas as representações que se constroem na e sobre a cidade”, logo os processos culturais.

MEMÓRIA E O ESPAÇO PÚBLICO: RIO GRANDE - RS COMO CASO DE ESTUDO

A cidade de Rio Grande era considerada um espaço de extrema periculosidade durante a ditadura militar (1964-1985), com o decreto do AI-5 o município se tornar zona de interesse por causa do porto, além disso, a censura se torna mais dura pendendo principalmente aos meios culturais, dentre eles os filmes, a pesquisa organizada ainda não levantou dados suficientes para afirmar que filmes foram censurados outras informações relevantes sobre o assunto somente analisou-se um grande número de filmes considerados maiores de 18 anos, um possível tentativa de diminuir o público que os assistiria.

Simultaneamente o polo industrial sofreu uma virada, muitas indústrias fecharam ou entraram em crise após São Paulo se tornar o foco da indústria nacional, em contrapartida, Torres (2015, p. 08) analisa que as fábricas do ramo pesqueiro surgem na década de 1960 com incentivo para tal feito, “Rio Grande concentrou o maior complexo de indústrias pesqueiras do país, chegando a empregar 20 mil trabalhadores” sendo possível trazer uma ajuda à economia vigente além do aumento populacional.

Todos esses fatores foram pensados quando problematizou-se o projeto, afinal, é necessário entender que espaço é este que compõe a vida dos cidadãos para buscar compreender como os filmes surtiram efeitos nestes a partir de suas vivências e se os locais de transmissão tiveram alguma implicação. O projeto no momento está fazendo a coleta de dados, dentre eles, quais filmes chegaram a ser apresentados, em quais salas e para quais públicos, já a metodologia a

ser empregada neste processo está em análise, mas já é sabido que seguirá um modelo qualitativo com busca em fontes primárias para alicerçar-se.

Ademais, observa-se hoje que estes espaços de outrora já não são como antes, suas fachadas e interiores foram modificados, suas histórias estão a um passo de serem esquecidas, o cinema está atrelado aos shoppings sem mais o cuidado de um local único de entretenimento. Conforme Schiavon e Nery (2018, p. 231) discorrem, o avanço da modernização e a falência das fábricas vai ser determinante quanto ao visual do cenário urbano como sua manutenção, entretanto, a escolha do que preservar cabe às governanças.

Não obstante Schindel (2009)² destaca que a cidade é “uma projeção de imaginários sociais no espaço, as marcas que os esforços de memorialização imprimem na superfície urbana compõem um texto privilegiado onde as avaliações e interpretações coletivas das memórias”, isto é, a memória espacial nem sempre evoca as lembranças de todos os indivíduos, elas são escolhidas principalmente pelo Estado, construindo-se discursos e identidades únicas de uma sociedade.

São situações cotidianas que trazem à tona informações valiosas quando se objetiva reconstituir a história, o crescimento e as mudanças urbanas fazem parte do “progresso”, MacCagnan e De Almeida *apud* Hadler (2022) apontam que estes aspectos trazem:

Uma presença pouco nítida de outras histórias e memórias de outros indivíduos no meio urbano, não apenas prédios são demolidos, mas também as memórias e um modo de viver diferentes são demolidas, não havendo políticas públicas para a preservação desses ambientes ou dessas memórias, resultando na quebra de vínculos familiares existentes em diferentes grupos. (MACCAGNAN; DE ALMEIDA *apud* HADLER, 2022, p. 85)

O papel da memória torna-se de grande importância diante dos “esquecimentos” forçados, com elas é possível não somente revisitar situações passadas, mas também buscar compreender ações que não são transferíveis para o papel, os sentimentos causados pelas películas, quais os melhores dias/horário para ir ao cinema e quais motivos.

Os objetivos principais do cinema de acordo com Morin (1983, p. 46) é exatamente evocar as emoções, trazer sentido para quem assiste um filme ou até mesmo uma identificação, já Peralta (2007, p. 10) ressalta que o cinema traz consigo “determinada versão do passado” que se devidamente trabalhado, pode resultar em bases teóricas sobre algum assunto, este se uniu a outras artes de modo construir uma linguagem própria e complexa.

Como expressa Soares (2011, p. 03-05) esta linguagem audiovisual única “tem papel ativo na construção da memória sócio-cultural”, isto ocorre por conta das sensações objetivadas que chegam antes mesmo de serem assimiladas pelo cérebro, ela suscita memórias visuais, auditivas e táteis através da criação ou imitação da vida e, assim, acaba interferindo em comportamentos sociais e na cultura de modo geral.

A produção de um curta-metragem em documentário sobre os cinemas do Rio Grande vem para abraçar o contexto destes espaços e o seu produto, o filme tanto em tela como em matéria, uma forma de colocar em prática um exemplo. A película tem a pretensão de ser mais do que um mero objeto educativo, e sim, ser uma maneira de retomar memórias e trazer uma nova perspectiva sobre o espaço em que vivemos, entender que o filme pode ir além do mero entretenimento.

² SCHINDEL, Estela. Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano. Política y cultural, n.31, 2009. Tradução nossa.

A HISTÓRIA PÚBLICA E O USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA

No respaldo da História Pública e como pode somar ao projeto iniciamos com a fala de Albieri (2011, p. 19) em que ela “pode ser entendida de várias maneiras” causando no primeiro momento a sensação de que o conhecimento histórico³ é irrestrito podendo ser calcado por qualquer pessoa, especialmente em um contexto de abertura de arquivos e documentos que antes eram restritos advindos doravante de segredos de estados ou documentos que antes eram privados e agora são liberados, se misturando a movimentos sociais e direitos civis, ou advindo de segredos de família, fontes antes presas por parentes e amigos e agora se tornam de interesse público e histórico, tratando de interesses éticos.

A autora ressalta que a História Pública é vista como um processo contínuo de publicação de conhecimento, incluindo a educação histórica nas escolas e as formas de disseminação de patrimônio cultural, como museus e monumentos, além disso, menciona a importância do papel dos educadores e das publicações didáticas na formação da consciência histórica, e a necessidade de um diálogo mais efetivo entre a academia e a divulgação pública da história:

Buscam-se modos de aproveitar esse acervo de maneiras mais abrangentes, que atinjam um maior número de pessoas; formas de tornar acessível a um público comum, não acadêmico, um tipo de patrimônio e de informação que, de início, seria uma espécie de propriedade intelectual dos especialistas - como encarregados de identificar o patrimônio histórico e recomendar os melhores modos de sua preservação. (ALBIERI, 2011, p. 21)

Das formas de divulgações históricas não necessariamente precisam vir da Academia, para Albieri (2011, p. 21-23) a cientificidade dos fatos pode ser encontradas por “meio de documentários, filmes de caráter histórico, livros romanceados com pano de fundo histórico, histórias em quadrinhos ambientadas historicamente”. Neste sentido, Ferreira (2014, p. 276) complementa ao considerar os filmes especificamente como “produtor de conhecimento histórico”.

É válido lembrar que a história publicada passa pelo o que Albieri (2011, p. 21-23) chama de “marcas da interpretação” podendo ou não trazer omissões e adaptações cabíveis aos interesses de quem produz ou para o público almejado, por exemplo, filmes utilizam-se da liberdade criativa e políticas muitas vezes para conseguir transmitir um discurso, a interpretação feitas destes produtos é que vai surgir as correções e opiniões das quais não são deliberadas sem um cuidado, trazendo “métodos, definição de objetos, concepções teóricas de como situar essa atividade”.

Já Ferreira (2014) aponta para os preconceitos da Academia aos filmes, principalmente os de ficção histórica ou os baseados em história, “sobretudo quanto a imprecisões históricas e abordagens superficiais e vulgares do passado”⁴, sua fala combina com o pensamento de Albieri (2011)⁵ na qual ressalta o aumento de outros profissionais como “jornalistas, documentaristas, cineastas, romancistas” divulgando “versões historiográficas com grande penetração cultural” por conta do afastamento acadêmico.

³ Entende-se ‘conhecimento histórico’ pelo “o modo como os seres humanos interpretam a experiência da evolução temporal de si mesmos e do mundo em que vivem” descrito por Albieri (2011). (ALBIERI, 2011, p. 25)

⁴ FERREIRA, R. DE A.. História pública e cinema: o filme Chico Rei e o conhecimento histórico. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 27, n. 54, p. 275-294, jul. 2014.

⁵ ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de e ROVAI, Martha Gouveis (orgs). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

A História Pública vem conseguindo romper com essa visão conjuntamente a pesquisadores e historiadores que fazem a interdisciplinaridade com a área cinematográfica “o cinema se torna um documento do tempo presente, sendo possível para o historiador identificar no filme elementos para compreender a sociedade para além das representações operadas pelos grupos dominantes”⁶ desde que passem por um processo científico histórico.

Para Ferreira (2014) existe alguns pontos essenciais na prática da História Pública que nos ajudam ao mesmo tempo desmistificar o campo e trazer a tona suas competências:

A primeira é sua preocupação em divulgar o conhecimento histórico para além dos portões universitários, alcançando um público mais amplo e não especialista - algo que exige o deslocamento do discurso tradicional acadêmico para outros tipos de linguagem. A segunda característica é a sua produção transdisciplinar. (FERREIRA, 2014, p. 279)

No caso do projeto em destaque, a divulgação viria através do curta-metragem nos moldes de um documentário que será trabalhado no ensino básico e possivelmente no ensino superior de História, este último por achar necessário que saberes como este sejam estudados dentro da formação, serve também de produto transdisciplinar ao abordar a arquitetura dos espaços - a Arte -, patrimônio e identificação histórica - a História -, questões econômicas e de territorialidade - a Geografia - e situações sociais e classes - a Sociologia.

Os filmes como uma forma de narrativa visual, possui um forte potencial para envolver os estudantes e proporcionar uma compreensão mais rica e contextualizada dos eventos histórico, ao incorporá-los no ensino, os docentes podem despertar o interesse dos alunos e apresentar narrativas que incluem não apenas os grandes homens e os grandes feitos e quebrando barreiras tradicionais, mas também as experiências cotidianas e as vozes marginalizadas, promovendo uma abordagem mais inclusiva da história.

Os autores MacCagnan e De Almeida *apud* Reis (2022) reiteram sobre o uso dos documentários em aula, mesmo sendo as películas consideradas mais ‘fidedignas’ elas passam por tratamento, trazendo traços ora ficcionais ora provenientes do que os criadores almejam transmitir afinal, todos documento passa pelo friso da realidade de quem o fez, tornando-se uma representação:

Para o autor ao exibir um filme nas aulas de História como forma de evidenciar o seu valor documental, pode-se compreender que o filme a se estudar deveria ser do gênero documentário, mas devemos nos indagar em até que ponto podemos afirmar que o documentário é mais real quanto ao tema e ao período tratado do que por exemplo, o gênero ficcional. (MACCAGNAN; DE ALMEIDA *apud* REIS, 2022, p. 92)

No projeto em desenvolvimento o curta documentário retoma a história de dois cinemas que existiam por décadas na cidade de Rio Grande e hoje já não possuem nem mais as mesmas características estruturais, será trazido esta história através de documentos encontrados e gravações externas do presente. Todavia, concordamos com Ferreira (2014, p. 289) quando diz que “a interface entre o filme histórico e a história pública não se restringe a recriar acontecimentos passados na linguagem audiovisual” e assim nos debruçarmos sobre saberes existentes, na tentativa de respondê-la de forma favorável ou não.

⁶ Idem item 14.

Dentro da educação básica a questão é outra, filmes comumente são trabalhados de maneira secundária sem passar muita das vezes pelo trato crítico dos professores e dos alunos, felizmente, isso vem mudando, o uso do cinema no ensino de história pode ser estreitamente relacionado com a ideia de que a História Pública deve ser acessível a um público amplo e que essa divulgação histórica é fundamental para a formação da consciência histórica dos discentes.

As películas funcionam como um ponto de partida para debates e reflexões críticas em sala de aula, o processo de interpretação de filmes requer que os alunos analisem a representação das fontes históricas, considerando as escolhas do cineasta, o que também reflete sobre as marcas da interpretação no processo de divulgação da história, essa análise crítica não apenas enriquece o aprendizado, mas também os ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico e a questionar narrativas históricas predominantes:

Analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreender (apreciar e, sobretudo, respeitar) a forma como diferentes povos educam / formam as gerações mais novas. É sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica, que se abre para nós quando nos dispomos a olhar filmes como fonte de conhecimento e de informação. (MACCAGNAN; DE ALMEIDA *apud* DUARTE, 2022, p. 89)

Concordo com Albieri (2011, p. 20-26) de que “é preciso então desenvolver as artes do intérprete para ler, nas marcas da ação humana sobre o mundo físico, os sinais simbólicos das intenções do espírito, dos projetos que recriam a cada vez a ordem das coisas”, esse trabalho de interpretação é necessário para não somente conseguir entender textos mas compreender todas as formas de representações da realidade. A maneira que o projeto encontrou para desenvolver a interpretação é a competência informacional em mídia⁷, tarefa essa a ser cumprida antes do trabalho com o curta documentário para que os discentes estejam letrados quanto à análise de filmes

A alfabetização midiática enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão [...] apontam para competências que enfatizam o desenvolvimento de habilidades a partir de investigações e a capacidade de engajamento significativo junto às mídias e aos canais de informação independentemente das tecnologias usadas. (WILSON *et al*, 2013, p. 18)

O uso da competência como introdução ao projeto soma com o argumento trazido por MacCagnan e De Almeida (2022, p. 88) onde os filmes ou cinema em geral não objetiva educar propriamente, esse não é seu foco central, porém, os alunos acabam se apropriando destes meios e retirando significados destes, portanto, cabe ao professor compreender estas ferramentas e permitir que elas sejam estudadas para que não haja desinformações ou discursos mal entendidos.

A História Pública abre espaço para que profissionais da educação e da história consigam desenvolver novas práticas, Albieri (2011, p. 22) comenta que uma preocupação que atinge a classe não é somente de “despertar o interesse de jovens por história”, mas também sobre qual é a forma que ela é apresentada diante das dificuldades encontradas e dos planejamentos internos escolares.

⁷ Competência Informacional (COINFO) traduzido do inglês, *Information Literacy*, segue o conceito apresentado pela American Library Association (ALA) onde busca auxiliar na identificação, avaliação e o uso das informações precisas. Já a Competência em Mídias ou *Media Literacy* compreende os mesmos conceitos anteriores porém adequando-se aos meios tecnológicos de audiovisuais.

A autora reitera que antes de mais nada o “conhecimento histórico se acumula ocultamente, assumindo uma forma precisa” ocorrendo nas mais diferentes tarefas diárias ou durante o processo de aprendizado, a forma como esse conhecimento será executado ou aprimorado é espaço para o docente trabalhar. O uso do cinema no ensino de história representa uma valiosa estratégia educativa que constroi discussões e o pensamento crítico, proporcionando uma investigação histórica através de fontes diversas, no projeto evidenciado o cinema vêm como produto e objeto de estudo capaz de retratar uma história única do município que aos poucos vem perdendo espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História Pública se ocupa de promover diálogos entre o passado e o presente, envolvendo a participação da sociedade na produção e divulgação de sua própria história, todavia, ela vai muito além de somente divulgar histórias omitidas, documentos secretos e biografias, ela consegue construir espaço para interdisciplinaridade de saberes se for bem desenvolvida por historiadores e docentes da área. É fato que a abordagem visa democratizar a produção e o acesso ao conhecimento histórico, valorizando os diferentes públicos e as múltiplas formas de engajamento com o passado, entretanto, torna viável práticas pedagógicas antes sucateadas possibilitando o enriquecimento do ensino como exemplificamos no decorrer deste artigo seria o caso do uso do cinema em aulas de História.

Quanto à preocupação já levantada da Academia sobre o uso da História em meios alternativos é de grande eminência rever conceitos obsoletos, esta deveria ocupar-se destes espaços para fazer um conteúdo historiográfico bem construído, seguindo metodologias, mas que sejam de fácil comunicação, respeitando a interdisciplinaridade e os saberes de outras áreas, mantendo-se em contínuo estudo.

A melhor resposta para situações que não nos agradam é colocar em ação nossas teorizações, não se tem a intenção de difamar ou diminuir o trabalho feito por outras áreas acerca da História, pelo contrário, que vejamos nestas reflexões e críticas para que então, produzir para o público em geral pois quando comunicada de forma envolvente e acessível, pode ser uma ferramenta poderosa para a construção da identidade cultural e consciência histórica.

O cinema, como produto cultural amplamente difundido, é um poderoso meio de disseminar narrativas históricas, permitindo que diferentes públicos se conectem com o passado de forma visual e emocional, essa abordagem pode ser relacionada à História Pública na medida em que busca não apenas contar a história de um local, mas também entender como essa história é percebida e vivenciada pelas comunidades locais de forma reconhecer a relevância do passado em suas vidas atuais.

Para tanto, a História Pública dinamiza este trabalho que ao mesmo tempo respeita o estudo de outras áreas também abraça novos meios de compreender fontes e a realidades daqueles para quem estamos ensinando, levando em conta o que MacCagnan e De Almeida (2022) “sendo assim, o professor de História deve trabalhar o filme de forma a deixar transparente o processo de construção da História na narrativa fílmica, para que o possibilite a realizar uma análise crítica referente aos conteúdos históricos dos filmes na sala de aula”⁸.

⁸ MACCAGNAN, Rafael Tonet; DE ALMEIDA, Marina Ribeiro. História Pública, Mídias e Ensino de História. Repositório de Anais da ANPUH-GO, p. 73/83-73/83, 2022, p. 92.

Já a utilização de um curta-metragem em modelo documentário como produto final da pesquisa exemplifica uma prática de História Pública, pois busca apresentar esses relatos de forma acessível e atrativa ao público, incentivando uma reflexão sobre a memória cultural e a identidade coletiva que os filmes e cinemas geraram ao longo das décadas. Essa proposta está alinhada com a ideia de que o conhecimento histórico deve ser democrático, participativo e acessível a todos, permitindo que diferentes vozes e experiências sejam valorizadas e registradas, revisitando memórias coletivas e emoções para facilitar a construção de um sentido de pertencimento e uma compreensão mais crítica da história local.

REFERÊNCIAS

ALBIERI, Sara. **História pública e consciência histórica**. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de e ROVAI, Martha Gouveis (orgs). Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. Tradução: Nilson Moulin Louzada. 3. ed. São Paulo: Globo, 2003.

BITTENCOURT, Ezio. **Da rua ao teatro: os prazeres de uma cidade**. Rio Grande: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande, 2001.

FERREIRA, R. DE A.. **História pública e cinema: o filme Chico Rei e o conhecimento histórico**. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 27, n. 54, p. 275-294, jul. 2014.

MACCAGNAN, Rafael Tonet; DE ALMEIDA, Marina Ribeiro. **História Pública, Mídias e Ensino de História**. Repositório de Anais da ANPUH-GO, p. 73/83-73/83, 2022.

MORIN, Edgar. **“A alma do cinema”**. IN: XAVIER, Ismail (org.). A experiência do cinema. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.

PERALTA, Elsa. **Abordagens teóricas ao estudo da memória social: resenhas críticas**. Antropologia, Escala e Memória. n. 2, 2007.

SCHIAVON, Carmem G. Burgert; NERY, Olivia Silva. **Centro de Documentação Histórica “Prof. Hugo Alberto Pereira Neves/ Rio Grande- RS”: diálogos entre história, ensino e patrimônio cultural**. In: FRAGA, Hilda Jaqueline de; SCHIAVON, Carmem G. Burgert; GASTAUD, Carla Rodrigues. Patrimônio no plural: práticas e perspectivas investigativas. Porto Alegre: Selbach, 2018. p. 229-244.

SCHINDEL, Estela. **Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano**. Política y cultural, n.31, 2009.

SOARES, Renata Ribeiro Gomes de Queiroz. **Cinema, Memória e Patrimônio**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História, São Paulo, 2011.

TORRES, Luiz Henrique. **História do Município do Rio Grande: fundamentos**. Rio Grande: Pluscom Editora, 2015.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

História política no Ensino de História: o que as figuras de Darth Sidious e Lorde Voldemort podem representar sobre um ditador?

Political history in history teaching: what can the figures of Darth Sidious and Lord Voldemort represent about a dictator?

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo identificar figuras fictícias do universo cinematográfico que possuam características de um ditador para seu uso no ensino de História em conteúdos que abrangem governos totalitários. Para isso empregou-se a metodologia de Pesquisa Bibliográfica através de uma revisão de literatura em duas pesquisas, uma destinada a definir o que são as características de um ditador baseada no Dicionário de Oxford (1999), Maquiavel (2019) e Hannah Arendt (1950) e outra buscando trabalhos que envolvam relacionar personagens do cinema a expressões da figura ditatorial. O resultado apontou as características de um ditador como sendo: a detenção de todo poder de uma sociedade em suas mãos, a manutenção de seu domínio através da força e o interesse na aniquilação dos diferentes, e personagens que se encaixam nesses atributos: Lorde Voldemort, vilão supremacista do universo bruxo de Harry Potter e Darth Sidious, Sith que põe fim à República Galáctica em Star Wars.

Palavras-chave: Ditador; História Política; Ensino de História; Cinema.

Abstract: This research aimed to identify fictional figures from the cinematic universe who possess characteristics of a dictator for use in History teaching, covering totalitarian governments. To this end, a bibliographical research methodology was employed through a literature review of two studies: one aimed to define the characteristics of a dictator based on the Oxford Dictionary (1999), Machiavelli (2019), and Hannah Arendt (1950), and the other seeking works that involved relating film characters to expressions of the dictatorial figure. The result identified the characteristics of a dictator as: holding all power in a society in their hands, maintaining their dominance through force, and an interest in the annihilation of those who are different. Characters that fit these attributes include Lord Voldemort, the supremacist villain from the wizarding world of Harry Potter, and Darth Sidious, the Sith who puts an end to the Galactic Republic in Star Wars.

Keywords: Dictator; Political History; History Teaching; Cinema.

Ana Paula Alves Coelho*

Karina Tomaz da Silva**

* Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande em 2025 e atual mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da FURG.

** Graduada em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande em 2025 e atual mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da UFPEL.

INTRODUÇÃO

A História e a Política são uma dupla que já passaram por altos e baixos. Momentos estes que foram desde um lindo matrimônio, seguido de um divórcio e novamente de um casamento com uma mudança radical de acordos entre o primeiro e o mais recente destes dois encontros. Isso pois, é sabido que a partir do momento em que a história passa a ser a ciência História, a mesma foi fortemente vinculada ao político pela metodologia vigente do século XIX, o Positivismo.

De forma sintética, pode-se dizer que os historiadores positivistas escreviam a História através única e exclusivamente de documentos oficiais, sendo estes os registros do Estado. Portanto, tais fontes estavam sempre ligadas a acontecimentos políticos, os quais nunca eram interpretados criticamente por esses historiadores, mas sim descritos de maneira mais “imparcial” possível (Borges, 1980, p. 34). Logo, sendo este o primeiro matrimônio da História e da Política que durou por diversas décadas.

No entanto, é a partir de 1920 que a separação entre a História e a Política acontece, através do movimento da Escola dos Annales. Afinal, a revista francesa que foi o pivô da revolução historiográfica, e tinha como objetivo negar a metodologia dos positivistas. De tal modo, excluindo o político das pesquisas da História para dar vez ao social, cultural, o imaginário e etc. Segundo Grzybowski (2007, p. 3), este divórcio do político e do histórico “foi uma aventura necessária para o desenvolvimento da historiografia diante de um modelo que já se mostrava desgastado, como o modelo da historiografia metódica”.

Por conseguinte, o reencontro da História e da Política se dá um pouco mais para frente, quanto este mesmo movimento da Escola dos Annales entende a necessidade da volta do estudo do político pela História. Todavia, não da maneira positivista: factual e focada nos feitos dos grandes heróis, mas sim com novos olhares e objetos como as relações de poder, a cultura e o imaginário do político. De acordo com Julliard apud Barros (2008, p. 14), a Nova História Política (nome dado ao seu re-matrimônio) “é desentrelaçar “acontecimento” e “político” - em duas palavras, ‘História Factual’ e ‘História Política’”.

Por outro lado, se todas essas mudanças do envolvimento do político com a História aconteceram no campo acadêmico, no mundo das escolas brasileiras essa realidade está bem distante. Uma vez que, tanto o ensino de História como o das demais matérias ficou por muito tempo estagnado em um processo de ensino-aprendizagem tradicional positivista, o qual “o foco era a transmissão do conteúdo, com aulas expositivas pelos professores e a reprodução desses conteúdos pelos alunos” (Assis, Ruckstadter e Noda, 2022, p. 10). Portanto, retomando a História, a mesma é, por muita das vezes, ainda ensinada sobre a memorização dos grandes nomes e fatos históricos isolados e descontextualizados nas instituições de ensino do nosso país (Assis, Ruckstadter e Noda, 2022, p. 4).

Por essa razão, é que neste trabalho defende-se a utilização dos novos objetos da História e da Nova História Política em si não somente na pesquisa, mas também na sala de aula. Como sugestão, que nos debruçaremos neste artigo, está a possibilidade de se explorar o imaginário de “o que é um ditador” através de figuras do mundo do cinema. Por isso, questiona-se: quais figuras fictícias cinematográficas, que aludem ao imaginário de um ditador, podem ser utilizadas no ensino de História sobre o respectivo assunto? Para responder a este problema de pesquisa, esta obra tem como objetivo geral identificar figuras fictícias do cinema que possuam características ditatoriais para sua utilização no ensino de História a partir dos conteúdos que abrangem governos totalitários.

Para atingir o objetivo geral, estabeleceu-se os seguintes objetivos específicos:

História política no ensino de História: o que as figuras de Darth Sidious e Lorde Voldemort podem representar sobre um ditador?

- a) Realizar uma revisão de literatura sobre quais os aspectos que caracterizam um ditador;
- b) Realizar uma revisão de literatura sobre obras que relacionem figuras fictícias cinematográficas a expressões de um imaginário de ditador.

Justifica-se a realização dessa pesquisa, por duas razões, sendo a primeira delas pela importância do uso das modernidades tecnológicas, visto o cinema, como recurso didático para o ensino de História. Afinal, de acordo com Nascimento (2008, p. 1):

Na educação podemos e devemos usar todo o tipo de recurso tecnológico no intuito de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que o papel do professor é primordial, quando este sabe qual é o objetivo real de suas aulas e consegue contextualizá-la, o aluno aprende melhor sendo um agente participativo, ou seja, um protagonista e não meramente um espectador.

Logo, segundo a autora, a utilização de mídias no ambiente escolar é um fator de aproximação do discente com a matéria estudada, e por isso sempre deve ser explorado em sala de aula. O que nos leva à nossa segunda justificativa para a pesquisa: a necessidade de se vencer um ensino metódico já desgastado. Este que, como elucidado acima por Assis, Ruckstadter e Noda (2022, p. 4), é feito de maneira linear, mecanizado e descontextualizado sobre a ótica da disciplina de História.

O QUE É UM DITADOR?

Para podermos discorrer sobre figuras ditatoriais na mídia cinematográfica e sua possível utilidade no ensino de história, devemos compreender inicialmente este conceito muito estudado e analisado dentro das ciências humanas: o conceito de ditador. Dessa maneira, esta parte do presente artigo detém-se a lançar luz sobre o significado desta palavra e a importância de conhecer seu conceito em conjunto com o conceito de totalitarismo, palavras estas que andam em consonância dentro das análises sociais. Nesse sentido, estaremos envolvidos principalmente pelos pensamentos de Hannah Arendt, além de buscarmos referências no dicionário, e inevitavelmente em Maquiavel.

De acordo com o dicionário Oxford (1999, p. 95) o ditador seria aquele que é:

1. Autoridade máxima de um país que concentra todos os poderes do Estado e exerce poder absoluto, durante uma ditadura". 2. "magistrado romano que era investido pelo Senado do poder de ditar leis e as fazer cumprir por um período de seis meses se, por algum motivo, as instituições nacionais estivessem em perigo.

O primeiro significado, deixa claro que o ditador exerce o poder durante a ditadura, em um regime consequentemente antidemocrático, concentrando em si todos os poderes do Estado. Já o segundo, nos traz uma reflexão sobre a alteração do significado da palavra ditador ao longo da história, onde na Roma antiga o ditador era nomeado pelo poder Romano por processos constitucionais em momentos de crise, e ele possuía amplos poderes. Através disso, ditadura surgia então como uma "solução legal" para a manutenção da estrutura de poder da República. (Direito, 2017, p. 145).

De Roma até a atualidade se torna abissal a discrepância de significado entre o ditador romano e o ditador da atualidade já que o primeiro possuía um prazo de manutenção no poder, enquanto o segundo busca ao máximo manter o poder pelo máximo de tempo possível. Além

disso, o ditador da atualidade busca se manter pelo medo e temor como podemos ver no livro “O príncipe” de Maquiavel (2019, p. 101):

[...] o amor se mantém por meio de vínculo de dever, e este vínculo os homens o rompem, levados pela sua índole perversa, sempre que de tal lhes resulte proveito. Já o temor é mantido por medo ao castigo, e este medo jamais abandona os indivíduos.

Assim sendo, torna-se claro que o ditador, através da força e da coerção, obtém a obediência de um povo, sendo considerado especial estando livre de qualquer questionamento estreitando ideologias e pensamentos através da censura e perseguição daqueles que ousam o desafiar. Para tanto, peçamos que voltemos agora nossos olhos para a perspectiva de Hannah Arendt no que diz respeito ao totalitarismo tendo em vista o seu conceito do que é política. Para a autora “A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças.” (Arendt, 1950, p. 7). Podemos dizer então que as reações totalitárias estão fora da esfera política, pois desrespeitam o que a política é em sua plena essência para o pensamento arendtiano, uma vez que o totalitarismo busca destruir as diferenças e aniquilar a convivência entre os diferentes. O totalitarismo seria então a elevação do medo e do terror. Vemos assim que a figura ditadora e o totalitarismo enquanto conceito caminham juntos.

Finalmente, agora já sabendo do significado destas palavras podemos então avançar para as relações envolvendo ditadores e o totalitarismo. Em toda a significância que os envolve, que além de existir no imaginário de cada um existe também em personagens fictícios que buscam apresentar, através da cinematografia, a existência e persistência dessas figuras autoritárias e a importância de sua apresentação para o ensino de História Política.

EXEMPLOS DE FIGURAS DITATORIAIS NA FICÇÃO: ENTRE LORDE VOLDEMORT E DARTH SIDIOUS

O cinema, apenas depois da revolução historiográfica trazida pela escola dos Annales, é hoje visto como uma interessante fonte histórica, tanto para os fins de pesquisa como também para o ensino da História. Pois, segundo Meireles (2002, p. 156-157):

O Cinema que é uma das elaborações culturais da sociedade, destina-se a satisfazer necessidades de espírito, da ordem do imaginário. Estudar Cinema de um ponto de vista histórico é antes de tudo verificar como o homem se vê e representa a si mesmo e de que forma recria em imagens o seu mundo

Isto é, para o autor as produções cinematográficas são uma forte expressão cultural que representam o imaginário humano sobre o mundo que o cerca, por isso imprescindíveis para a análise historiográfica. Logo, o mesmo motivo reflete-se no seu uso em sala de aula, uma vez que “utilizá-los [os filmes] como recurso pedagógico é fornecer ao aluno uma imensa e rica fonte para um debate construtivo e enriquecedor na construção do saber” (Nascimento, 2007, p.14).

Então, após entendermos um pouco mais sobre a importância do cinema para a História e quais são as características de um ditador, é que buscamos figuras fictícias correspondentes a esses atributos no mundo do cinema, para serem analisadas com objetivo de uso didático. Desse modo, chegamos em dois personagens de sagas que foram um estrondo de bilheteria nas décadas de 1980

e 2000. Estas são, respectivamente, Star Wars e Harry Potter, com seus caricatos vilões Darth Sidious e Lorde Voldemort.

Portanto, na intenção de apresentar estes personagens, iremos começar contextualizando, de maneira sintética, o papel e a personalidade de Lorde Voldemort, o complexo antagonista do mocinho Harry Potter. Este, escrito pela escritora britânica J.K Rowling, que ao longo dos 7 livros da saga Harry Potter acompanhamos o seu caminhar de sair de Tom Riddle (seu nome negado) para se tornar Lorde Voldemort, um vilão que é constantemente associado por suas similaridades ao ditador Adolf Hitler.

Isso pois, uma das grandes ligações entre o nazismo antissemita de Hitler e o movimento de eliminação de “sangues-ruins” de Voldemort, está no preconceito étnico-racial em que a escritora J.K parece ter se inspirado na vida real. Visto que, no mundo bruxo do universo da saga, existem os bruxos puro-sangue (linhagem “pura” de casamentos apenas entre bruxos), os mestiços (mistura de bruxos com não-bruxos: trouxas) e os nascidos-trouxas (filhos de família não-bruxa). E, acompanhando o protagonista Harry ao longo de seus anos na escola de magia e bruxaria de Hogwarts, percebemos que o racismo é uma forte realidade no cotidiano daquela sociedade, embora ainda fosse tratado de uma maneira velada. De acordo com Benatto (2022, p. 34-35):

Os bruxos nascidos-trouxa são considerados por parte da comunidade mágica como sendo inferiores aos puro-sangue, e por eles nomeados pejorativamente de “sangue ruim”. Neste viés, não apenas os trouxas e bruxos de “sangue ruim” eram considerados inferiores, mas também outras classes de criaturas, como elfos domésticos, lobisomens e centauros [de mais criaturas da saga].

No entanto, o cenário muda de figura quando Lorde Voldemort “retorna dos mortos” e consegue sua ascensão no mundo bruxo através da força violenta e de seus aliados de mesma ideologia: a morte dos sangues-ruins e a superioridade dos sangue-puros. Embora o próprio Voldemort não fosse “sangue-puro”, assim como Hitler não era ariano, o mesmo almejava uma sociedade que os segregasse por puro preconceito. Então, o único meio de que seu objetivo de eugenia fosse alcançado seria através do medo, da coerção e da força, o que era disseminado pelos seus “capangas” de virtudes parecidas: os comensais da morte. Na ditadura de Voldemort, estes eram responsáveis por controlar e até mesmo matar os indesejáveis inimigos “sangue-ruins”.

Ademais, além do uso da força e da coerção para chegada e manutenção do seu poder, como visto no capítulo anterior em Maquiavel, Voldemort ainda se encaixa em outra característica de um ditador: a busca de poder por mais tempo possível. Em razão de que, na saga de Harry Potter é visto que Voldemort tem como objetivos de triunfo: evitar a morte com suas Horcruxes (que lhe trariam a imortalidade) e se tornar o bruxo mais poderoso de todos os tempos com a posse da Varinha das Varinhas, a varinha mais poderosa do universo de Harry Potter. Em seu TCC, Benatto (2015, p. 33) ainda afirma que a eliminação dos nascidos-trouxas era uma meta secundária perto dessas ambições de poder pessoais de Lorde Voldemort.

Destarte, essas são algumas razões que relacionam o personagem de Lorde Voldemort ao imaginário de um ditador, nesse sentido, se tornando muito valioso o uso de sua figura para fins pedagógicos acerca do aprendizado de governo totalitários. Não distante das características desse personagem, está um dos vilões de Star Wars: o imperador Palpatine ou, para os íntimos, o Sith Darth Sidious. O manipulador “amigo” do mocinho Anakin Skywalker, que o corrompe e o usa para destruir a República Galáctica e assumir como o ditador do novo Império Galáctico no universo da saga.

Desse modo, na história do diretor George Lucas em que se passa a muito tempo e em uma galáxia muito distante, onde as relações e a própria política são feitas entre planetas, Palpatine começa sua trajetória com a conquista do cargo de Chanceler Supremo da até então República Galáctica. Todavia, no filme *Star Wars II: Ataque dos Clones*, movimentos separatistas envolvem a República em uma guerra entre diferentes sistemas estelares e a própria República, necessitando assim de uma “ampliação dos poderes [executivos] do Chanceler Supremo Palpatine” (Catharino, 2014, p. 574) para o controle do conflito. Esse fenômeno de centralização de poder que ocorre em *Star Wars* ainda é explicado por Catharino (2014, p. 576), que diz que:

Os regimes ditatoriais extremamente centralizados e intervencionistas, diante de um contexto de desordem social, tendem a ser vistos como a solução para todas as mazelas criadas pelas falhas do processo de decisões políticas, [...].

Entretanto, a Ordem Jedi, a organização de homens que possuíam a força (poder fictício tele cinético de *Star Wars*), desconfiavam das intenções totalitárias de Palpatine e tentavam alertar Anakin, um Jedi, da sua proximidade com o Chanceler. Porém, Palpatine era também o maldoso Sith (uma espécie de anti-Jedi) Darth Sidious, que tinha como objetivo trazer Anakin para o Lado Sombrio da Força dos Siths e utilizar de seu potencial para atingir sua meta de dominar toda a galáxia e acabar com a Ordem Jedi.

Na trama, Palpatine consegue convencer Anakin de que são os Jedi que estão tramando contra o Senado e, mais para frente, faz com que o mesmo assassine todos eles. Sem a ameaça Jedi e com os poderes executivos cada vez mais centrados em si, Darth Sidious dissolve a República e faz a transição para seu Império Galáctico. Ademais, o vilão consegue transformar, pelo rancor de perder sua amada, o Jedi Anakin no Sith Darth Vader, uma figura assustadora que terá como papel ser a maior representação do medo, da repressão e da violência em sua ditadura, assim como eram os Comensais da Morte no governo totalitário de Lorde Voldemort.

Sendo assim, até o fim da trilogia do meio de *Star Wars* (IV, V e VI), em que acontece a redenção de Darth Vader e o fim do Império Galáctico pela morte do Imperador Palpatine, a sociedade interestelar que imergimos durante estes três filmes é uma clara ditadura. Uma vez que, há essa figura centralizadora do Imperador Palpatine e uma forte repressão física àqueles que fossem contra o Império Galáctico, através tanto de Vader quanto do exército dos Clones, particular ao Império. Além disso, assim como Voldemort, Palpatine também sempre esteve em busca de muito poder, tanto que uma de suas frases mais marcantes na saga é “poder ilimitado”, citada quando o mesmo consegue derrotar um mestre Jedi experiente.

Em conclusão, aqui encontraram-se duas figuras fictícias que se relacionam a um imaginário de um ditador na mídia cinematográfica, sendo estes os vilões de *Harry Potter* (Lorde Voldemort) e *Star Wars* (Palpatine). Percebeu-se que ambos possuíam características parecidas (e previstas no capítulo anterior) em relação a ambição de atingirem o poder de uma sociedade e também o de controlar a manutenção de seu domínio através da força, além de ambos se interessarem na aniquilação dos diferentes, como prevê Hannah Arendt (1950, p. 07) sobre governos totalitários. Salienta-se ainda a importância de tratar desse assunto na sala de aula com o máximo de recursos visuais que sejam possíveis, para que estes ditadores possam ser combatidos tanto na ficção como também na vida real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo apresentou como problema de pesquisa a questão: “quais figuras fictícias cinematográficas, que aludem ao imaginário de um ditador, podem ser utilizadas no ensino de História sobre o respectivo assunto? ”, e como objetivo geral identificar figuras fictícias do cinema que possuam características ditatoriais para sua utilização no ensino de História a partir dos conteúdos que abrangem governos totalitários. Entende-se que tal objetivo foi atingido, visto que foram encontradas quais as características de um ditador assim como personagens fictícios que caberiam nestes atributos através do conjunto teórico selecionado.

Repartido em duas partes, na primeira, que se destinava a identificar os aspectos de um tirano/ditador, foram encontradas algumas de suas definições no dicionário de Oxford, Hannah Arendt e em Maquiavel. Em geral, as conclusões formam que um ditador é um governante que concentra todo o poder do Estado em si, defende a extinção dos diferentes e domina pelo medo e terror, tentando manter esse domínio por tempo indeterminado. Já a segunda parte concentrou-se em identificar e contextualizar as histórias de personagens que se encaixassem com o exposto perfil de ditador. De similaridades escrachadas, foram encontradas tais particularidades nos vilões de Harry Potter (Lord Voldemort) e da saga Star Wars (Darth Sidious) que, desse modo, se mostraram muito valiosos para o estudo de ditadores na sala de aula.

Tendo o exposto, podemos dizer que o cinema, mesmo que através de uma história dita fictícia, se mostra um grande aliado no momento de pensar movimentos totalitários e ditatoriais. Assim podemos refletir e nos aprofundar sobre aquilo que de fato ocorreu através ao longo da história, visando alcançar o imaginário de estudantes, procurando voltar o olhar sobre momentos de grande violência como o movimento nazifascista na Europa que acarretou o genocídio e sofrimento de milhões de pessoas de forma fria e eugenista. Desta maneira, o artigo alcança seu objetivo em demonstrar por meio da metodologia de análise bibliográfica como estes vilões muitas vezes apresentam características de regimes totalitários reais, demonstrando que por mais que “a vida imite a arte” a arte também imita a vida.

Por fim, é interessante ressaltar que essa análise se torna limitada quanto ao número de páginas exigidos para o trabalho, além de ao que aqui se considerou importante comentar acerca do que se encontra quanto as definições de um ditador e as suas figuras mais destacáveis da mídia cinematográfica, visto também ser impensável o esgotamento de todas as literaturas existentes sobre o assunto. Todavia, pode-se levar em consideração tal estudo para a introdução e o início de uma reflexão sobre a representação de ditadores na mídia e sua utilidade para o ensino sobre governos totalitários, além do seu uso para trabalhos futuros envolvendo esta temática.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **O que é política?**. 2ª ed. [s.l.]: Bertrand, 2018.

ASSIS, G. A. de; RUCKSTADTER, V. C. M.; NODA, M. **Ensino de História na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades.** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 22, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/Absuh>. Acesso em: 03 de set. de 2025.

BARROS, José D.'Assunção. **História Política: Dos objetos tradicionais ao estudo dos micropoderes, do discurso e do imaginário.** *Revista Escritas*, [s.l.], v. 1, p. 1-26, 2008.

História política no ensino de História: o que as figuras de Darth Sidious e Lorde Voldemort podem representar sobre um ditador?

Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/1278>. Acesso em: 03 de set. de 2025.

BENATTO, Ingrid Caroline. **Lord Voldemort e Adolf Hitler: retratos do mal**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

BENATTO, Ingrid Caroline. **São Tempos Sombrios, Não Há como negar: Harry Potter e o Terceiro Reich**. CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento, Campinas, PR, v.2, p. 1-34, 2022. Disponível em: <https://repositorio2.utfrpr.edu.br/items/0a734a86-82cf-4fce-9308-6252b154d45e>. Acesso em: 03 de set. de 2025.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

CATHARINO, Alex. A Filosofia da Liberdade na Saga de Filmes Star Wars-Parte 2. **MISES: Interdisciplinary Journal of Philosophy, Law and Economics**, Belo Horizonte, MG, v. 2, n. 2, p. 563-590, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5863/586361940028.pdf>. Acesso em: 03 de set. de 2025.

DICIONÁRIO Oxford escolar para estudantes brasileiros de inglês: português-inglês, inglês-português. 1ª ed. Nova York, Oxford: Imprensa da Universidade de Oxford, 1999.

DE ARAUJO, João Marcos Cilli. Dos clones aos bots: Star Wars-Episódio II e a ascensão do populismo autoritário. **Revista Aedos**, [s.l.], v. 13, n. 30, p. 71-84, 2022.

DIREITO, Carlos Gustavo. Considerações Jurídicas sobre a Ditadura Republicana. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 79, p. 143 - 158, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/107617>. Acesso em: 03 de set. de 2025.

DO NASCIMENTO, Vera Lúcia. Cinema e ensino de história: em busca de um final feliz. **Revista Urutagua**, Maringá, PR, v. 1, n. 16, p. 11-19, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3695>. Acesso em: 03 de set. de 2025.

GRZYBOWSKI, Lukas Gabriel. História Política, História do poder: visitando manuais de historiografia portuguesa como estratégia para o estudo político tardo-medieval português. **Revista Vernáculo**, Curitiba, PR, v. 1, n. 19/20, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/20546>. Acesso em: 03 de set. de 2025.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. - 1ª reimpr. Brasília: Editora Senado Federal. 2019.

MEIRELLES, William Reis. O cinema como fonte para o estudo da história. **História & Ensino**, Londrina, PR, v. 8, p. 155-167, 2002. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12164>. Acesso em: 03 de set. de 2025.

Extrativismo mineral, poder simbólico e geoparques UNESCO: história ambiental em Caçapava do Sul

Mineral Extraction, Symbolic Power, and UNESCO Geoparks: Environmental History in Caçapava do Sul

Resumo: Este artigo analisa as dinâmicas históricas, sociais e ambientais de Caçapava do Sul, município do bioma Pampa reconhecido como Geoparque Mundial da UNESCO, com ênfase no papel do poder simbólico na legitimação de projetos econômicos e na formulação de alternativas sustentáveis. Parte-se da trajetória marcada pela exploração de calcário, outrora de cobre (Minas do Camaquã), e suas repercussões sobre o tecido social, a infraestrutura e a paisagem local, evidenciando como promessas de progresso conviveram com assimetrias e passivos de longa duração. Com base na História Ambiental e no conceito de poder simbólico de Pierre Bourdieu, discute-se a persistência do extrativismo como narrativa hegemônica e a emergência do geoturismo, da educação ambiental e da valorização patrimonial como alternativas para um desenvolvimento territorial de maior fôlego. A metodologia é o estudo de caso, triangulando séries estatísticas, fontes históricas, relatórios institucionais e bibliografia especializada. Ao final, argumenta-se que a chancela do Geoparque cria um enquadramento de governança capaz de alinhar conservação, educação e economia sem reproduzir a lógica predatória do passado.

Palavras-chave: História Ambiental; Caçapava do Sul; Extrativismo.

Abstract: This article examines the historical, social, and environmental dynamics of Caçapava do Sul, a municipality in Brazil's Pampa biome recognized as a UNESCO Global Geopark, emphasizing the role of symbolic power in legitimizing economic projects and proposing sustainable alternatives. Building on Environmental History and Pierre Bourdieu's concept of symbolic power, it discusses the local trajectory shaped by limestone extraction and former copper mining (Minas do Camaquã), and their long-term effects on society, infrastructure, and landscapes. The study adopts a case study methodology, triangulating statistical series, historical sources, institutional reports, and specialized bibliography. It argues that the Geopark status provides a governance framework that can align conservation, environmental education, historical awareness, and community-based geotourism, avoiding the predatory pattern of the past.

Keywords: Environmental History; Caçapava do Sul; Extractivism.

Juliano Torres Fraga*

* Licenciado em História (FURG); Bacharel em História (FURG); Especialista em História do Rio Grande do Sul (UNISINOS); Especialista em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira; Especialista em Gestão de Museus com Ênfase em Cultura; Especialista em Arquivo: Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural; Especialista em Arqueologia e Patrimônio; Especialista em História Social e Contemporânea; Especialização em Psicanálise Clínica; Especialização em Psicanálise, Psicoterapia e Psicopedagogia do Adolescente pela (FASG). Especialização em MBA em Gestão do Conhecimento; Especialização em Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela (Faculdade Iguaçu). Mestre em História (FURG); Doutorando em História (FURG).

INTRODUÇÃO

Caçapava do Sul situa-se no coração do bioma Pampa, em uma região de coxilhas, afloramentos rochosos e vales que historicamente serviram de corredor para tropeiros, mercadorias e ideias. Nas últimas décadas, a cidade experimentou diferentes ciclos de expansão e retração, com promessas de dinamização econômica vinculada ao extrativismo mineral e ao agronegócio. Além da destruição ambiental de praxe associada a esse tipo de atividade econômica, esses ciclos deixaram passivos sociais e espaciais que ajudam a explicar a persistência de assimetrias e a necessidade de um novo pacto territorial.

O reconhecimento como Geoparque UNESCO desloca o eixo das justificativas públicas de desenvolvimento e aproxima a cidade de um paradigma baseado na conservação, educação ambiental, história e turismo sustentável. Em vez de restringir-se a métricas setoriais, o valor do território passa a ser medido pela capacidade de produzir conhecimento, repartir benefícios e preservar bens culturais e naturais para além do curto prazo.

A História Ambiental é um campo de investigação que emerge com vigor a partir dos anos 1970, especialmente no mundo anglófono, em diálogo com o ambientalismo contemporâneo e com debates historiográficos que buscavam reconectar processos sociais e dinâmicas ecológicas. Obras de referência (como as de William Cronon e Donald Worster) exploraram a coevolução entre sociedades e ambientes, incorporando fontes pouco usuais à historiografia tradicional - séries climáticas, registros de uso do solo, inventários florísticos, perícias ambientais, cartografias e iconografias - para recompor cadeias de decisão que inscrevem marcas no espaço e no tempo. Ao trazer a História Ambiental para Caçapava do Sul, passa-se a ler o município como um palimpsesto¹: camadas de escolhas produtivas, técnicas e políticas reescrevem a paisagem e reordenam relações de poder, identidades e expectativas coletivas.

Essa abordagem interage com a sociedade em duas frentes complementares. Primeiro, porque historiciza problemas contemporâneos (por exemplo, poeira de estradas, contaminação difusa, perda de patrimônio edificado) mostrando que eles não são “fatalidades naturais”, mas resultados de decisões acumuladas. Segundo, porque oferece ferramentas educativas para que escolas, grupos comunitários e instituições públicas interpretem o território com rigor e protagonismo, conectando ciência, memória e ação cidadã.

HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO

A formação histórica de Caçapava do Sul articula fronteira, circulação e defesa. O território consolidou-se como entreposto do tropeirismo e, no século XIX, ganhou centralidade durante a Guerra Farrapa (1835-1845), quando a cidade assumiu funções políticas e logísticas relevantes. Mais tarde o Forte Dom Pedro II, situado ao norte do perímetro urbano, é a peça material mais eloquente desse período. Sua planta poligonal (hexagonal) e a espessura das muralhas em pedra e cal remetem à tradição francesa de fortificação, de inspiração vaubadiana² - um modelo que integra geometria, espaldões e bastiões para multiplicar ângulos de tiro e resistência. A construção foi iniciada em 1850 e interrompida em 1856, permanecendo inacabada, circunstância que, longe de

¹ Palimpsesto (metáfora): sobreposições históricas de usos e significados no território.

² Fortificação vaubadiana: sistema de origem francesa baseado em polígonos regulares e bastiões para defesa. Na cidade encontra-se trincheiras ao sul da cidade. Estas fazem parte do Forte Dom Pedro II como primeira defesa. Hoje se encontram aterradas, embaixo de casas construídas e ou embaixo de terra e mato.

diminuir seu valor, projeta no presente às tensões de um projeto defensivo concebido em um contexto de conflitos regionais e reordenações do Estado imperial.

A história local, contudo, excede as muralhas do forte. Pesquisas geológicas recentes - desenvolvidas por universidades e por órgãos como o Serviço Geológico do Brasil - têm aprofundado o entendimento sobre a geodiversidade da região, destacando contatos entre unidades litoestratigráficas³, mineralizações e processos tectônicos que explicam a ocorrência de calcário e a tradição de cobre em Caçapava do Sul e entorno.

Os estudos sobre Minas do Camaquã sistematizam mais de um século de lavra de cobre, com início de exploração documentada em 1865 e encerramento de atividades em 1996, configurando um caso clássico de *boom and bust*⁴: auge produtivo, formação de vilas operárias e, depois, retração, passivos e requalificação em chave de memória e turismo.

Essa história econômica entrelaça-se a outros fios de longa duração. Regiões quilombolas⁵ no município e no seu entorno compõem uma cartografia social marcada por territorialidades negras, práticas comunitárias de uso do solo e repertórios culturais que atravessam gerações. Contatos históricos com grupos Guarani⁶ no pampa meridional - por deslocamentos sazonais, rotas de passagem e trocas - reafirmam que Caçapava do Sul não pode ser lida apenas como paisagem de minas e fazendas, mas como território pluriétnico e de saberes diversos. Hoje, a cidade convive com um paradoxo urbano: casas antigas “vêm abaixo em nome do progresso”, seja por ausência de tombamento municipal, seja por pressões imobiliárias, seja por custos de manutenção incompatíveis com a renda local. Esse processo empobrece o patrimônio edificado e reduz o potencial de turismo cultural integrado ao geoturismo.

No presente, centros universitários e projetos vinculados ao Geoparque têm ampliado inventários, mapeamentos e propostas de educação patrimonial. O forte, as igrejas, as casas de pedra, os caminhos antigos e os geossítios⁷ do território compõem um museu a céu aberto que, articulado a trilhas interpretativas e ações escolares, pode ajudar a converter patrimônio em oportunidades de renda e aprendizagens.

EXTRATIVISMO, PODER SIMBÓLICO E CICLOS ECONÔMICOS

Para Pierre Bourdieu, entende-se poder simbólico como a capacidade de legitimar práticas e hierarquias por meio de classificações, justificativas e visões de mundo que se apresentam como naturais ou técnicas. Em Caçapava do Sul, as elites ligadas à mineração exerceram esse poder ao apresentar o extrativismo como “salvação da economia local”, ocultando suas contradições. A primeira hipótese deste estudo é que a persistência do extrativismo como narrativa de “salvação da economia” em Caçapava do Sul decorre não apenas de vantagens comparativas materiais, mas de estruturas simbólicas que naturalizam seus custos e silenciam alternativas. A segunda hipótese é que a educação ambiental aliada ao geoturismo e à valorização históricos - agora institucionalmente reforçados pela chancela do Geoparque - pode reconfigurar as expectativas locais, gerar trabalho e renda diversificados e reduzir os passivos socioambientais herdados.

³ Unidades litoestratigráficas: camadas de rocha definidas por litologia e estratigrafia.

⁴ Ciclo boom and bust: fase de rápido crescimento seguida de queda abrupta, deixando passivos.

⁵ Territórios quilombolas: áreas ocupadas por comunidades negras tradicionais, reconhecidas pelo Art. 68 do ADCT.

⁶ Povos Guarani no RS: presença histórica em rotas e territórios do sul, com mobilidade sazonal e redes culturais.

⁷ Geossítio / Geodiversidade: local de interesse geocientífico cuja preservação e interpretação têm valor educativo, científico e turístico.

A mineração de calcário estruturou redes de trabalho, logística e arrecadação; a mineração de cobre teve seu ápice em Minas do Camaquã, configurando uma “*company-town*”⁸ com serviços, comércio e equipamentos urbanos no auge - e vazios demográficos após o declínio. Ao longo do século XX, a economia municipal oscilou conforme cotações, tecnologia e infraestrutura, enquanto narrativas de legitimação converteram ganhos setoriais em prestígio e poder de agenda. O conceito de poder simbólico ajuda a compreender por que certas externalidades⁹ (poeira, acidentes, degradação de pavimentos, perda de patrimônio, contaminação difusa) permaneceram sub-representadas no debate público.

No final do século XX e início do XXI, a expansão da soja e a silvicultura de eucalipto e acácia reconfiguraram o uso do solo, intensificando agrotóxicos e pressões sobre água e biodiversidade. Agora a moda na cidade é a plantação de oliveiras. Se será um novo *boom and bust* do cultivo, só o tempo dirá. Porque houve processo parecido nos anos de 1970, de plantação de parreiras, para a produção de uvas, que anos depois se desintegrou por completo. Ficando a plantação em lugares específicos como o Durasnal, onde faz fronteira com a cidade de Cachoeira do Sul.

A História Ambiental - ao insistir em tempos longos e na materialidade dos limites ecológicos - permite ver que “crescimento” não é sinônimo de desenvolvimento e que a sustentabilidade exige diversificação econômica, educação e governança territorial capazes de internalizar custos.

Nos anos 1990 e 2000, o agronegócio da soja e a silvicultura emergiram como novos vetores econômicos, mas reproduziram o modelo predatório. O uso de glifosato¹⁰, atrazina e 2,4-D aumentou a pressão sobre solos e águas, trazendo riscos à saúde.

A História Ambiental, aliada à crítica latino-americana do neoextrativismo (Gudynas, Svampa, Acosta), mostra que o extrativismo tende a gerar prosperidade efêmera, enquanto perpetua desigualdades e passivos.

Cronologia Socioeconômica (1960-2020)

1960 - Expansão da mineração de calcário, fortalecimento de elites locais.

1970 - Modernização parcial das minas, choques externos na economia. Plantação de parreirais.

1980 - Crise nacional, falência de empreendimentos, desemprego em massa.

1990 - Expansão da soja e da silvicultura, intensificação do uso de agrotóxicos.

2000 - Aumento do tráfego de cargas nas rodovias BR-290 e BR-392, custos sociais crescentes. Plantação de Oliveiras

2010 - Debates sobre sustentabilidade, valorização do patrimônio geológico.

2020 - Reconhecimento de Caçapava do Sul como Geoparque UNESCO.

Essa cronologia evidencia o caráter cíclico do extrativismo e a necessidade de alternativas sustentáveis.

⁸ Company-town / Cidade-empresa: assentamento urbano planejado e controlado por uma empresa.

⁹ Externalidades: custos/benefícios não internalizados no preço de mercado, como poluição ou desgaste de rodovias.

¹⁰ Glifosato, atrazina, 2,4-D: herbicidas amplamente usados, com riscos ambientais e de saúde.

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E SAÚDE COLETIVA

Os dados educacionais revelam a estagnação de Caçapava. O IDEB 2016 variou entre 5,1 nos anos iniciais e 3,6 nos anos finais do ensino fundamental (2017-2021), abaixo da média nacional. A inclusão de estudantes com TEA¹¹ e TOD aumentou, exigindo políticas de formação docente.

Na saúde, as emissões industriais, a poeira das estradas e o tráfego de caminhões estão associados a doenças respiratórias. Dados do SUS indicam aumento de internações nas últimas décadas. A falta de investimento em educação ambiental agrava o quadro, pois a população carece de ferramentas para compreender e enfrentar esses problemas.

INFRAESTRUTURA VIÁRIA E LOGÍSTICA

As rodovias BR-290 e BR-392 são eixos fundamentais para o escoamento do calcário e da soja até o Porto de Rio Grande e a Serra Gaúcha. O excesso de caminhões acelera a degradação do pavimento, eleva os custos de manutenção e aumenta os acidentes.

Dados da Polícia Rodoviária Federal apontam que, em 2024, mais de 73 mil sinistros foram registrados em rodovias federais, com mais de seis mil mortes. Esses números revelam o peso social de um modelo logístico centrado em rodovias.

O CASO DAS MINAS DO CAMAQUÃ: AUGES E DECLÍNIO DE UM POLO EXTRATIVISTA

As Minas do Camaquã, localizadas em Caçapava do Sul, foram durante décadas um dos principais centros de extração mineral do Rio Grande do Sul. O subsolo da região revelou grandes reservas de cobre, ouro e outros minerais associados, como calcopirita, bornita e malaquita¹². A mineração em escala industrial ganhou fôlego no início do século XX, mas seu auge ocorreu entre os anos 1940 e 1960, quando o cobre tornou-se um insumo estratégico para o desenvolvimento industrial e militar no Brasil e no mundo.

Um personagem marcante desse período foi o empresário Baby Pignatari¹³, herdeiro de uma das famílias mais ricas do país, que investiu pesadamente nas Minas do Camaquã. Sua gestão modernizou o parque industrial, construiu infraestrutura urbana e transformou a localidade em uma verdadeira “cidade-empresa”. O território, até então isolado, passou a contar com cinema, clube social, escolas, hospital, hotel, rede elétrica própria, aeroporto com pista de pouso, transporte coletivo interno e habitações operárias organizadas em vilas.

O volume de trabalhadores chegou a mais de 3.000 pessoas durante o auge da exploração. Famílias inteiras migraram para o local, atraídas pelas oportunidades econômicas. O espaço foi estruturado como um microcosmo urbano, em que a empresa controlava quase todos os aspectos da vida cotidiana. Entre os principais sítios extrativos, destacavam-se minas a céu aberto e galerias subterrâneas, como a chamada Mina Uruguai, Mina São Luiz, Mina São José e Mina Uruguai Novo.

¹¹ TEA e TOD: Transtorno do Espectro Autista e Transtorno Opositivo-Desafiador.

¹² Malaquita e outros minerais: minerais de cobre frequentemente encontrados em depósitos hidrotermais.

¹³ Baby Pignatari: empresário brasileiro que investiu nas Minas do Camaquã, modernizando o parque industrial.

Esse processo gerou um boom econômico que impactou não apenas Caçapava do Sul, mas toda a região central do estado. O cobre extraído alimentava indústrias metalúrgicas e químicas, e o entorno das minas vivenciava um movimento constante de circulação de bens, serviços e pessoas. Entretanto, como em outros casos de economias dependentes da mineração, o modelo estava sujeito às flutuações do mercado internacional.

A partir da década de 1970, com a queda nos preços do cobre e o esgotamento de algumas frentes de exploração, a produção entrou em declínio. O que fora um vibrante centro de prosperidade transformou-se rapidamente em espaço de abandono. Muitas famílias migraram, e a vila operária tornou-se quase uma cidade fantasma, marcada por ruínas industriais, casas desocupadas e equipamentos comunitários em desuso.

O caso das Minas do Camaquã ilustra bem o ciclo do *boom and bust* típico das economias extrativistas: o crescimento acelerado e efêmero, sustentado pela exploração intensiva de um recurso natural, seguido por colapso e esvaziamento social e econômico. Hoje, além de patrimônio histórico e arqueológico, as minas constituem um território que desperta interesse para o turismo de memória, a pesquisa científica e a educação patrimonial, sendo também um espaço de reflexão sobre os impactos socioambientais do extrativismo mineral.

A CHANCELA GEOPARQUE UNESCO EM CAÇAPAVA DO SUL: RESPONSABILIDADES E OPORTUNIDADES

A chancela de Geoparque Global da UNESCO para Caçapava do Sul foi resultado de um processo que envolveu universidades, poder público e comunidade, a partir da elaboração de um dossiê técnico com inventário de geossítios, plano de gestão, ações de educação e governança participativa. O reconhecimento oficial foi publicado em 24 de maio de 2023 na página institucional da UNESCO, que destacou a Serra do Segredo, as Guaritas e as Minas do Camaquã como geossítios de relevância internacional, ressaltando ainda a historicidade do extrativismo mineral na região (UNESCO, 2023a). Para chegar a essa chancela, foi seguido o rito da Rede Global de Geoparques, que prevê a avaliação técnica *in loco* realizada por especialistas designados, a análise do dossiê de candidatura e a decisão final do Conselho de Geoparques e do Secretariado do Programa Internacional de Geociências e Geoparques (UNESCO, 2023b).

O título, contudo, não é definitivo. Todos os Geoparques Globais da UNESCO passam por uma revalidação¹⁴ a cada quatro anos, em que são avaliados a qualidade da gestão, os avanços realizados e a consistência do plano de ação. A cada ciclo, a gestão deve apresentar um relatório detalhado, indicadores de monitoramento e receber nova missão de avaliadores em campo. O resultado pode ser um “green card”, assegurando a continuidade, um “yellow card”, que dá dois anos para sanar falhas, ou até a perda da chancela em casos graves de descumprimento (UNESCO, 2025a). Para obter êxito, é fundamental demonstrar melhorias contínuas em programas de educação com escolas, formação de guias, acessibilidade e sinalização dos geossítios, além de dados sobre visitação e benefícios socioeconômicos do geoturismo (UNESCO, 2025b).

Nesse cenário, um dos pontos mais estratégicos para a permanência e o fortalecimento do Geoparque é a elevação dos padrões de controle ambiental das atividades extrativistas, especialmente no que se refere às emissões atmosféricas e efluentes. A experiência internacional

¹⁴ Revalidação (green/yellow card): auditoria quadrienal; green card confirma conformidade, yellow card dá prazo para correções.

demonstra que a compatibilização entre patrimônio natural e atividade econômica só é possível com tecnologias de controle e marcos regulatórios rígidos. Na Alemanha, por exemplo, a Lei Federal de Controle de Emissões (BImSchG) e a instrução técnica TA Luft de 2021 impõem limites de emissão e obrigam o uso das melhores técnicas disponíveis, como filtros de mangas, precipitadores eletrostáticos e *scrubbers*, além de monitoramento contínuo das chaminés (TA Luft, 2021). Na União Europeia como um todo, a Diretiva de Emissões Industriais¹⁵ (IED) e os documentos BAT/BREF orientam cada setor industrial sobre quais filtros e técnicas devem ser utilizados (UE, 2024).

Nos Estados Unidos, o *Clean Air Act* estabelece padrões para poluentes atmosféricos perigosos (NESHAP) e para novas fontes (NSPS), impondo licenciamento pelo Título V, medições de desempenho e monitoramento contínuo (EPA, 2025). Em setores de minerais não metálicos, como os boratos e feldspatos, os filtros de mangas são obrigatórios para controlar material particulado (EPA, 2025b). A legislação ainda prevê o uso de sistemas de monitoramento contínuo de emissões (CEMS), garantindo transparência e confiabilidade dos dados (EPA, 2025c).

Na Noruega, a *Pollution Control Act* de 1981 estabelece que, qualquer atividade industrial, deve operar com permissão de emissão, sujeita a monitoramento e auditoria, integrando-se ainda às metas climáticas e ao mercado europeu de carbono (Noruega, 1981). No Chile, que tem no cobre sua principal riqueza mineral, o Decreto Supremo 28/2013 do Ministério do Meio Ambiente impõe limites rígidos para dióxido de enxofre, material particulado, arsênio e mercúrio, exigindo índices de captura de até 98% em fundições, fiscalizados pela Superintendência do Meio Ambiente (Chile, 2013).

Na China, a Lei de Prevenção e Controle da Poluição do Ar foi fortalecida nos últimos anos, impulsionando o programa de “*ultra-low emissions*” em indústrias pesadas. O governo exige o uso de filtros de alta eficiência, dessulfurização e desnox, associando metas ambientais a incentivos fiscais e a mecanismos de comércio de emissões (MEE, 2018). Esses padrões têm sido determinantes para reduzir a poluição industrial em áreas urbanas críticas (ICCT, 2020).

A comparação mostra que as melhores práticas internacionais combinam tecnologia, monitoramento e transparência. No caso de Caçapava do Sul, integrar essas exigências ao contexto do Geoparque significa mapear fontes de emissão no entorno dos geossítios, pactuar com as empresas locais a modernização de filtros e sistemas de captação, instituir indicadores públicos de emissões e inserir esses resultados no relatório quadrienal à UNESCO. A adoção de filtros industriais modernos, acompanhados de sistemas de monitoramento contínuo e divulgação dos resultados, aproxima o território dos padrões praticados na Alemanha, Estados Unidos, Noruega, Chile e China, fortalecendo a credibilidade internacional e garantindo que o Geoparque não apenas conserve sua geodiversidade, mas também compatibilize desenvolvimento econômico, saúde pública e turismo sustentável (UNESCO, 2025a).

¹⁵ IED/BAT/BREF (UE): Diretiva de Emissões Industriais da União Europeia e documentos de melhores técnicas disponíveis.

AGENDA PROPOSITIVA PARA 20 ANOS

Curto prazo (até cinco anos): fortalecimento do currículo escolar com educação ambiental e história ambiental nas escolas; programas de inclusão social; manutenção emergencial das rodovias, filtros em todas as empresas extrativistas e controle total de agrotóxicos.

Médio prazo (5-10 anos): consolidação do turismo geológico; criação de centros de visitantes; diversificação econômica.

Longo prazo (10-20 anos): integração plena entre educação, ciência, turismo e cultura; transformação de Caçapava em referência internacional de desenvolvimento sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre o caso de Caçapava do Sul como Geoparque Global da UNESCO permitem refletir sobre a amplitude e a complexidade de um território que, ao mesmo tempo em que preserva e valoriza sua geodiversidade, precisa lidar com os desafios históricos e atuais do extrativismo mineral. A chancela concedida em 2023 não representa apenas um selo simbólico, mas uma responsabilidade que envolve a articulação entre pesquisa científica, educação, turismo sustentável e gestão ambiental. A cada quatro anos, o território será submetido à revalidação da UNESCO, processo que exige relatórios consistentes, indicadores claros e evidências de melhoria contínua. Essa exigência torna a chancela um compromisso permanente, que deve integrar sociedade, poder público, universidades e empresas.

Nesse contexto, a questão do extrativismo aparece como uma das dimensões mais sensíveis. Historicamente, as Minas do Camaquã expressaram o ciclo do *“boom and bust”*, no qual o auge econômico, sustentado pela mineração do cobre, foi seguido por decadência social e abandono quando o mercado internacional entrou em crise. Hoje, essa experiência permanece como lição e alerta: é preciso compatibilizar a exploração de recursos naturais com a conservação ambiental, a valorização da memória e a qualidade de vida da população local. Um Geoparque que se projeta internacionalmente não pode conviver com práticas predatórias; ao contrário, deve se apresentar como espaço-modelo de equilíbrio entre patrimônio natural e desenvolvimento sustentável.

Para isso, é indispensável enfrentar o tema dos filtros e controles ambientais nas indústrias extrativistas ainda presentes no território. As melhores experiências internacionais apontam para a necessidade de adotar tecnologias avançadas de filtragem e monitoramento contínuo. A Alemanha, por meio da TA Luft e do BImSchG, estabelece limites claros e exige a aplicação das melhores técnicas disponíveis, como filtros de mangas e precipitadores eletrostáticos. Os Estados Unidos, com o Clean Air Act, obrigam as empresas a instalar sistemas de monitoramento contínuo de emissões (CEMS) e a reportar periodicamente os resultados. O Chile, dependente do cobre, implementou padrões rigorosos de captura de emissões de até 98% em suas fundições. A Noruega associa licenciamento ambiental à tributação de carbono e ao mercado europeu de emissões, garantindo fiscalização rigorosa. A China, por sua vez, introduziu metas de *“ultra-low emissions”* com forte investimento em tecnologias de dessulfurização e desnox, além de incentivos fiscais. Essas práticas comparadas mostram que a exigência de filtros modernos e de monitoramento constante é um caminho já consolidado em países que combinam extrativismo com conservação.

Assim, para o caso de Caçapava do Sul, as considerações finais apontam que a permanência como Geoparque UNESCO dependerá não apenas da valorização de seus geossítios e do

fortalecimento do turismo sustentável, mas também da capacidade de alinhar suas práticas industriais às normas internacionais de controle ambiental. Inserir a pauta do extrativismo nesse debate significa transformar um ponto de fragilidade em oportunidade: se empresas locais adotarem padrões equivalentes aos da União Europeia, dos Estados Unidos, da Noruega, do Chile ou da China, o Geoparque poderá apresentar-se como exemplo internacional de compatibilização entre mineração, conservação e desenvolvimento comunitário.

Portanto, as considerações finais não se limitam a reafirmar a importância científica, histórica e geológica de Caçapava do Sul. Elas enfatizam que o futuro do Geoparque dependerá da governança compartilhada, do investimento em educação ambiental, da consolidação do turismo sustentável e da modernização tecnológica das indústrias extrativistas. Ao integrar essas dimensões, Caçapava terá condições não apenas de manter a chancela da UNESCO, mas de projetar-se como referência global em como conciliar a memória de um passado marcado pelo extrativismo com a construção de um presente e de um futuro baseados na sustentabilidade, na conservação e na cidadania ambiental.

REFERÊNCIAS

ALEMANHA. Bundes-Immissionsschutzgesetz - BImSchG. **Lei Federal de Controle de Imissões**. Bonn, 1974. Atualizado em 2024. Disponível em: <https://www.gesetze-im-internet.de/bimschg/>. Acesso em: 19 set. 2025.

ALEMANHA. Technische Anleitung zur Reinhaltung der Luft - TA Luft. **Instrução Técnica para o Controle da Poluição Atmosférica**. Berlin: Umweltbundesamt, 2021. Disponível em: <https://www.umweltbundesamt.de>. Acesso em: 19 set. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. CPRM - SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. **Geoparque Caçapava do Sul: geodiversidade e patrimônio geológico**. Porto Alegre: CPRM, 2022.

CHILE. Decreto Supremo n.º 28/2013. Ministerio del Medio Ambiente. **Norma de emisión para fundiciones de cobre y fuentes emisoras de arsénico**. Santiago, 2013. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile>. Acesso em: 19 set. 2025.

CHINA. MINISTRY OF ECOLOGY AND ENVIRONMENT (MEE). **Air Pollution Prevention and Control Action Plan**. Beijing, 2018.

COSTA, Alberto. **Metodologia científica: planejamento e métodos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2014.

CRONON, William. **Changes in the Land: Indians, Colonists, and the Ecology of New England**. New York: Hill and Wang, 1983.

CROSBY, Alfred W. **Ecological Imperialism: The Biological Expansion of Europe, 900-1900**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

EMBRAPA - EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. **Manual de educação ambiental e sustentabilidade**. Brasília: EMBRAPA, 2015.

EPA - ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY (EUA). **Clean Air Act**. Washington, D.C., 1970. Atualizado em 2025. Disponível em: <https://www.epa.gov/clean-air-act-overview>. Acesso em: 19 set. 2025.

EPA - ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY (EUA). **Continuous Emission Monitoring Systems (CEMS) Requirements**. Washington, D.C., 2025. Disponível em: <https://www.epa.gov>. Acesso em: 19 set. 2025.

EPA - ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY (EUA). **National Emission Standards for Hazardous Air Pollutants (NESHAP/MACT Standards)**. Washington, D.C., 2025.

EPA - ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY (EUA). **Standards of Performance for Nonmetallic Mineral Processing Plants (NSPS, Subpart OOO)**. Washington, D.C., 2025. Disponível em: <https://www.ecfr.gov>. Acesso em: 19 set. 2025.

GURDJIEFF, Georges Ivanovich. **Encontro com homens notáveis**. São Paulo: Pensamento, 1992.

HUGGIES. **Relatório de sustentabilidade Kimberly-Clark**. São Paulo: Kimberly-Clark Brasil, 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas geográfico escolar**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

ICCT - INTERNATIONAL COUNCIL ON CLEAN TRANSPORTATION. **Air pollution and industrial emissions in China**. Beijing, 2020. Disponível em: <https://theicct.org>. Acesso em: 19 set. 2025.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MACNELLY, Bárbara. **História ambiental e memória social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NEP - NÚCLEO DE ESTUDOS DO PATRIMÔNIO. **História ambiental: conceitos e metodologias**. São Paulo: NEP/USP, 2016.

NORUEGA. **Pollution Control Act. Lei de Controle da Poluição**. Oslo, 1981. Disponível em: <https://lovdata.no>. Acesso em: 19 set. 2025.

PÁDUA, José Augusto. **Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PIGNATARI, Francisco A. (“Baby” Pignatari). **Memórias empresariais e relatos sobre a mineração no Brasil**. São Paulo: Instituto de Estudos Industriais, 1975.

RIBEIRO, C. A.; SOUZA, J. M. **As Minas do Camaquã: história, geologia e sociedade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

UNESCO. **Caçapava UNESCO Global Geopark**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/cacapava-unesco-global-geopark>. Acesso em: 19 set. 2025.

UNESCO. **Global Geoparks**. Paris: UNESCO, 2023a. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/global-geoparks>. Acesso em: 19 set. 2025.

UNESCO. **International Geoscience and Geoparks Programme (IGGP)**. Paris: UNESCO, 2023b. Disponível em: <https://en.unesco.org/international-geoscience-programme>. Acesso em: 19 set. 2025.

UNESCO. **Revalidation Process of UNESCO Global Geoparks**. Paris: UNESCO, 2025. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/global-geoparks/revalidation>. Acesso em: 19 set. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. **Best Available Techniques (BAT) Reference Documents - BREFs**. Bruxelas, 2024. Disponível em: <https://eippcb.jrc.ec.europa.eu>. Acesso em: 19 set. 2025.

UNIÃO EUROPEIA. **Directive 2010/75/EU on Industrial Emissions (IED)**. Parlamento Europeu e Conselho. Bruxelas, 2010. Atualizado em 2024. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu>. Acesso em: 19 set. 2025.

WORSTER, Donald. **Nature's Economy: A History of Ecological Ideas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

RESUMOS

V COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (PPGH - FURG)

HISTÓRIA PÚBLICA E LUGARES DE MEMÓRIA

ANÁLISE DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS DA ÁREA DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA VISÃO POR MEIO DA CIÊNCIA ABERTA

ALMEIDA, Alex Serrano de¹

MIRANDA, Angélica C. D.²

INTRODUÇÃO

À medida que a ciência se torna cada vez mais orientada por dados e permeada por práticas colaborativas, o compartilhamento de dados adquire um papel estratégico para o fortalecimento da produção e da circulação do conhecimento. Esse processo não se limita à preservação de conjuntos informacionais; envolve, sobretudo, a criação de condições efetivas para o acesso, uso e reúso em diferentes contextos de investigação, o que amplia as possibilidades de diálogo entre áreas, métodos e perspectivas. A reanálise dos dados, nesse sentido, constitui um recurso fundamental para verificar e validar resultados previamente obtidos e para gerar novas interpretações e descobertas, reforçando os princípios de transparência, confiabilidade e legitimidade que sustentam o conhecimento científico (TENOPIR *et al.*, 2011).

Promover a transformação da cultura editorial já enraizada no campo das revistas científicas e fomentar uma disposição mais ousada para a experimentação frente às múltiplas potencialidades das plataformas digitais não se configura como uma iniciativa oportuna, mas como um passo em prol da Ciência Aberta. Trata-se de reconhecer que a consolidação de práticas inovadoras demanda tanto a revisão de paradigmas historicamente estabelecidos quanto a abertura para novas formas de circulação e apropriação do conhecimento, capazes de aproximar a ciência de seus diferentes públicos e fortalecer sua dimensão social (Cueto; Cerqueira, 2022).

A intersecção entre o campo das ciências humanas e as tecnologias, configura-se como uma exigência contemporânea, diante do crescimento exponencial de informações históricas disponibilizadas em ambientes digitais. Nesse contexto, o desenvolvimento e a aplicação de ferramentas capazes de processar, organizar e interpretar grandes volumes de dados deixam de ser um recurso acessório e passam a constituir um requisito metodológico central para o avanço das investigações nas ciências humanas (Silva; Diniz, 2025).

Tais instrumentos ampliam a capacidade analítica dos pesquisadores, permitindo não apenas a sistematização de conjuntos documentais complexos, mas também a formulação de novas interpretações a partir de padrões antes ‘invisíveis’. A identificação de concentrações, dispersões ou regularidades na distribuição dos dados, abre caminho para compreensões mais profundas acerca da natureza e das funções das fontes históricas (Silva; Diniz, 2025).

¹ Mestre em História (PPGH-FURG); Doutorando Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC-FURG). Bibliotecário da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Docente em Pós-Graduação *Lato Sensu* na Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: serranodealmeida@gmail.com.

² Docente do curso de Biblioteconomia (FURG), do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC-FURG), do Programa de Pós-Graduação em Administração (FURG), do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (FURG). E-mail: angelicacdm@gmail.com

Trata-se de um redimensionamento epistemológico: informações históricas, sejam elas textuais, arqueológicas ou iconográficas, passam a ser concebidas e tratadas como dados e nessa condição podem ser exploradas por meio das ferramentas digitais. Pensar a História em intersecção com as ciências de dados é, em última instância, reconhecer sua condição de ciência em transformação, capaz de articular tradição interpretativa e inovação tecnológica para ampliar a compreensão do passado e, ao mesmo tempo, ressignificar seu lugar no presente (Silva; Diniz, 2025).

O presente estudo tem como objetivo analisar a presença de declarações relacionadas à Ciência Aberta nas políticas editoriais de periódicos científicos vinculados às áreas de História e Ciências Sociais tutelados pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), buscando compreender em que medida tais diretrizes contemplam o compartilhamento de dados de pesquisa, a adoção dos princípios FAIR e a recomendação de repositórios de dados, de modo a evidenciar avanços, lacunas e desafios para a consolidação da Ciência Aberta no contexto da comunicação científica nestas revistas científicas.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção tem-se a apresentação dos procedimentos metodológicos que permeiam a investigação, bem como os resultados e discussões acerca das análises empreendidas pelos autores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como sendo de abordagem exploratória, qualitativa, descritiva, finalidade básica e recorte transversal (APPOLINÁRIO, 2006). No Quadro 1, identifica-se características da amostra da pesquisa, que foi realizada em Setembro de 2025.

Quadro 1 - Identificação da amostra da pesquisa

PERIÓDICO	QUALIS ³	LINK
Historiae	A2	https://periodicos.furg.br/hist
Revista Brasileira de História & Ciências Sociais	A2	https://periodicos.furg.br/rbhcs
Revista Eletrônica Interações Sociais	B2	https://periodicos.furg.br/reis

Fonte: Dados da pesquisa

RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir de Hrynaskiewicz (2020), elaborou-se um *checklist* de análise das políticas editoriais e sua aderência à Ciência Aberta, conforme Quadro 2.

³ Extrato do Quadriênio 2017-2020

Quadro 2 - Checklist de análise das políticas editoriais quanto à Ciência Aberta

Periódico	Declara menção explícita à Ciência Aberta (Sim/Não)	Menciona sobre compartilhamento de dados de pesquisa (Sim/Não)	Cita princípios FAIR (Sim/Não)	Exige ou recomenda depósito de dados (Exige/Recomenda/Não cita)	Indica repositórios de dados (Quais?)
Historiæ	Não	Não	Não	Não cita	Não
Revista Brasileira de História & Ciências Sociais (RBHCS)	Não	Não	Não	Não cita	Não
Revista Eletrônica Interações Sociais (REIS)	Não	Não	Não	Não cita	Não

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da aplicação do *checklist* aos 3 periódicos, evidencia-se um cenário marcado pela ausência de menções explícitas às dimensões, em análise, da Ciência Aberta. Nenhum dos periódicos contempla em suas diretrizes editoriais referências ao compartilhamento de dados de pesquisa, tampouco incorpora os princípios FAIR (*Findable, Accessible, Interoperable, Reusable*) como norteadores da comunicação científica.

Do mesmo modo, inexistente exigência ou recomendação formal para o depósito de dados em repositórios, o que reforça a predominância de práticas editoriais ancoradas em um modelo tradicional de publicação científica. Essa ausência pode ser interpretada não apenas como um descompasso estrutural entre as agendas internacionais da Ciência Aberta (UNESCO, 2021) e a realidade das práticas editoriais nestes periódicos, mas também como reflexo de um campo em que tais práticas ainda se encontram pouco difundidas.

Existem áreas em que a Ciência Aberta permanece como um território pouco explorado, seja pela falta de familiaridade com seus fundamentos, seja pelo desconhecimento dos princípios que a sustentam. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade urgente de ampliar a divulgação e o debate sobre essas questões, de modo a sensibilizar editores, avaliadores e pesquisadores das áreas de História e Ciências Sociais para a importância da transparência, da rastreabilidade e do compartilhamento e reuso de dados no fortalecimento da comunicação científica contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de lacunas relacionadas ao compartilhamento de dados, aos princípios FAIR e ao depósito em repositórios nos periódicos científicos das áreas de História e Ciências Sociais da FURG não deve ser compreendida apenas como uma deficiência, mas como uma oportunidade estratégica para repensar práticas editoriais orientadas pela transparência, pela legitimidade e pela democratização do conhecimento científico. Este trabalho contribui para fomentar o debate sobre os desafios e possibilidades da adoção da Ciência Aberta, reforçando a relevância de políticas editoriais e institucionais mais alinhadas a esse movimento.

Cabe destacar, que a Ciência Aberta tem se expandido e com múltiplas apropriações, muitas das quais ainda carecem de maior difusão, conhecimento e interpretação por parte da comunidade

acadêmica. Isso ajuda a compreender por que tais práticas ainda não fazem parte do cotidiano das revistas analisadas, onde a incorporação de diretrizes de abertura segue em processo de sensibilização.

Esta investigação se apresenta como um instrumento de apoio estratégico, oferecendo subsídios para que os corpos editoriais possam refletir criticamente e avançar na incorporação gradual de boas práticas científicas associadas à Ciência Aberta. Ao fazê-lo, configura-se como uma contribuição significativa aos esforços de democratização do conhecimento e ao fortalecimento de uma ciência mais aberta, inclusiva e socialmente relevante.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

CUETO, M.; CERQUEIRA, R. C. Os desafios das revistas científicas de história. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 29, n. 1, mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/tJFCvFJfKQ8dXhgMjcggdTp/?lang=pt>. Acesso em 30 set. 2025.

HRYNASZKIEWICZ, I. *et al.* Developing a research data policy framework for all journals and publishers. **Data Science Journal**, v. 19, n. 1, 2020. Disponível em: <https://datascience.codata.org/articles/10.5334/dsj-2020-005>. Acesso em 30 set. 2025.

SILVA, T. J. R. da; DINIZ, M. A. História Medieval e Ciência de Dados: A inovação na produção de conhecimento histórico auxiliada pelas tecnologias da informação. **Varia Historia**, v. 41, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/N6d6msRSg8X7CbhvJT9BFmL/?format=html&lang=pt>. Acesso em 30 set. 2025.

TENOPIR, C. *et al.* Compartilhamento de Dados por Cientistas: Práticas e Percepções. **PLoS ONE**, v. 6, n. 6, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0021101>. Acesso em 29 set. 2025.

UNESCO. **UNESCO recommendation on open science**. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949?posInSet=3&queryId=4e9e5e25-46d0-428c-86ae-4191da67426c>. Acesso em: 30 set. 2025.

AS FÁBRICAS DE PESCADOS DE SÃO JOSÉ DO NORTE E RIO GRANDE: O ESPAÇO FABRIL ENQUANTO LUGAR DE MEMÓRIA

TEIXEIRA, Alice da Conceição⁴

ANDRÉ, Luiza Rolim⁵

INTRODUÇÃO

No final do século XX, entre as décadas de 1960 até 1980, devido a sua localização estratégica portuária, São José do Norte compôs, junto à cidade vizinha, Rio Grande, um polo industrial pesqueiro com relevância nacional (TEIXEIRA, 2021, 2024), nesse setor laboral a maior parte da mão de obra era avulsa e feminina. As mulheres trabalhadoras eram conhecidas como tarefeiras, seu trabalho era caracterizado pela tarefa, de forma geral a cada tarefa executada as trabalhadoras recebiam uma ficha, que posteriormente era trocada por dinheiro, além disso, na maioria das vezes essas mulheres não possuíam um vínculo formalizado com as empresas para as quais laboravam.

Nesse período, ambas as cidades eram marcadas pelas atividades industriais pesqueiras, em especial o cais de cada município, onde os barcos atracavam, descarregavam, e onde concentravam-se as fábricas de pescados. No interior desses espaços fabris as mulheres tarefeiras manipulavam pescados que eram exportados para vários países. Essas mulheres eram trabalhadoras comuns, muitas oriundas de comunidades pesqueiras, já acostumadas a trabalhar com os pescados. Diariamente, e por longas jornadas de trabalho, essas mulheres faziam repetidamente a mesma coisa.

Fosse limpar os peixes, fazer filé, separar ou limpar camarões, o dia a dia dessas trabalhadoras passava em torno das esteiras, em salas de tarefa frias, úmidas e com forte odor de pescados. Anos depois, pouco sabemos sobre essas trabalhadoras. As fábricas, tanto em São José do Norte quanto em Rio Grande, encontram-se grande parte em ruínas. As mulheres ordinárias não possuem destaque nas histórias locais, não é fácil acessar essas trabalhadoras através de documentos oficiais, tão pouco as encontramos nos registros públicos e em locais de memória como museus, bibliotecas e acervos.

As mulheres comuns, que davam vida ao cotidiano laboral das fábricas de pescados são pouco conhecidas, talvez entre as famílias e em suas localidades, mas parece haver um consenso entre os municípios em não falarmos sobre mulheres trabalhadoras. A vida cotidiana parece não ter espaço nas narrativas locais, ou não ser de interesse público, no entanto, como bem nos lembra a filósofa Ágnes Heller, “a vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social” (2021, p.38, grifos da autora). Logo, é

⁴ Doutoranda em História no Programa de Pós-Graduação em História, na Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Arquitetura e Urbanismo (UFPel/2023), Historiadora (FURG, 2024) e Arqueóloga (FURG, 2020). E-mail: teixeiraalice97@gmail.com.

⁵ Mestranda em História no Programa de Pós-Graduação em História, na Universidade Federal de Pelotas/ Bolsista CAPES. Historiadora (FURG, 2025). E-mail: luizarolim44@gmail.com

fundamental que pensemos a classe trabalhadora, aqui, em especial as mulheres trabalhadoras, como pessoas fundamentais no cotidiano, isto é, na história.

Neste sentido, esse resumo busca, através da oralidade e rememoração das tarefas, pensar os espaços fabris enquanto lugares de memória e formação de identidade dessas mulheres, compreendendo de que forma as relações estabelecidas dentro do espaço laboral e as demandas do presente reconstroem uma memória marcada por dores, afetos e saudades.

AS FÁBRICAS DE PESCADOS, A LABUTA E A MEMÓRIA

Sobre o trabalho que desenvolvia dentro das fábricas a ex-tarefa Conceição Gautério relembra que: “a gente encaixotava peixe salgado, a gente escaldava peixe, lavava peixe, o serviço que calhasse, descascava camarão, fazia as conchas, nos tempos de conchas, que chegava os caminhões de conchas, a gente limpava as conchas⁶.” Além disso, ainda que as fábricas alegassem que as trabalhadoras tarefas não possuíam vínculo com a empresa, a trabalhadora relata que atuou em várias fábricas no município e conta que: “eu trabalhei muito no Ballester” e “eu trabalhei muito na Frigoria”. Com o passar dos anos, a tarefa não recorda com precisão as datas, pois nunca recebeu um contrato de trabalho. De todo modo, em sua memória existe a lembrança do tempo que dedicou a cada uma dessas fábricas, o que fica evidenciado pelo uso da palavra muito.

Segundo Guaracy Ferrari, ex-gerente da fábrica Frigoria, que operou em São José do Norte, entre 1972 e 1983, o número de funcionários da era de “mais ou menos uns sessenta funcionários de carteira assinada e uns quatrocentos avulsos”, sendo a maioria dos avulsos, mulheres. A mão de obra feminina era mais barata, o que associado a fartura de pescados da região justificava a presença de tantas fábricas do setor pesqueiro nos municípios. Grande parte dessas trabalhadoras era economicamente instável, Guaracy Ferrari chegou a relatar que:

A Confrio dava leite para os empregados, dava café, com recheada, tudo direitinho, a Frigoria não, mas só tinha uma diferença, a Confrio só pagava por semana, no fim da semana eles pagavam, e a Frigoria pagava toda hora. Tinha gente que chegava lá e não tinha dinheiro nem para o pão da manhã, ia lá fazia uma meia dúzia de caixa e ia lá no caixa e recebia na mesma hora, largava a mesa, ia no escritório levava as fichas, pegava o dinheiro e com aquele dinheiro ia comprar o primeiro pão para a família. Mas a Confrio só no fim de semana, então o que é que acontecia, muitos iam lá, para a Confrio, tomavam, o tal do café com recheada, depois de tomar o café atravessava a rua e ia para Frigoria trabalhar.

Para Robert Castel “a vulnerabilidade social é uma zona intermediária, instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade” (1998, p.24). Nesse sentido, é preciso destacar que o trabalho por tarefa é também sazonal, depende da safra de pescados e da quantidade capturada, logo, a empregabilidade dessas trabalhadoras demanda uma série de questões, inclusive ambientais.

No entanto, mesmo que essas trabalhadoras experimentassem cotidianamente um ambiente laboral hostil e exploratório não é raro ouvir narrativas saudosistas das trabalhadoras. Expressões como “sinto falta daquele tempo” ou “naquele tempo que era bom”, marcam as falas das trabalhadoras, Castel afirma que “para inúmeros grupos populares, a precariedade das condições de trabalho pôde, frequentemente, ser compensada pela densidade das redes de proteção

⁶ Fazer concha: abrir, retirar a carne, higienizar e embalar o produto.

próximas, propiciadas pela vizinhança.” (1998, p. 24). E é exatamente o que observamos nessas mulheres, a rede de amizade e solidariedade que elas tramam juntas é inclusive um instrumento de resistência frente a tantas violências.

As trabalhadoras, além de se organizarem em grupo para chegarem juntas e saírem juntas da fábrica, de cuidarem dos filhos umas das outras, ensinam o ofício para as novatas que chegam nas fábricas sem saber sequer manusear a peixeira.⁷ Elas possuíam também vínculo de parentesco umas com as outras e desfrutavam de momentos de lazer juntas. Devido as extensas horas trabalhadas, podendo muitas vezes chegar a dez ou doze horas, contando também com o tempo de deslocamento, muitas delas conviviam mais com suas colegas de trabalho do que com o próprio núcleo familiar. Nesse processo, as conversas e brincadeiras transformavam-se em mecanismos para suportar as dificuldades presentes no cotidiano do trabalho.

A memória do trabalho quando evocada, é repleta de camadas e complexidades, ela leva em conta as dores, mas também é moldada pelas saudades e pelas demandas do presente de cada trabalhador. Para Nora (1993) os lugares de memória são espaços onde há a cristalização e transmissão da lembrança através da “vontade de memória” (NORA, p. 22). Tais lugares, caracterizam-se por guardarem experiências compartilhadas por grupos, e os indivíduos que os compõem estão unidos pela partilha dessas memórias em comum. Pensar nas fábricas de pescados enquanto lugares de memórias, é compreender o valor atribuído pelas trabalhadoras a um espaço marcado pela solidariedade e por um tempo do qual não é mais possível voltar.

Devido ao processo de desindustrialização que atinge a região a partir de 1985, o complexo fabril voltado para o setor pesqueiro em Rio Grande e São José do Norte é paulatinamente diminuído, restando poucas fábricas vinculadas ao ramo, resultando na diminuição exponencial da mão de obra tarefaira. Esse processo altera diretamente o cotidiano das trabalhadoras, como exemplo, podemos citar o caso da Maria Doralice, que ao ser questionada sobre o que levou a ex-tarefaira a deixar sua ocupação, responde: “(...) naquele tempo, o cação⁸ já tava diminuindo, já não tinha serviço pra nós, então eles eram obrigados a deixar as mais velhas e aí nós saímos”. A interrupção do trabalho estabelece um vazio e proporciona um sentimento de falta, e essa mesma falta influencia diretamente no processo de remorar. Maria, apesar de relatar as dificuldades do trabalho como o frio intenso e as horas que passava em pé, quando perguntada se sentia saudade do período trabalhado, diz que: “sinto saudade de trabalhar e ter as gurias conversando, bobeando... uma gritava de lá, tua mãe gritava de cá, Fernanda gritava de lá, era assim”.

Com base em seu depoimento, a trabalhadora demonstra como a memória do trabalho extrapola o fazer do ofício, suas saudades estão diretamente direcionadas ao cotidiano com as colegas. Na fábrica onde trabalhou, a ex-tarefaira apesar de viver dias cansativos, também criou laços que se sobressaem em relação a labuta em sua rememoração. Essas complexidades resultam na necessidade da preservação dessa memória, os lugares de memória, portanto, são utilizados principalmente como forma de bloquear o esquecimento (SPERANZA, 2023). Afinal, marcadores como o cheiro do peixe e o uso do facão, por muito tempo, foram reapropriados pelas próprias trabalhadoras como reafirmação de sua identidade, e fortaleceram o sentimento de unidade e solidariedade entre elas, até como forma de proteção contra as opressões sofridas fora dos muros fabris. Se o tempo de labuta ocupava tanto tempo na vida de cada trabalhadora, a ponto de também

⁷ Faca utilizada para limpeza e filetagem de pescados.

⁸ Espécie de pescado muito comum na região e, portanto, presente no cotidiano do trabalho das tarefairas.

influenciar na sua formação identitária, esquecer o período trabalhado é também esquecer parte de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando-se de assuntos referentes a história da classe trabalhadora, deve-se sempre relembrar que sua história e memória estão sempre em disputa, ainda assim, quando afinamos nossa análise para o recorte de gênero, percebe-se que para preservar a memória das mulheres trabalhadoras, é preciso primeiro evidenciar sua história. As mulheres tarefeiras, apesar de constituírem uma mão de obra de suma importância para o estabelecimento e expansão do setor pesqueiro, passam por processos de profundo silenciamento e apagamento. A preservação de sua memória, é também a preservação da formação e descontinuação da indústria pesqueira em ambas as cidades.

A rememoração torna-se fundamental para pensar a história do trabalho e as formas de articulações e lutas que dela se observa. Ao recordar e repassar as experiências da labuta diária, as tarefeiras também resistem e subvertem o silenciamento que a elas foi imposto.

REFERÊNCIAS

Referências Orais:

CONCEIÇÃO, Silvana Silva. **Entrevista realizada em 25/05/2019**, na residência da entrevistadora. Entrevistadora: Alice Teixeira.

FERRARI, Guaracy. **Entrevista realizada em 31/08/2019** na residência da interlocutora. Entrevistadora: Alice Teixeira.

SILVA, Maria Doralice Souza da. **Entrevista realizada em 29/06/2026** na residência da interlocutora. Entrevistadora: Luiza Rolim André.

Referências Bibliográficas:

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HELLER, Ágnes. O Cotidiano e a História. 12ª ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares de memória. **Projeto História**. São Paulo, n.10, dez. p.7-28. 1993. Disponível em: [//revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/1210](http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/1210). Acesso em 10 de set. 2025.

PERANZA, C. Memórias em disputa: uma reflexão acerca da construção das lembranças operárias. **Revista Historiar**, [S. l.], v. 15, nº 28, p. 7-23, 2023. Disponível em: <https://historiar.uvanet.br/index.php/1/article/view/459> Acesso em: 7 de jan. 2025

TEIXEIRA, Alice. Da rede à fábrica: uma arqueologia das mulheres trabalhadoras de São José do Norte - (1970-1995). **Revista Pluralistas**, V.1, Nº 6, Julho de 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisa.br/index.php/pluralistas/issue/view/41>.

TEIXEIRA, Alice. As mulheres “faca na bota”: um estudo de caso sobre as tarefas das indústrias de pescado no município de São José do Norte/RS. In: **Desafios contemporâneos: o lugar das/dos historiadoras/es - Sociedade e Cultura: temas, abordagens, e fontes** (Vol. 1) / Rosane Marcia Neumann; Aristeu Elisandro Machado Lopes e Charles Sidarta Machado Domingos (Org.). [Recurso eletrônico] Porto Alegre: Casalettras, 2024, p.214-236.

MUSEU PORTÁTIL ARQUEOLÓGICO DO RIO GRANDE (RS): UMA PROPOSTA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL INTEGRANDO ARQUEOLOGIA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E RECURSOS INTERATIVOS

ALVES, Amanda Cristina dos Santos Costa⁹

INTRODUÇÃO

Apresento o presente projeto de doutorado, que tem como objetivo central desenvolver e implementar um Museu Portátil Arqueológico dedicado à cidade de Rio Grande (RS), integrando arqueologia, história e tecnologias digitais, de forma itinerante e participativa, como instrumento de divulgação científica e pedagógica. A metodologia abordada será conduzida em seis blocos articulados: (1) revisão bibliográfica sobre a trajetória histórica da cidade e sobre o uso de jogos na educação; (2) seleção de objetos representativos dos patrimônios indígena, históricos e industrial; (3) digitalização fotogramétrica e impressão 3D dos objetos selecionados, no laboratório ARISE-FURG; (4) concepção museográfica do acervo digital no Sketchfab e montagem das réplicas táteis; (5) desenvolvimento de um jogo de cartas analógico para turmas do 6º ao 9º ano; (6) aplicação em duas escolas municipais, seguida de avaliação de impacto por questionários e conversas com alunos e docentes. Essa estratégia combina princípios da Educação Patrimonial, Ensino de História, Arqueologia, Ciberarqueologia, Museologia participativa e do Archaeogaming para criar uma experiência de aprendizagem multissensorial. Ao levar o museu até as salas de aula, o projeto supera barreiras geográficas e simbólicas que muitas vezes limitam o contato discente com o patrimônio cultural local. A interação simultânea com modelos virtuais, réplicas físicas e dinâmicas lúdicas favorece diferentes estilos cognitivos, reforça a motivação e amplia a retenção de conteúdos históricos. Além disso, a proposta alinha-se às diretrizes da BNCC para a construção da identidade e da cidadania por meio da História Local.

RIO GRANDE: DAS ANCESTRALIDADES INDÍGENAS À MODERNIZAÇÃO PORTUÁRIA

Para tanto, é necessário recapitular a História do Rio Grande, localizada no extremo sul do Brasil no estado do Rio Grande do Sul, possui uma trajetória histórica marcada tanto pela presença ancestral de povos indígenas quanto pelo precoce desenvolvimento industrial e portuário.

A ocupação indígena na planície costeira do sul do atual estado do Rio Grande do Sul remonta a milênios, conforme evidenciado pelo registro arqueológico. Esses vestígios indicam a sucessão de, pelo menos, três distintas tradições culturais pré-coloniais na região litorânea: a tradição Umbu, associada a grupos caçadores-coletores antigos; a tradição Vieira, relacionada a comunidades que já produziam cerâmica de feição rústica; e a tradição Tupi-Guarani, vinculada a povos horticultores de matriz guarani que habitaram a área até períodos posteriores à chegada dos colonizadores europeus. e permaneciam na região até meados do século XVIII (Kern; Santos; Golin, 2009).

⁹ Doutoranda em História pela FURG-RS, Mestra em História e Arqueóloga pela FURG, Especialista em História, Arte e Cultura pela UEPG- PR e Licenciada em História pela UEMG-MG. Email: amandacristinasca@gmail.com.

Esses últimos correspondem aos indígenas de língua Tupi-Guarani, entre eles os Guarani Mbyá, que viviam próximos à Lagoa dos Patos, e praticavam agricultura (cultivo de milho, mandioca, feijão, etc.), cerâmica decorada e o consumo ritual da erva-mate.

Durante o período colonial, a presença indígena na região de Rio Grande foi progressivamente suprimida, resultando na marginalização de sobreviventes, que foram incorporados como mão de obra em estâncias. A maioria dos povos originários do sul do estado, como os Minuano e os Charrua foram exterminadas ou expulsas de seus territórios por guerras, escravidão e epidemias trazidas pelos colonizadores, configurando um processo de etnocídio que marcou profundamente a história regional.

Atualmente, a memória indígena na cidade sobrevive por meio de registros documentais, arqueológicos e históricos. A ausência quase total de presenças indígenas visíveis no espaço urbano de Rio Grande, ainda hoje, é reflexo direto desse passado de apagamentos sistemáticos, silenciamentos e expropriações.

Portanto, as transformações ocorridas na paisagem ao longo do tempo permitem compreender a atuação humana sobre o espaço, possibilitando análises sobre os processos históricos desenvolvidos na região. O geógrafo Melo (2015) afirma que a paisagem é um “testemunho visual de elementos estéticos e simbólicos construídos historicamente” (Mello, 2015, p.50), ou seja, entende-se que a paisagem é constituída pelas marcas deixadas pelas ações humanas no ambiente, refletindo as alterações e intervenções realizadas no território onde está inserida, ao longo do passar do tempo.

A presença europeia no território, onde hoje se localiza o município do Rio Grande, teve início formal em 1725, quando uma expedição oriunda de Laguna estabeleceu-se às margens do Rio Grande de São Pedro, com a finalidade de assegurar a demarcação territorial e prestar suporte logístico à passagem de tropeiros que conduziam gado pela região do canal. Em razão das dificuldades de navegação e das constantes perdas de animais, foram erguidos postos de vigilância, destacando-se o baluarte estabelecido em São José do Norte naquele mesmo ano, destinado a assegurar o controle da barra e a regularização do transporte pecuário (Torres, 2009).

A liderança da expedição foi atribuída a João de Magalhães, responsável por conduzir um grupo de homens. Com a posterior distribuição de sesmarias ao longo do litoral, estabeleceu-se uma malha de mais de vinte unidades rurais, inicialmente ocupadas por tropeiros e colonos oriundos das regiões de Laguna e São Paulo. Esse agrupamento inicial de propriedades agrícolas foi fundamental para assegurar a ocupação luso-brasileira na região, favorecendo a permanência e o enraizamento de novas comunidades (Torres, 2008).

Fundada em 1737 pelos portugueses como um forte militar, Rio Grande tornou-se ao longo dos séculos XVIII e XIX um importante entreposto colonial e, posteriormente, um dos principais polos industriais do sul do Brasil. Sobre uma península de acesso terrestre restrito, fundou-se a Vila do Rio Grande de São Pedro, concebida com finalidades militares e administrativas, de modo a garantir os domínios territoriais e econômicos da Coroa portuguesa no estuário do rio da Prata. Em 16 de dezembro de 1751, foi oficialmente instalada a Câmara de Vereadores local, reconhecida como o mais antigo órgão legislativo da província, e, em 1835, a vila foi elevada à categoria de cidade por decreto provincial, sendo denominada Vila do Rio Grande de São Pedro (Torres, 2008).

Com a abertura dos Portos em 1808, o porto do Rio Grande firmou-se como principal entreposto marítimo da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. A partir da segunda metade do século XIX, o município experimentou intenso desenvolvimento marítimo-comercial e

industrial, recebendo navios de diversas origens e escoando regularmente a produção regional. Essa estreita ligação com o mundo atlântico não se limitou ao comércio de mercadorias, mas também envolveu a circulação de ideias, práticas culturais e técnicas de gestão portuária, impulsionando um processo de modernização que transformou profundamente a dinâmica social e urbana da cidade.

A partir de 1960, Rio Grande sofreu forte desindustrialização, com o fechamento de fábricas tradicionais e o declínio da pesca, que impulsionara seu desenvolvimento entre 1950 e 1970. Esse processo gerou perdas econômicas e sociais, além de deixar instalações industriais abandonadas e ameaçar a preservação da memória operária. Somente no início do século XXI a cidade retomou seu crescimento, impulsionada pelo polo naval e pela modernização do porto. Essa nova fase marcou uma importante virada em sua trajetória histórica (Nery, 2021).

Por tanto, a Arqueologia desponta como uma ferramenta fundamental para recuperar e compreender as camadas mais profundas da história de Rio Grande, tanto as milenares, dos povos originários, quanto as mais recentes, da era industrial. Desde a segunda metade do século XX, diversas pesquisas arqueológicas vêm sendo conduzidas na região, muitas delas por pesquisadores da própria FURG e de outras instituições locais, resultando em importantes descobertas que iluminam o passado indígena e industrial.

Desta forma, este projeto examina com base em fontes acadêmicas e locais, três aspectos centrais dessa história: (1) a presença e cultura indígena na região de Rio Grande antes e durante a colonização europeia, bem como a resistência nativa e as transformações impostas pela ocupação luso-brasileira; (2) a evolução industrial da cidade entre os séculos XVIII e meados do século XX, incluindo o desenvolvimento do porto, das indústrias navais e de processamento, e o impacto econômico-social dessas atividades; e (3) a contribuição do ensino de história local e o patrimônio arqueológico para a compreensão dessa trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica de Rio Grande revela-se como um mosaico de permanências e rupturas, onde o passado indígena, o projeto colonial e o desenvolvimento industrial se entrelaçam na conformação de uma paisagem marcada por sucessivas camadas de significação. A compreensão dessas transformações, iluminada pela Arqueologia e pelo Ensino de História local, permite resgatar memórias silenciadas e compreender o modo como a ação humana produziu e transformou o espaço ao longo dos séculos. Assim, reconhecer as heranças materiais e simbólicas que compõem o território riograndino é também reafirmar a importância da preservação do patrimônio arqueológico e histórico como instrumento de reflexão crítica sobre o presente e de construção de identidades coletivas no futuro.

REFERÊNCIAS

KERN, A. A; SANTOS, M. C; GOLIN, T (Orgs). **Povos Indígenas**. Passo Fundo: Méritos, 2009, v.5. (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

MELLO, M. P. B. Paisagens, Temporalidades e Ensino de História. **Encontros. Departamento de História do Colégio PedroII**. Rio de Janeiro. Ano.13, n. 24, p. 47-59. 2015.

NERY, O.S. Memórias Industriais: narrativas do patrimônio industrial da cidade do Rio Grande/RS. **Diálogos**. v. 06. 2021, p.31-54.

TORRES, L. H. Cronologia Básica da História da Cidade do Rio Grande (1737 - 1947). **BIBLOS-Revista do Departamento de Biblioteconomia e História. Rio Grande**, v. 22, n. 2, p. 9-18, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/957> Acessado em: maio de 2025.

_____. L.H. **Memórias do Cais: O Porto Velho de Rio Grande**. Universidade Federal do Rio Grande, FURG, 2009.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: USO DOS ALUNOS E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

TORMA, Bárbara¹⁰

MARTINS, Mayara¹¹

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) representa uma das mais significativas transformações tecnológicas desde o início do século XXI, permeando áreas como a ciência, a economia, a comunicação e a especialmente a educação, é inegável a presença constante dessa ferramenta no cotidiano dos alunos, diante desse cenário, o ensino da História insere-se como uma disciplina que além de transmitir conteúdos, visa desenvolver a consciência histórica, como habilidades que envolve compreender, interpretar e refletir sobre o passado para orientar ações no presente e futuro (RUSEN, 20001).

Com o surgimento do IA no âmbito escolar, inúmeros questionamentos são levantados dentre elas: Como essa tecnologia interfere nas práticas de ensino e aprendizagem? De que forma os alunos utilizam essas tecnologias no estudo da História? E qual é a percepção dos professores perante a essa inovação? Essas perguntas envolvem questões de ética e um estudo pedagógico.

Conforme Moran (2015), a tecnologia não deve ser o fim em si mesma, mas como um meio que quando associado a metodologias ativas, pode promover aprendizagens mais significativas.

A problemática é como os alunos estão utilizando a inteligência artificial no processo de aprendizagem da História e como os professores avaliam e percebem o uso dessa ferramenta

O presente trabalho tem como finalidade compreender, a partir de uma revisão de literatura, como a IA está sendo utilizada pelos os alunos e como os docentes percebem sua aplicação no ensino de História, está estruturado em três partes, inicialmente, apresenta um referencial teórico fundamentada a discussão, na sequência o uso da IA pelos alunos e a visão pelos docentes e por último as considerações finais com implicações para a pratica pedagógica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A relação entre a tecnologia e a educação tem sido tema recorrente nas últimas décadas. Segundo Moran (2015), o mesmo ressalta que a tecnologia não transforma a educação por si só, sua efetividade depende da forma como é integrada ao processo pedagógico. O autor ainda defende que o uso consciente das tecnologias digitais pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, tornando-a mais significativa e conectada à realidade dos estudantes.

Para Prensky (2001), os alunos são considerados nativos digitais, ou seja, indivíduos que nasceram imersos em um ambiente digital e desenvolvem naturalidade no uso de tecnologias. Essas características implicam mudanças profundas na maneira como aprendem, exigindo que o ensino se adapte a essas novas formas de interação com o conhecimento.

¹⁰ Bárbara Cristiane Torma formada no curso de Graduação em Bacharelado em Biblioteconomia na Universidade Federal de Rio Grande- FURG, e Discente do Curso de Mestrado Profissional em História - PPG (FURG). E-mail: babytorma@gmail.com;

¹¹ Mayara Roberta Martins. Doutora em Ambiente e sociedade pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Permanente do PPGH (FURG). E-mail: mayaramartinsfurg@gmail.com

Segundo Kenski (2012), ressalta que a função do professor é essencial nesse processo, pois cabe a ele mediar o uso das tecnologias, evitando que se tornem recursos superficiais, neste contexto a inteligência artificial como uma tecnologia que transforma a relação entre o professor e o conhecimento.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino da História possui especificidades que difere de outras áreas do conhecimento formando uma consciência histórica. Para o autor alemão Rusen (2001), a consciência histórica consiste na capacidade de interpretar o passado atribuindo-lhe significado no presente e projetando perspectiva de futuro, portanto não se trata de memorizar datas e personagens, mas sim de compreender como as narrativas se estruturam a experiência humanas no tempo.

A utilização da Inteligência Artificial no ensino da História, deve ser analisada esse aspecto, a mesma organiza as informações, resume conteúdos, cria narrativas automaticamente, ao contrário da consciência histórica que exige muito dos alunos uma reflexão crítica, estudos das fontes e interpretação dos conteúdos, sendo que nenhuma máquina é capaz de substituir a mente humana.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A discussão sobre o uso da inteligência artificial no ensino de História revela múltiplas dimensões que devem ser consideradas pedagógicas, epistemológica e ética. A integração dessa tecnologia na educação exige repensar práticas, métodos e objetivos, de modo a garantir que seu uso seja mediado criticamente, conforme alerta Kenski (2012).

Enquanto os alunos, por sua condição de nativos digitais (PRENSKY, 2001), integram rapidamente a IA ao seu cotidiano, os professores apresentam percepções ambíguas, reconhecendo seu potencial, mas também expressando preocupação quanto à superficialidade à dependência tecnológica e à perda do protagonismo docente.

A Inteligência Artificial no ensino de História oferece oportunidades únicas, especialmente no que se refere a construção da consciência histórica, definida por Rusen (2001) como a capacidade de interpretar o passado em diálogo com o presente. Porém como destaca Santaella (2003), essa integração deve ocorrer de maneira crítica, evitando a reprodução acrítica, de conteúdo e fortalecendo a autonomia intelectual do estudante.

A mediação pedagógica, portanto, não é apenas desejável, mas essencial, o professor deve orientar o uso das ferramentas digitais, além de desenvolver metodologias ativas e promover o pensamento reflexivo, garantindo que a IA seja um instrumento de enriquecimento do processo educativo e não uma substituição do exercício crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da inteligência artificial impõe um novo paradigma para o ensino de História e a sua incorporação não é apenas uma questão técnica, mas pedagógica, ética e social, assim essa pesquisa evidenciou que o uso da IA pelos alunos ocorre de forma espontânea, aproveitando sua rapidez e capacidade de síntese, portanto os professores apresentam uma visão mais cautelosa, reconhecendo os benefícios e apontando desafios.

Para que a inteligência que a IA construía para o ensino da História ‘é necessário uma formação contínua de professores em tecnologias digitais e mediação pedagógica, uma adoção de metodologias que promovam análise crítica e construção de narrativas próprias, inclusive abordar sobre ética autorais, privacidades e confiabilidade das inovações, e a criação de diretrizes institucionais que orientam o uso pedagógico.

Enfim, a Inteligência Artificial representa uma oportunidade para transformar o ensino de História, aproximando da realidade digital dos estudantes, contudo, seu uso consciente e mediado é uma condição indispensável para que se desenvolva não apenas o acesso a informação, mas a formação de cidadão de cidadão, mas a formação de cidadão críticos e historicamente conscientes.

REFERÊNCIAS

KENSSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologia ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre. Penso, 2015.

PRENSKY, Marc. Natives, digital immigrants. **On the Horizon**, V.9, n.5, p.1-7, 2001.

RUSEN, Jorn. **Razão Histórica: teoria da história**. Brasília: UnB, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e Artes do pós- humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Ana; Silva, Carlos. O uso da inteligência artificial no ensino: potencialidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.28, n.2, p.101-120, 2003.

SILVA, Maria; **COSTA, João**. **Inteligência artificial e educação: percepções docentes**. Cadernos de Pesquisa, v.54, p.45-68, 2024.

PROFESSORAS DE HISTÓRIA E SUPERVISORAS ESCOLARES: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE DUAS PROFISSIONAIS DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL (2020 - 2025)

NEUNFELD, Beatriz H.¹²

MATTE, Dinorah A.¹³

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar um relato de experiência de duas Professoras de História e Supervisoras Escolares da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, no contexto escolar de alunos das cidades de Bagé e São Lourenço do Sul/RS. O período histórico desta pesquisa é do tempo presente do início do Século XXI.

Na trajetória de educadoras foram desenvolvidas práticas para um ensino de História mais significativo para estudantes da escola pública, no período da pandemia do coronavírus (Covid19) e posteriormente no retorno presenciais no pós-pandemia. Nas aulas foram realizadas visitas aos Museus, durante as aulas síncronas de forma virtual e no retorno das aulas presenciais in loco, cada grupo escolar no seu território.

Estas atividades tiveram o objetivo de motivar e contribuir para um processo de ensino mais instigante para os alunos da disciplina de História em suas diferentes etapas escolares na educação básica.

Neste sentido buscamos evidenciar as potencialidades da Educação Patrimonial e o papel do compromisso do professor e supervisor escolar no planejamento das aulas para resultados profícuos. A perspectiva teórica está fundamentada em LEAL, 2009, BITTENCOURT, 2005, RÜSEN 2006, MORIN, 2020, IPHAN, 2014 e HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Durante o contexto histórico pandêmico o modo de ensino mudou drasticamente para os alunos da educação básica, foi necessário readaptação e modos de continuar ensinando. A escola pública é extremamente necessária para a nossa sociedade e mesmo em tempos extremamente difíceis a esperança sempre move o educador. “A esperança está na luta pelo despertar das mentes e pela busca de outra Via, que a experiência da megacrise mundial terá estimulado.” (MORIN, 2020, p. 53). No período pós-pandemia da Covid-19, a esperança permanece como um elemento indispensável no âmbito da educação pública, constituindo-se como princípio orientador para a consolidação de boas práticas pedagógicas que sejam mais eficazes e capazes de auxiliar os alunos na sua formação escolar.

¹² Mestrado Profissional Em História pela Universidade Federal do Rio Grande, Brasil(2016)

Doutoranda em História da Educação pela Universidade Federal de Pelotas, atual. Vínculo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasil (Bolsista).

¹³ Mestrado Profissional em Programa de Pós-graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande, Brasil(2015).Supervisora Pedagógica e Professora da EEEM Silveira Martins-Bagé RS

Os supervisores escolares desempenham um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Nas atribuições do supervisor escolar estão a articulação e o auxílio na promoção de uma educação de qualidade para os estudantes, conforme o documento Gestão Pedagógica da SEDUC/RS a “Supervisão Escolar desempenha um papel fundamental na construção de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (Rio Grande do Sul, 2025, p.6). E devem atuar “como uma ponte que conecta os objetivos da gestão com os desafios de aprendizagem de cada estudante, e como um farol que ilumina o caminho dos professores, orientando e inspirando sua prática docente.” (Rio Grande do Sul, 2025, p.6). Desta forma o trabalho na supervisão deve auxiliar os professores e alunos.

Para que os resultados sejam positivos e fortaleçam a aprendizagem é importante que o professor e o supervisor, enquanto mediador consciente do compromisso com a educação realize o planejamento das atividades propostas aos alunos. “O que é importante, do ponto de vista do ensino, é deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois”. (LEAL, 2009, p.1). O planejamento é fundamental para que se tenha bons resultados. Conforme os estudos de Circe Bittencourt, no ensino de História é importante que os alunos sejam capazes de fazer comparações com outras épocas históricas e os museus auxiliam nesse objetivo. “O potencial educativo dos museus tem proporcionado práticas educativas diversas.” (BITTENCOURT, 2008, p. 356). E dentro desta perspectiva foram realizadas as atividades deste relato de experiência.

De acordo com a teoria de Jöhn Rüsen, a história cumpre uma função orientadora na vida prática. Assim, aprender História significa desenvolver a consciência histórica, entendida como a capacidade de organizar a experiência temporal em narrativas que integrem passado, presente e futuro. Essa consciência é formada pela relação entre experiência e interpretação. No ensino de História, Rüsen valoriza a construção de narrativas pelos estudantes, entendendo o professor como mediador que favorece o desenvolvimento da consciência histórica nos alunos. O ensino não deve restringir-se somente à transmissão de conteúdos, mas deve estimular a reflexão crítica, a compreensão da temporalidade e a capacidade de situar-se no mundo no qual o aluno é sujeito ativo na construção de sentidos. “A consciência histórica é a soma 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 [...] sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2001, p. 57). A visita aos museus tanto de forma virtual como presencial, auxiliou os alunos na compreensão do tempo histórico.

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN, a Educação Patrimonial ajuda o aluno a compreender o tempo histórico no qual está inserido. “A Educação Patrimonial constitui-se em um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal.” (IPHAN, 2014, p. 20). A Educação Patrimonial pode ser compreendida como:

Um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Visa levar às comunidades a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-as para melhor usufruí-la e protegê-la. (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999, p. 6).

Após o estudo da Educação Patrimonial e as visitas realizadas aos museus, os alunos realizaram as atividades de relatar a experiência de forma escrita. Através das narrativas é possível analisar o quanto a atividade envolveu os alunos e permitiu uma reflexão crítica, além de contribuir na compreensão da temporalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse relato de experiência propôs compartilhar as vivências do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. As atividades realizadas com os alunos tanto no contexto síncrono, presencial e nas saídas de campo, evidenciam a importância de um ensino comprometido com a valorização da Educação Patrimonial e a necessidade de um ensino pautado na consciência histórica dos sujeitos para que se obtenha resultados positivos em que os alunos sejam instigados e motivados nas aulas do ensino de História.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo, Cortez, 2008.

LEAL, Regina B. **O Memorial em Dinâmica: Saber-fazer o diferente no cotidiano da sala de aula**. Fortaleza. Editora Dezessete e Trinta, 2001.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

IPHAN. **Educação Patrimonial: Histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014.

MORIN, Edgar. **É hora de mudança de via: As lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. ESCOLA - Gestão Pedagógica - **Documento Orientador 2025: rotinas de gestão pedagógica na escola supervisores escolares**. Secretaria de Educação do RS. Porto Alegre, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202504/22100913-escola-gestao-pedagogica-documento-orientador-2025.pdf> (Acesso em 05/10/2025).

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

DIÁSPORAS, O ATLÂNTICO NEGRO E OS RITMOS DE RESISTÊNCIA

FERREIRA, Danilo de Vasconcellos¹⁴

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte da pesquisa de doutorado do PPGH-UFPEL intitulada *Rap e Consciência Histórica na Cidade de Pelotas*, e tem por objetivo apresentar uma síntese de parte das heranças culturais afro-americanas no campo da música, compreendendo-as como expressões de resistência forjadas no processo de colonização das Américas. Tais manifestações, que, originadas como formas de expressão e resistência durante o processo de colonização da América, constituíram um poderoso e pulsante legado cultural, presente até hoje nas culturas contemporâneas, mesmo que transmutado e reconfigurado por novas roupagens, estruturas e contextos.

O objeto de estudo que originou o presente artigo, o *rap*, parte constituinte da cultura Hip-Hop, é fruto, dentre outras influências, desse processo e traz consigo elementos que remetem a essa origem. Retomar a formação de algumas dessas expressões nos ajuda a compreender que certos gêneros musicais trazem consigo aspectos que vão além de elementos rítmicos e melódicos, mas que também constituem histórias, lutas, lamentos e formas de resistência.

A relação entre música e memória se apresenta desde os mitos gregos, nos quais as musas tinham o poder de dar existência ao que cantavam e Mnemósine, mãe das musas (entre elas Clio, a musa da História), era evocada para inspirar bardos e poetas a não esquecerem das longas histórias e tradições que iriam cantar. Portadora de tradições, formadora e expressão de identidades, a música é uma das vias de acesso para evocar a ancestralidade, podendo também ser ressignificada, apropriada e atuar como porta-voz do novo, da vanguarda e da iconoclastia.

O ATLÂNTICO NEGRO E A DIÁSPORA AFRICANA

Palco de um processo de conquista e massacres durante a colonização, o continente americano tornou-se a partir do período moderno o cenário de lutas e múltiplas formas de resistência à escravidão mercantil que foi parte constitutiva do desenvolvimento da economia capitalista. Enraizada de forma perversa em distintas áreas de seu vasto território, das atuais regiões que hoje conformam o Brasil, na América do Sul, no Caribe na América Central, e o território meridional dos Estados Unidos na América do Norte, presenciaram, cada qual a seu modo, em virtude das particularidades e circunstâncias, a implantação de sistemas escravistas com vistas a gerar o maior número de excedentes às suas respectivas metrópoles europeias e as elites coloniais escravocratas em formação.

Para que se tenha dimensão desse processo, com base nas informações do *The Trans-Atlantic Slave Trade Database*¹⁵, que reúne extenso banco de dados sobre o tráfico transatlântico de africanos escravizados durante a idade moderna, 12,5 milhões de pessoas foram embarcadas no continente

¹⁴ Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande/PPGH-FURG. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas - PPGH/UFPEL.

e-mail: danilofrk@gmail.com

¹⁵ Disponível em: <www.slavevoyages.org>.

africano com destino às Américas. Destes, aproximadamente 10,7 milhões chegaram aos seus destinos, devido a mortalidade em decorrência da precariedade do traslado. O Brasil foi o principal destino desse montante. Cerca de 40% , isto é, 4,86 milhões de africanos e africanas, foram trazidos para o que hoje constitui o atual território brasileiro.

Outra região receptora importante do tráfico atlântico foi o atual Estados Unidos, sobretudo na região sul, onde predominou a produção escravocrata, baseada nas grandes e médias unidades produtoras de algodão e açúcar. Os atuais Estados Unidos receberam aproximadamente 388 mil africanos e africanas, levados diretamente do grande continente, porém, estima-se que entre 60 e 70 mil desses também foram levados para lá na condição de pessoas escravizadas, após passarem por outras regiões sobretudo da América Central, totalizando mais de 450 mil pessoas de África chegadas via tráfico transatlântico. Foi significativo o impacto que a presença africana nos Estados Unidos provocou, sobretudo quando se percebe que a maior parte do que se consome e produz em termos de cultura musical no hemisfério ocidental do planeta nos dias de hoje, reverbera elementos dessa herança (ABREU, 2015), alimentada de maneira híbrida por uma confluência de elementos, entre os quais os cânticos de louvor e resistência dos africanos feitorizados, seus ritmos e melodias de trabalho ou festejo.

O Atlântico Negro, conceito de Paul Gilroy (2001), é um espaço transnacional e intercultural, conectando África, América e Europa, onde a experiência da diáspora africana transcende fronteiras nacionais e culturais. Modernidade, escravidão e resistência cultural são intrínsecas à formação do mundo moderno. Butler (2020) destaca que a diáspora africana remete à dispersão global de africanos ao longo da história, responsável pelo surgimento de identidades culturais florescidas em terras estrangeiras, mas enraizadas na África.

A metodologia no presente artigo baseou-se em levantamento bibliográfico (MUGGIATI, 1995; HOBBSAWM, 2019; LOPES e SIMAS, 2023; entre outros. A fundamentação teórica incluiu autores que discutem a relação entre música, identidade negra e diáspora africana (GILROY, 2001; ROSE, 2021; BUTLER, 2020, HALL, 2013), além de estudos históricos sobre Pelotas (AL ALAM, 2008; GUTIERREZ, 2001; LONER, 2007; MELLO, 1995).

O BLUES E A MÚSICA NEGRA NOS ESTADOS UNIDOS

O blues, célula embrionária da música negra contemporânea entre elas, o rap, surgiu do encontro das tradições musicais africanas e europeias nos Estados Unidos (Muggiati, 1995). Elementos vocais como *hollers* e *work songs* formaram a base musical inicial, caracterizando-se por padrões de “canto e resposta” e utilização da voz como instrumento central (Hobsbawm, 2019; Lopes & Simas, 2023). Instrumentos europeus e cristãos, como os utilizados nos *spirituals*, também contribuíram para a formação do gênero, além de influências culturais espanhola, francesa e anglo-saxã.

O blues é marcado pela presença da *blue note*, nota típica que altera a escala pentatônica e reflete resistência étnica e criatividade musical (Muggiati, 1995, 1997). O gênero expressa melancolia, sofrimento e angústia, aproximando-se da experiência do banzo vivenciado por africanos escravizados. Bluesmen e blueswomen atuaram como griots africanos, transmitindo oralmente histórias e memórias, muitas vezes sem reconhecimento em vida, mas contribuindo decisivamente para a cultura musical estadunidense e mundial (Purdy, 2016).

A música negra nos Estados Unidos o denunciou racismo, a exploração econômica e a marginalização, constituindo uma base para gêneros posteriores, como jazz, rock n' roll, funk, rhythm and blues e rap. Essa tradição musical, ética e transformadora, alimentou o desenvolvimento do Hip-Hop e do rap, que reinterpretam essas heranças em cada região onde se difundem, articulando memória histórica e consciência crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências e processos históricos dos povos da diáspora africana, bem como a música resultante deles, tornaram-se formas de resistência e expressão cultural, carregando memórias da escravidão e da luta por liberdade, originando uma visão transnacional e intercultural da cultura negra, de modo a transcender fronteiras, fazendo do atlântico um espaço de troca, e possibilitando a articulação de elementos locais e globais. Para Gilroy (2001), a música negra foi capaz de articular e circular como um discurso filosófico, originando uma base ética e transformadora.

O caso do Blues nos Estados Unidos da América, assim como o samba no Brasil, auxilia na percepção de como tais tradições musicais se transmutaram em formas de resistência através de discursos sociais e políticos, articulando memória e crítica ao contexto no qual estava inserido. Compreender os gêneros musicais contemporâneos, partindo de suas respectivas gênese, como o rock, o samba, o funk e o rap, entre tantos herdeiros desse processo implica reconhecer sua função de denúncia e de afirmação identitária, reafirmando a potência da música como formadora de consciência histórica, resistência ao racismo e como elemento formador de identidades.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. O legado das canções escravas nos Estados Unidos e no Brasil: diálogos musicais no pós-abolição. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 35, n. 69, p. 177-204, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472015v35n69009>. Acesso em: 5 ago. 2025.
- BUTLER, K. D. **Diáspora: história e perspectivas afro-brasileiras**. São Paulo: Editora Y, 2020.
- GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.
- GUTIERREZ, Ester. **Barro e sangue**. Pelotas: Editora da UFPel, 2004.
- GUTIERREZ, Ester J. B. **Negros, charqueadas e olarias: um estudo sobre o espaço pelotense**. 2. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2011.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- HOBSBAWM, Eric. **História social do jazz**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- LONER, Beatriz Ana. A recusa ao trabalho. In: Simpósio Nacional de História, 24, 2007, São Leopoldo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2007. Disponível
- Resumos do V Colóquio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande

em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548210413_ea928579d1217e724ab821cf90eb90ea.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da História Social do Samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

MELLO, Marco Antônio Lírio de. **Reviras, batuques e carnavais: a cultura de resistência dos escravos em Pelotas**. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 1994.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 39, p. 203-221, 2000.

MUGGIATI, Roberto. **Blues: da lama à fama**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1995.

PINTO, Natália Garcia; MOREIRA, Paulo Roberto Staudt; AL-ALAM, Caiuá Cardoso. **Os Calhambolas do General Manoel Padeiro: práticas quilombolas na Serra dos Tapes (RS, Pelotas, 1835)**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2013.

PURDY, Sean. O século americano. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. 3. ed. São Paulo: Leya, 2016. p. 173-274.

Trans-Atlantic Slave Trade Database. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012 [1995].

EDUCAR PARA O TEMPO E PARA A TERRA: FORMAÇÃO CONTINUADA EM HISTÓRIA E MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOMINGUES, Darcylene Pereira¹⁶

VILLAR, Gilvania Lopes¹⁷

MATOS, Júlia Silveira¹⁸

INTRODUÇÃO

O presente trabalho demonstra o projeto de extensão universitária vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História, ambos coordenados pela professora Júlia Silveira Matos na Universidade Federal do Rio Grande. O projeto tem como objetivo promover a formação continuada de professores da Educação Básica, com foco na integração entre História e Meio Ambiente no contexto da Educação Infantil. A proposta visa proporcionar aos educadores ferramentas pedagógicas que integrem a história local, as questões ambientais e o desenvolvimento da identidade das crianças, utilizando uma abordagem interdisciplinar e dialógica. Além disso, o projeto envolve a criação de materiais didáticos, realização de workshops e seminários, além de práticas pedagógicas interativas que incentivam a reflexão crítica sobre o papel do tempo e da identidade no ambiente escolar.

Através da articulação entre saberes acadêmicos e populares, busca-se não apenas a formação de professores, mas também o fortalecimento da relação entre a universidade e a comunidade escolar, com vistas a contribuir para a transformação social e a construção de uma educação mais inclusiva, cidadã e ambientalmente consciente. Ao promover uma troca de saberes e experiências entre a Universidade e a sociedade, o projeto visa formar crianças e educadores mais críticos, sensíveis às questões ambientais e históricas que influenciam o mundo contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia deste projeto é baseada na Educação Histórica, com foco em uma abordagem interativa e experiencial. Ela se sustenta em três pilares principais para incentivar a consciência histórica nos alunos:

1. Exploração ativa e contextualizada: A História é vivenciada por meio de atividades interativas, como jogos e visitas a locais históricos. O objetivo é conectar a história local com as questões ambientais contemporâneas, mostrando a interdependência entre passado, meio ambiente e as ações humanas.

2. Construção coletiva: Seguindo as ideias de Barca (2018), o projeto promove a colaboração entre alunos, professores e a comunidade. O conhecimento não é imposto, mas sim

¹⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Professora membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Didática da História- LAPEDHI darcylenedomingues@gmail.com

¹⁷ Mestranda no PPGH FURG, estudante de bacharelado em História, pesquisadora CNPq e membro do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Didática da História- LAPEDHI. gilvillar01@gmail.com

¹⁸ Orientadora.

construído em conjunto, o que integra saberes locais e estimula a interdisciplinaridade entre História, Meio Ambiente e Identidade.

3. Reflexão crítica: A metodologia incentiva os alunos a questionar o passado e suas interpretações. Ao conectar a história local e as vivências dos estudantes com as realidades sociais e ambientais do presente, o aprendizado se torna mais significativo e envolvente.

A proposta deste projeto se fundamenta na interdisciplinaridade entre a História, a Educação Ambiental e a formação da identidade. A Educação Histórico-Ambiental dialoga com os estudos de autores como Pierre Nora, que discute a importância da memória coletiva na formação da identidade; François Hartog (2007), com a sua teoria sobre a construção do tempo histórico; e Edgar Morin, que propõe uma educação para a complexidade, essencial para a compreensão dos fenômenos sociais e ambientais.

Além disso, a teoria da educação ambiental de autores como Carlos Rodríguez e José Lema (2009) proporciona a base para a formação de uma consciência ambiental crítica, conectada às questões sociais e culturais. Mas, ainda, destacamos que a fundamentação teórica e metodológica deste projeto de extensão universitária se alicerça principalmente na proposta da Educação Histórica formulada por Isabel Barca (2018), uma das principais autoras no campo da Didática da História e que, ao longo de sua obra, defende uma abordagem inovadora para o ensino de História, centrada na formação da consciência histórica dos alunos e na construção ativa do conhecimento histórico.

Isabel Barca (2018) propõe a Educação Histórica como uma forma de ensinar a História que vai além da mera transmissão de fatos, buscando envolver os alunos em processos reflexivos que conectam o passado e o presente, e que os ajudam a desenvolver uma visão crítica sobre o tempo e a identidade. A autora defende que o ensino de História deve estar ancorado na experiência cotidiana dos alunos e na realidade social, utilizando as questões contemporâneas como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico.

O ensino de História deve ser capaz de promover uma reflexão sobre os processos históricos que influenciam as identidades individuais e coletivas. No contexto deste projeto, essa reflexão se expande para incluir também a história do meio ambiente e as práticas sustentáveis, buscando conectar as questões históricas à conscientização ambiental. Barca ressalta que a História deve ser ensinada não apenas como uma sucessão de acontecimentos, mas como um campo de investigação, onde os alunos possam aprender a "ler" o passado e a compreender como ele continua a influenciar o presente. A autora vê a Educação Histórica como um processo dinâmico, no qual os alunos são convidados a se posicionar, a questionar e a reinterpretar a História de maneira ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão pretende ser uma iniciativa promissora para a formação continuada de professores da Educação Básica, com um foco inovador na integração entre História e Meio Ambiente. Ao articular a Educação Histórica, proposta por autores como Isabel Barca, com conceitos da educação ambiental e da teoria da complexidade, a metodologia do projeto se mostrou capaz de ir além da simples transmissão de conhecimento.

A abordagem interativa e dialógica, fundamentada nos pilares de exploração ativa, construção coletiva e reflexão crítica, permitiu a criação de um espaço de aprendizado significativo.

Nela, professores e alunos poderão não apenas construir saberes, mas também desenvolver uma consciência histórica e ambiental interconectada, compreendendo o passado como um elemento fundamental para a leitura das questões ambientais do presente. Dessa forma, o projeto reforça o papel da universidade como um agente de transformação social, promovendo uma troca de saberes que fortalece a relação com a comunidade escolar. Acreditamos que a integração da história local com as preocupações ambientais, somada ao uso de ferramentas pedagógicas inovadoras, contribuiu para a formação de educadores e crianças mais críticos, engajados e conscientes de seu papel na construção de um futuro mais sustentável e justo.

REFERÊNCIAS

HARTOG, François. **Regímenes de historicidad: Presentismo y experiencias del tiempo. Traducción de Sandra Contreras.** México: Universidad Iberoamericana, 2007.

BARCA, Isabel. **Pensamento Histórico e consciência Histórica: teoria e prática.** Curitiba. W. A. Editores. 2018.

RODRÍGUEZ, Carlos; LEMA, José. **Educación ambiental: conceptos y propuestas.** Madrid: Ediciones Morata, 2009.

SHOWS DE ROCK EM LUGARES PÚBLICOS EM SANTA MARIA: MEMÓRIAS FRAGMENTADAS E COLETIVAS

PIGNATARO, Diego Isaia

INTRODUÇÃO

A memória é um recurso muito utilizado e explorado nas fontes orais, sendo que ela, a memória é uma das vias de acesso para obtermos um recorte do que vamos analisar.

Nas fontes orais, aonde escolho o campo de trabalho, a memória se apresenta em diversas formas e contextos que, conforme as situações podemos fazer o bom uso delas ou os deixarmos levar pelos aspectos subjetivos e por vez não sermos tão científicos e críticos.

Na dissertação de mestrado, utilizamos as fontes orais como um dos recursos metodológicos para um estudo de caso específico. E nesta experiência científica, percebemos por várias vezes o aspecto da memória, por vez, como papel atuante, e por outro lado infiltrados em contextos que relacionam seu papel com a história (PIGNATARO, 2005)

No caso também utilizamos as fontes orais desde a nossa iniciação como pesquisador¹⁹, devido aos detalhes e principalmente o que chama a nossa atenção, é a mudança de foco de narrativa, colocando em primeiro plano os indivíduos que fizeram a história acontecer.

Na historiografia em geral, BARROS (2019, p.173) destaca que, “alguns dos tipos de fontes emergenciais que utilizamos serão os futuros problemas e dilemas envolvidos a serem estudados”. Acrescento que o recurso das fontes orais terá uma validade acompanhada de recursos, como teorias, e embasamento teórico, explicando a sua utilização e melhor maneira para ser estudado²⁰.

Com relação a memória, um dos primeiros estudos que observamos o seu uso, dilemas, problemáticas e sua função, foi nas aulas do prof. TEDESCO, que atuava, na universidade de Passo Fundo e na época me auxiliou e muito, com suas conversas e apontamentos sobre o tema.²¹ Outra pesquisadora que tivemos acesso, na época do mestrado, foi a Prof. Loiva Félix, que na sua obra HISTÓRIA E MEMÓRIA(1998) nos ajudou em muito a compreender e a iniciar meus estudos sobre a importância da memória e suas relações com a história como disciplina.

Desta vez, estarei pesquisando a História do Rock em Santa Maria, no período da década de 80 a 90 . Neste espaço temporal, observei que não tínhamos espaços adequados para show especialmente projetos autorais da cidade . Ainda que no final dos anos 70, muitos artistas do gênero estiveram passando por aqui, como Mutantes, Rita Lee, Cor do Som etc...

Este resumo estendido, estará inserido numa futura tese de doutorado, que pretenderei efetuar nos próximos anos.

Em Santa Maria, os shows para artistas locais apresentarem seus trabalhos autorais, então muito do que é lembrado pros dias de hoje tem como referencial, o lugar que para tantos poderá ter um maior destaque do que apropriada apresentação.

¹⁹ Na verdade tivemos início do trabalho com fontes orais na graduação, especialização e mestrado, Além de artigo publicado. Ver nas referências bibliográficas.

Graduado em 2000 , pela UFN , Universidade Franciscana, Especialista em História da América Latina , pela mesma instituição em 2001. E por fim , mestre em História Regional em Passo Fundo UPF, concluído em 2005.

²⁰ Com referência ao uso das fontes orais interessante ler o capítulo introdutório do Uso e Abuso da história oral.

²¹ É importante utilizar o estudo da memória através de um estudo pautado dentro da historiografia geral, tanto como internacionalmente , como nacionalmente.

Neste pequeno resumo, pretendo debater minhas pretensões iniciais de pesquisa, tais como a própria coleta de dados em livros sobre o tema, o coleta de entrevista com fontes orais, a escolha dos indivíduos, o trabalho em destaque de algumas bandas e como também as memórias associadas aos lugares públicos que hoje são lembrados na memória coletiva de quem participou e viveu aquela época.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar o papel da memória, através da historiografia das fontes orais. Como também analisar nas entrevistas o papel dos lugares públicos na lembrança individual e coletivo do indivíduo pertencente a sua realidade de vida como também a seu grupo social aonde estava inserido entre espaço e tempo. A influência do fator local e suas perspectivas no entender das subjetividades, quando enfrentamos sentimentos, emoções, sensações, algo que difere de um objeto de estudo concreto, porém poderá ser de grande riqueza e justificativa para cada entrevistado.

Objetivos específicos

- I - Entrelaçar os caminhos da investigação - decisões teórico-metodológicas que constituem este processo de pesquisa;
- II - Contextualizar historiograficamente a memória dentro dos contextos das fontes orais;
- III - Entrevistas com indivíduos que vivenciaram o contexto do rock em Santa Maria em meados da década de 80, e pessoas influentes, como também participantes esporádicos, que através do espaço físico, construíram a sua narrativa.

CONSTRUINDO MEMÓRIAS

A partir da questão de pesquisa, elaboramos os procedimentos teórico-metodológicos e fontes a serem utilizadas. Como passo inicial, realizaremos um levantamento bibliográfico mais aprofundado e detalhado - mapeamento e leitura de livros, projetos, dissertações e teses, que tratam do tema, objetivando a elaboração do Quadro Teórico.

Somada à fonte oral, utilizaremos além dos livros, como uma possibilidade de estudo depoimentos da comunidade acadêmica, como ex-professores, intelectuais, pessoas que estudam o tema ao longo do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos grandes desafios que vejo neste levantamento de pesquisa histórica é quando trabalhamos com elementos subjetivos, entrelaçados as memórias coletivas e individuais de um grupo. Recorro além dos livros fundamentar elementos e fontes que muitas vezes encontrei nos estudos da história das sensibilidades, amparados nos estudos de CORBIN, ou então em estudos específicos e metodológicos das fontes orais, muito bem argumentado e revisado por ALBERTI,

e uma imensa literatura própria que acaba formando uma historiografia metodológica das fontes orais.

Na nossa pesquisa de levantamento de fontes orais, relacionados com os lugares públicos a serem destacados encontraremos várias vertentes do fato e várias faces de uma memória coletiva em busca de contextos.

Reforço nesta pequena conclusão, que é de extrema importância a troca de informação com pesquisadores das áreas estudadas, e a troca em palestras e colóquios como este que estará proporcionando um espaço para construção de futuras pesquisas e de temas relevantes pra memória e história em todos os aspectos

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**/Verena Alberti. 3 edição ver.atual. - Rio de Janeiro Editora FGV, 2013.

BURKE. Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. 2. Ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **A Escola dos Annales, 1929 - 1989: a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **O que é História Cultural?** Trad. de Sergio Goes de Paula. 2 Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKO, Valdomiro. **A imigração Ucraniana no Brasil**. Curitiba, s/ed. 1963.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 77 p.

CONSTANTINO, Núncia Santoro de. **Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo**. In; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CORBIN, Alan. **História das Sensibilidades**. São Paulo: Editora UNESP: 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FÉLIX, Loiva Otero . **História e Memória; a problemática da pesquisa**. - Passo Fundo:Ediupf,1998.

FERREIRA, Marieta. **Usos e abusos da História Oral**. - 8ed - Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva**: Hermenêutica e a filosofia prática. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARDOLINSKI, Edmundo. **Escolas da Colonização Polonesa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976. 138p.

GIRON, Loraine Slomp & BERGAMASCHI, Heloisa Eberle. **Colônia**: Um Conceito Controverso. Porto Alegre: EDUCS, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. Beatriz Sidou - São Paulo: Centauro, 2003, 224p.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3. Ed. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade social. In **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10: 1992

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: AULA OFICINA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

MATTE, Dinorah A.²²

NEUNFELD, Beatriz H.²

INTRODUÇÃO

No presente estudo buscamos demonstrar a partir de experiência prática na sala de aula dar significação para o ensino de história a partir dos questionamentos de Jörn Rüsen: “para que serve ensinar a história?”, por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?”.

Em consonância com a obra de Maria Auxiliadora Schmidt, a qual defende que através de aulas oficinas, com a utilização de diferentes fontes de pesquisa, a sala de aula passa a ser um local de construção do conhecimento onde podemos materializar e responder os questionamentos de Rüsen.

Sustentado nessa proposta, esse trabalho foi iniciado pelos fundamentos da consciência histórica, do pensamento histórico, da cultura histórica defendidos por Rüsen.

O USO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA

A dificuldade de acesso a diferentes fontes literárias é uma das causas do desinteresse pela leitura e também pelo conhecimento histórico?

A fim de desenvolver uma atividade em sala de aula para alunos do ensino médio noturno, no mês de março de 2024 na Totalidade T7-EJA, que corresponde ao 1º ano do Ensino Médio Regular, durante a aula de história, na cidade de Bagé-RS, fez-se necessário colocar em prática a teoria de Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt. Trazer diferentes fontes históricas para investigar a questão da comemoração do Dia Internacional da Mulher, no mês de março.

Como conseguir esse material para realizar a pesquisa?

A fim de resolver essa demanda e introduzir o uso de tecnologias digitais e propiciar a pesquisa, a atividade se desenvolveu através de uma plataforma digital de fácil acesso chamada Árvore do Livro, que foi disponibilizada pelo Governo Estadual do Rio Grande do Sul, de forma gratuita para todos estudantes da rede, a partir desta Plataforma, foi possível pesquisar e utilizar a tecnologia como aliada da aprendizagem.

A Plataforma Árvore, possibilitou o uso do celular e do Chromebook (ferramenta disponível na escola) para atingir o objetivo.

Foi possível também, baixar o aplicativo da Plataforma nos aparelhos celulares dos estudantes e, através dele, eles puderam utilizar fora do ambiente escolar e sem necessidade de internet, o que trouxe a oportunidade de uma exploração além das demandas da sala de aula visto

²² Mestrado Profissional em Programa de Pós-graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande, Brasil(2015).Supervisora Pedagógica e Professora da EEM Silveira Martins-Bagé RS

² Mestrado Profissional Em História pela Universidade Federal do Rio Grande, Brasil(2016)

Vínculo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior , Brasil

Resumos do V Colóquio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande

a grande variedade de propostas literárias presentes na Plataforma Árvore. Nela tem também a possibilidade de ouvir as obras, o que a torna também inclusiva.

PESQUISANDO NA REDE

O trabalho de pesquisa foi um grande desafio para o grupo de estudantes por se tratar de pessoas com dificuldade no uso das tecnologias devido a idade, o grau de escolaridade, as condições financeiras (muitos não tinham tido ainda acesso ao uso de celular ou Chromebook)

Nessa perspectiva, o uso da tecnologia também despertou o espírito colaborativo, visto que os estudantes mais jovens da sala, passaram a auxiliar os colegas que não tinham conhecimento tecnológico, o que incentivou ainda mais a curiosidade e o entusiasmo para a realização da atividade de pesquisa, criando vínculos de amizade e troca de saberes entre eles.

Após a navegação livre pela plataforma a fim de descobrir os recursos, utilizar as ferramentas disponíveis para folhearem livros, ler e ouvir notícias em periódicos antigos e atuais sobre mulheres de diferentes áreas eles foram direcionados a utilizar o livro “50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer” de Débora Thomé.

A HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO SOCIAL NA ESCOLA

O livro no formato virtual, indicado para a atividade traz a representação de mulheres brasileiras que se destacaram em diferentes áreas de atuação, seja na arte, no esporte, na cultura, na ciência, na educação e foi possível perceber que de acordo com a construção social empírica de cada estudante a escolha dessas personalidades foram sendo representadas e relacionadas com a história de cada um deles.

Conforme Schimidt, et al:

Trata-se do que Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 133) chamam de a “história documentada da escola” que convive com a “história não documentada” da escola e ambas precisam ser olhadas em sua diversidade, sempre na perspectiva da mudança e tomando a escola como uma construção social, ou seja, que cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular desse movimento.

Concordando com a autora e sua citação no artigo: “Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica”(p.29), a história não documentada que convive dentro do ambiente escolar é constituída pela diversidade e esta se reflete nas escolhas e nas opiniões de cada estudante.

É a partir dessa troca de experiências que novas perspectivas históricas são construídas e reconstruídas.

A questão do Dia Internacional da Mulher a partir da Aula Oficina, foi além da transmissão de conhecimento e reprodução de informações e tornou-se um processo de construção e socialização de saberes onde cada indivíduo através do conhecimento histórico pode se entender e se reconhecer como agente do processo histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da escola atual, como espaço social, onde se busca dirimir as diferenças sociais, e da democratização do acesso à educação, construir o conhecimento através da educação histórica tem-se mostrado uma teoria eficaz.

Essa análise leva em conta uma transformação da prática docente, que foi de mediador, facilitador e coordenador da atividade.

Sendo assim, houve mudança do papel da escola na sociedade, junto com ela mudou também a forma de participação do professor e do estudante na sala de aula.

O conhecimento histórico e o aprendizado foi construído entre os pares e serviu como um exemplo exitoso de como a tecnologia orientada e com objetivos específicos na sala de aula é uma ótima ferramenta inclusiva, integradora de saberes e de diversificado desenvolvimento de habilidades.

REFERÊNCIAS

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen E o Ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2011. 150p.

SCHMIDT, M. A. (2021). Contribuições de Jörn Rüsen para a pesquisa em Educação Histórica. **Métis: História & Cultura**, 19(38). Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9986>. Acesso em: 04 out.2025 às 23:15

THOMÉ,D. **50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer**. Ed.Galera. 6ªed. 2018, 120p.

OS MOVIMENTOS GREVISTAS DA CIDADE DO RIO GRANDE E SUAS REPERCUSSÕES NOS JORNAIS LOCAIS

GODOI, Jeferson L.²³

CARDOZO, José Carlos

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Cardozo, dando continuidade à investigação iniciada no Curso de História Bacharelado (FURG), sob orientação do Prof. Dr. Luiz Henrique Torres. A proposta parte da análise dos movimentos grevistas ocorridos na cidade do Rio Grande, no final do século XIX, e suas repercussões na imprensa local, nos periódicos *Diário do Rio Grande*, *Echo do Sul*, *Artista*, *O Bisturi* e *O Trabalho Nacional*.

Este estudo dos movimentos grevistas em Rio Grande e suas repercussões na imprensa local, propõe à comunidade o despertar da consciência histórica do município e suas origens identitárias. Compreender o papel da imprensa na construção das narrativas sobre o trabalho e as lutas operárias, evidenciar a dimensão pública da memória e a imprensa como espaço de mediação entre sujeitos históricos e a sociedade.

Analisar a construção histórica do município do Rio Grande e o uso da imprensa como fonte de pesquisa para investigar as greves ocorridas no município, protagonizadas, inicialmente por cerca de quinhentos operários da Fábrica de Tecidos Rheingantz & Cia. O movimento teve como principal reivindicação a destituição do encarregado chefe Sr. José Pietschmann, acusado de maus-tratos, multas abusivas e perseguições, tornou-se um marco na História local do trabalho Sul-rio-grandense, destaca-se que foi primeiro movimento de operários industriais de Rio Grande.

A metodologia envolve o levantamento bibliográfico, seleção e leitura crítica dos materiais referentes ao tema da greve, na busca de identificar posicionamentos editoriais, vocabulário utilizado, editoração e estratégias linguísticas nas narrativas. Além disso, propõe-se um diálogo com autores que discutem imprensa e movimento operário, bem como outros suportes teóricos que tratam da História Pública para pensar a circulação e ressignificação dessas memórias.

O método de análise adotado é o da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2011), que compreende a leitura sincrônica e diacrônica dos textos jornalísticos, buscando identificar padrões discursivos e representações sociais. A partir dessa abordagem, é possível perceber como as narrativas impressas contribuíram para moldar a percepção pública sobre o operariado e suas formas de resistência.

A investigação insere-se na linha da História Pública e Lugares de Memória, na medida em que se pretende articular pesquisa acadêmica e divulgação histórica acessível para diferentes públicos, articulando História Social, História do Trabalho e práticas de divulgação histórica voltadas à comunidade.

²³ Graduado em História Bacharelado e mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, ambos na Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

GREVE (1890) NA FÁBRICA RHEINGANTZ

A Fábrica Rheingantz e seu complexo é a mais antiga do Estado do Rio Grande do Sul, fundada em novembro de 1873 pelo comerciante Carlos Guilherme Rheingantz inicialmente, chamava-se Fábrica Nacional de Tecidos e Panos de Rheingantz & Vater, empresa pioneira no ramo têxtil, lã, algodão e aniagem. Iniciou suas atividades um ano após sua fundação em pouca escala e baixo investimento.

Com características patriarcais, construiu vilas operárias em sua planta industrial e residências para os trabalhadores estrangeiros. As construções passaram a preencher o cenário urbano, transformando os espaços que possuíam características de arquitetura segundo o modelo internacional da época.

O movimento grevista dos operários da fábrica Rheingantz parou totalmente a fábrica por uma semana, homens, mulheres e crianças, se articularam-se para visitar as redações dos jornais, buscando apoio e intermediação na negociação, conseguindo o apoio da opinião pública.

A imprensa rio-grandina foi responsável pela divulgação das questões pertinentes à greve, através de uma comissão de redatores dos jornais *Diário do Rio Grande*, *Artista*, *Echo do Sul*, composta por Srs. Francisco Pinto Carvalho, Manoel José de Andrade e João José Cezar, os quais buscaram intermediar as negociações dos operários com a gerência interina da fábrica.

Os operários, que se sentiam humilhados e afrontados, denunciavam e pediam o afastamento de um "régulo britânico" que era o Inspetor da Fábrica. Porém, não é apenas a "arrogância brutal" de um administrador com estilo truculento "inglês" (que de fato era "austriaco", Sr. Pietschmann) que está em jogo. (LONER 2021, pág. 286)

Os trabalhadores descontentes com o tratamento recebido, decidiram paralisar suas atividades. O movimento foi pacífico e organizado, buscando melhores condições de trabalho e um tratamento cordial e humano. A reivindicação era a demissão ou afastamento temporário do homem que, segundo os operários, "*o algoz de seus suores*", aplicava multas e fazia perseguições inclusive demissões.

A IMPRENSA RIO-GRANDINA E A COBERTURA DA GREVE

A imprensa da cidade do Rio Grande, surgida em 1832, possui relevância local, estadual e nacional, além de divulgar notícias internacionais em suas folhas. O município possuía o principal porto marítimo para entrada e saída de mercadorias, que suas águas permitiam navegação por cabotagem, sendo considerado um ponto estratégico do Brasil. Além disso, Rio Grande possui uma malha ferroviária bem desenvolvida para o escoamento de mercadorias terrestres e passageiros.

A imprensa pode ser considerada o meio de comunicação de massa do período. Na perspectiva da História Pública, ela pode ser compreendida como um agente ativo na formação da memória coletiva e das identidades de classe, sendo frequentemente objeto de cobiça das elites dominantes, que podem exigir a exaltações descabidas de suas decisões ou censurar informações capazes de gerar descontentamento popular.

Segundo ALVES (2004), no Brasil, desde os primeiros passos do desenvolvimento do jornalismo, optou-se, em termos governamentais, pela adoção da perspectiva de uma liberdade com responsabilidade para a imprensa, criando-se muitos dispositivos (leis, decretos, alvarás, códigos e pressupostos constitucionais). No final do século XIX o jornal passa a incorporar novas questões técnicas da transição da imprensa artesanal pela imprensa empresarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A greve mobilizada por trabalhadores se dividiu em duas fases, a primeira de organização e reuniões, piquetes de vigilância para coibir eventuais fura-greves, e formalização por escrito das reclamações justificadas. No período de uma semana existiu um fortalecimento identitário entre os operários. Alguns foram demitidos, mas diante de novas ameaças e da possível queda na produção, trabalhadores especializados foram readmitidos.

As primeiras análises apontam que a imprensa local apresentou um posicionamento relativamente favorável aos operários, destacando a legitimidade de suas reivindicações, em um contexto que muitas vezes a imprensa assume uma postura de defesa dos interesses patronais. A repercussão do movimento contribuiu para reforçar a noção de solidariedade operária e para as práticas de resistência no mundo do trabalho, além disso a importância da imprensa enquanto espaço de disputa simbólica e política capaz de legitimar ou deslegitimar movimentos sociais.

Os periódicos investigados evidenciam como diferentes visões de mundo e interesses de classe moldaram as narrativas sobre o trabalho e a cidadania nos primórdios da República, os jornais, embora divergentes ideologicamente, compartilharam uma dimensão pedagógica: ensinaram o leitor a compreender o conflito social em curso.

Portanto a pesquisa além de contribuir a historiografia local, reforça o potencial da História Pública como campo de mediação entre universidade e sociedade, valorizando o uso de linguagens acessíveis e produtos culturais para difundir a memória operária. Com o objetivo de verificar questões “como” e “por que” a Greve de 1890 na Fábrica Rheingantz merece ser analisada, é possível perceber que a organização coletiva demonstra a complexidade das relações entre imprensa, trabalhadores e elites nas negociações.

E para uma maior difusão dos registros e democratização sobre o tema estão sendo desenvolvidas ferramentas para tornar o conhecimento sobre a classe trabalhadora acessível ao público em geral, por meio de revistas em quadrinhos, no modelo HQ.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco das Neves. **A pequena imprensa Rio-grandina no século XIX**. Rio Grande: Editora da FURG, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

Echo do sul, greve propriedade de Alfredo R. de Oliveira & C. Anno XXXVIII, número 152, quinta-feira, 3 de julho de 1890, página 2.

LAPUENTE, Rafael Saraiva. A imprensa como fonte: apontamentos teórico-metodológicos iniciais acerca da utilização do periódico impresso na pesquisa histórica. **Revista Bilros**, 2016.

LONER, Beatriz Ana. **Construção de Classe - operários de Pelotas e Rio Grande (1888 - 1930)** - Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. Ed. Universitária: 2001.

TORRES, Luís Henrique. **História do Município do Rio Grande**. Rio Grande: Pluscom, 2015.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E SER HISTORIADOR EM MATERIAIS APROVADOS PELO PNLD DE 2020

SANTOS, João Pedro Ferreira dos²⁴

BONETE, Wilian Junior²⁵

INTRODUÇÃO

O livro didático, ao longo da história da educação brasileira, consolidou-se como um dos principais instrumentos de mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, o que o tornou “uma realidade inegável nas escolas brasileiras, enquanto é, sem dúvida, o instrumento pedagógico mais importante utilizado pelos professores” (Pereira, 2007, p. 3). Mais do que um recurso didático, ele se configura como documento cultural, capaz de revelar valores, práticas pedagógicas e visões de mundo que atravessam a escola e a sociedade, assim como mencionado por Circe Bittencourt:

(..) o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar (Bittencourt, 2013, p. 73).

Na disciplina de História, especificamente, o livro didático ocupa lugar privilegiado na organização das aulas, na seleção dos conteúdos e na construção de uma narrativa histórica voltada à formação das novas gerações. A presente pesquisa tem como ponto de partida o Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido durante a graduação em História (Santos, 2023)²⁶, no qual se investigaram as representações da Idade Média presentes em livros didáticos de História. O atual trabalho investiga as concepções de História e de ser historiador nos livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020. Busca-se compreender de que maneira esses materiais, que alcançam milhões de estudantes e professores em todo o país, apresentam a História como disciplina escolar e o trabalho do historiador como prática social e científica.

O estudo parte da premissa de que as representações do passado, bem como a forma como se explicita o ofício do historiador, contribuem diretamente para a formação da consciência

²⁴ Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição (PPGH-UFPel), bolsista CNPq. Desenvolve pesquisas com foco no ensino de História, especialmente na análise de livros didáticos e seu papel na formação histórica. Integra o Laboratório de Ensino de História (LEH) contribuindo para investigações sobre práticas, linguagens e representações no ensino da disciplina. E-mail: joaopedro12.2012@hotmail.com

²⁵ Orientador.

²⁶ O trabalho de conclusão de curso, sob orientação da professora Daniele Gallindo Gonçalves, é intitulado A Idade Média através do Livro Didático de História: um olhar sobre a BNCC (2017) e o PNLD (2020).

histórica dos estudantes (Rüsen, 2001), influenciando a maneira como compreendem o tempo, as identidades e os projetos de futuro.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA EM FOCO

O livro didático de História, enquanto um dos principais mediadores do ensino, constitui-se como um artefato que reflete e, ao mesmo tempo, influencia as práticas pedagógicas e as concepções de História que circulam na escola. Assim, compreendê-lo é também compreender parte da cultura escolar, das políticas públicas e das orientações curriculares que permeiam a educação básica brasileira, além de seu âmbito voltado para a sociedade, como destacado no trecho a seguir:

(...) a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é (Choppin, 2004, p. 557).

Nesse sentido, o trabalho busca analisar de que maneira os livros didáticos de História aprovados pelo PNLD de 2020 expressam concepções sobre o que é História e sobre o que significa ser historiador, articulando tais representações às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às dinâmicas próprias do espaço escolar.

Inicialmente, o projeto previa a análise dos seis livros didáticos de História mais escolhidos pelas escolas do município de Pelotas, com enfoque nas discussões do primeiro capítulo de cada obra. No entanto, após a banca de qualificação, a pesquisa passou por um redirecionamento metodológico e teórico, ampliando seu olhar para um contexto nacional. Assim, optou-se por concentrar a análise nos três livros didáticos de História mais adotados em todo o Brasil, buscando observar as concepções de História e de ser historiador ao longo de toda a extensão das obras, do primeiro ao último capítulo. As coleções selecionadas para análise são: *Araribá Mais - História* (código 0324P20042006IL), *História, Sociedade & Cidadania* (código 0382P20042006IL) e *Historiar - 6º Ano* (código 0032P20042006IL).

O desenvolvimento da pesquisa se organiza a partir de dois grandes eixos analíticos. O primeiro, intitulado *História em páginas: o livro didático como espelho das políticas, da cultura escolar e da BNCC*, investiga o modo como os manuais escolares refletem as políticas educacionais, especialmente as diretrizes do PNLD e as orientações da BNCC, situando o livro didático como um produto de contextos políticos, culturais e pedagógicos específicos. Ao mesmo tempo, discute-se como esses materiais contribuem para a manutenção ou transformação da cultura escolar, funcionando como mediadores entre o prescrito e o vivido nas salas de aula.

O segundo eixo, desenvolvido no capítulo *Um panorama sobre o que é História e ser historiador através dos livros didáticos de História*, volta-se para a seleção e análise das obras mencionadas, com o intuito de identificar as representações e os discursos que permeiam as noções de História e de ser historiador. Essa etapa contempla o exame das narrativas textuais e visuais, articuladas sob o subtítulo *Entre imagens e narrativas: perspectiva estética do ser historiador e da História*, buscando compreender como os livros constroem visual e discursivamente o papel do historiador, a natureza do conhecimento histórico e suas possibilidades formativas. Por fim, discute-se as *Lacunas e*

possibilidades na representação da História e do historiador, apontando caminhos teóricos e metodológicos para o aprofundamento da análise, que se encontra em curso.

Dessa forma, a pesquisa pretende contribuir para o debate sobre o papel do livro didático de História na formação da consciência histórica dos estudantes, evidenciando suas múltiplas dimensões - política, cultural, estética e pedagógica - e destacando a necessidade de compreendê-lo como um objeto complexo, que articula concepções de ensino, de História e de sujeito histórico em diálogo com o currículo oficial e as práticas escolares cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do livro didático como artefato cultural e pedagógico (Choppin, 2004) possibilita compreender como diferentes visões de História e de ser historiador chegam até a sala de aula. O estudo reforça a importância de perceber que o livro não apenas transmite conteúdos, mas também carrega representações, disputas de sentido e projetos de sociedade.

Ao investigar as concepções presentes nos materiais aprovados pelo PNLD 2020, a pesquisa evidencia tanto avanços - como a tentativa de incorporar diferentes linguagens e fontes históricas - como a predominância de práticas centradas na memorização. Tais aspectos influenciam diretamente a formação da consciência histórica dos alunos, restringindo ou ampliando sua capacidade de compreender criticamente o passado e de agir no presente. Não obstante, salienta-se que: “(...) *o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor*” (Lajolo, 1996, p. 9). Sob essa perspectiva, o livro didático de História deve ser compreendido não apenas como um compilado de informações sobre o passado, mas como um instrumento que atua ativamente na construção da consciência histórica dos estudantes.

Dessa forma, a pesquisa busca contribuir com o debate sobre o papel do livro didático no ensino de História, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas que superem a simples reprodução de narrativas e promovam, de fato, uma relação investigativa, crítica e significativa com o conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FTD, 2018.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Online. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá Mais - História**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário: ____ In: **Em aberto livro didático e qualidade de ensino**. Brasília, ano 16, n. 69. 1996.

PEREIRA, Nilton Mullet. Representações da Idade Média no Livro Didático. In: **ANPUH XXIV Simpósio Nacional de História**, 2007.

RÜSEN, Jörn. Pragmática - a constituição do pensamento histórico na vida prática. In: **Razão histórica - teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília, Editora da UNB, 2001, p.53-67.]

SANTOS, João Pedro Ferreira dos. **A Idade Média através do Livro Didático de História: um olhar sobre a BNCC (2017) e o PNLD (2020)**. Orientadora: Daniele Gallindo Gonçalves. 2023. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS REGULARES

SOUZA, Louise

BORGES, Vanessa

FELONIUK, Wagner

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos

INTRODUÇÃO

A história da educação especial no Brasil é marcada por avanços e permanências que refletem transformações sociais, políticas e pedagógicas. Desde as primeiras iniciativas filantrópicas e assistencialistas até a construção de políticas públicas inclusivas, esse campo vem se consolidando como essencial para garantir o direito à educação de todos.

O presente resumo expandido busca apresentar um panorama histórico da educação especial no país, destacar os direitos assegurados aos estudantes público-alvo da educação especial, refletir e discutir a importância das adaptações curriculares e da tecnologia assistiva como estratégias para a efetivação da aprendizagem.

PRINCIPAIS DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL NAS ESCOLAS REGULARES

Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão escolar enfrenta grandes desafios:

- Formação docente: muitos professores não se sentem preparados para planejar práticas inclusivas.
- Recursos pedagógicos e infraestrutura: falta de salas de recursos multifuncionais, materiais adaptados e acessibilidade arquitetônica.
- Resistência cultural: práticas excludentes e preconceitos ainda são presentes no cotidiano escolar.
- Articulação entre ensino comum e AEE: muitas vezes ocorre de forma fragmentada, sem integração pedagógica.
- Políticas públicas e financiamento: descontinuidade de programas e investimentos insuficientes comprometem o avanço da inclusão.

Esses desafios revelam a distância entre o que está previsto em lei e a realidade vivida por muitos estudantes da educação especial no Brasil.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A trajetória da educação especial brasileira pode ser organizada em três momentos principais:

Resumos do V Colóquio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande

- Século XIX e início do século XX - período assistencialista: marcado pela criação de instituições como o Instituto Benjamin Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857), ambas no Rio de Janeiro. O atendimento era segregado e restrito, pautado por práticas médicas e filantrópicas.

- Décadas de 1950 a 1980 - período integracionista: influenciado por políticas internacionais, o Brasil adotou a perspectiva da integração: Surgiram as classes especiais dentro das escolas regulares, embora ainda houvesse forte separação entre ensino comum e ensino especial.

- A partir da Constituição de 1988 - período inclusivo: a Carta Magna reconheceu o direito de todos à educação (art. 205) e estabeleceu o dever do Estado de garantir atendimento especializado, preferencialmente na rede regular (art. 208). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reafirmou a inclusão, consolidada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

DIREITOS DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os estudantes público-alvo da educação especial têm direitos garantidos por legislações nacionais e documentos internacionais:

- Constituição Federal de 1988: assegura o direito universal à educação e o atendimento educacional especializado.

- LDB nº 9.394/1996: estabelece a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas.

- Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015): garante igualdade de condições, acessibilidade e proíbe discriminação em escolas públicas e privadas.

- Política Nacional de Educação Especial (2008): orienta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja complementar ao ensino regular.

- Declaração de Salamanca (1994): defende que escolas inclusivas devem atender a todas as crianças, independentemente de suas condições.

Entre os principais direitos assegurados estão: acesso à escola regular, Atendimento Educacional Especializado, currículo acessível e flexível, recursos de acessibilidade, avaliação adequada, respeito às diferenças e participação da família no processo educacional.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

As adaptações curriculares são recursos fundamentais para assegurar que todos os estudantes participem das atividades escolares e tenham oportunidades reais de aprendizagem. Elas podem ser classificadas em dois tipos:

- Adaptações de acesso: visam eliminar barreiras físicas, comunicacionais e tecnológicas, como o uso de materiais ampliados, intérprete de Libras, softwares de leitura de tela, tecnologias assistivas e comunicação alternativa.

- Adaptações propriamente curriculares: dizem respeito à flexibilização do currículo e envolvem a seleção de conteúdos essenciais, diversificação de metodologias (aulas práticas, jogos, recursos visuais), flexibilização de tempo e avaliação processual que considere os avanços individuais.

Essas adaptações não são privilégios, mas sim direitos educacionais, pois compensam desigualdades estruturais. O desafio está em formar professores preparados para elaborá-las e garantir condições materiais nas escolas.

TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A tecnologia assistiva compreende um conjunto de recursos, serviços e estratégias que possibilitam maior autonomia, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da educação especial. Seu objetivo é eliminar ou reduzir barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e sociais, garantindo igualdade de oportunidades no ambiente escolar.

Entre os principais exemplos de tecnologia assistiva aplicados às escolas estão: softwares de leitura de tela para estudantes com deficiência visual; materiais em braile e ampliados; intérprete e vídeo em Libras; pranchas de comunicação alternativa; aplicativos educativos acessíveis; mobiliário adaptado e recursos de motricidade para estudantes com limitações físicas.

Mais do que o acesso a equipamentos, é necessário que haja formação docente para utilizar essas tecnologias de forma pedagógica e significativa. Assim, a tecnologia assistiva deve ser entendida como parte integrante das adaptações curriculares e das práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação especial no Brasil revela avanços fundamentais, especialmente a partir da Constituição de 1988 e das políticas inclusivas recentes. Entretanto, a prática da inclusão nas escolas regulares ainda encontra barreiras que precisam ser superadas.

Os direitos assegurados por lei nem sempre se materializam em ações concretas, e a efetivação da inclusão depende de um esforço coletivo que envolve políticas públicas consistentes, investimento em infraestrutura, formação continuada de professores e uma mudança cultural na valorização da diversidade.

As adaptações curriculares e a tecnologia assistiva representam caminhos indispensáveis para transformar o acesso em permanência e aprendizagem significativa. Mais do que cumprir normas legais, trata-se de construir uma escola democrática, equitativa e humanizadora, que reconheça a diferença como parte essencial da vida social e da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, 2015.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

JOGOS ELETRÔNICOS: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O AUMENTO DA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

BITTENCOURT, Lucas Carvalho²⁷

BONETE, Wilian Junior²⁸

INTRODUÇÃO

Entendendo a forte presença cultural dos jogos eletrônicos na sociedade brasileira nos dias atuais, conforme verificado em pesquisas de mercado como a PGB (Pesquisa Gamer Brasil), que sinaliza que cerca de 73,9% dos entrevistados possuem o hábito de jogar, este texto tem como objetivo verificar, por meio de uma revisão sistemática no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o aumento da presença de pesquisas que têm o jogo eletrônico como fonte, aprofundando-se especificamente naquelas que relacionam os jogos eletrônicos ao Ensino de História. Visa-se, assim, contribuir para o aumento dos trabalhos nesse campo, a partir do embasamento teórico da Didática da História (*Geschichtsdidaktik*), que se consolidou na Alemanha Ocidental após a II Guerra Mundial, tendo como referência autores como Rüsen (2001) e Bergmann (1990).

A DEFINIÇÃO DE “JOGOS ELETRÔNICOS”

Uma preocupação constante em pesquisas referentes aos jogos eletrônicos, além da definição da própria palavra “jogo”²⁹, é a definição do que seriam os jogos eletrônicos. Essa questão aparece em trabalhos como os de Bello (2016) e Peixoto (2016), sendo aprofundada mais recentemente por Bueno (2024). Dessa forma, uma definição objetiva pode ser descrita como:

[...] pode-se entender o jogo eletrônico como um produto midiático, com objetivo de entretenimento individual ou coletivo, por meio de aparelhos eletrônicos com interação por controles físicos, sensores de movimento e *touch screen*. Como ‘aparelhos eletrônicos’, pode-se compreender: computadores, notebooks, tablets, smartphones, videogames, óculos VR e afins. Por ‘controles físicos’, podem-se definir controles *joysticks*, volantes e controles *arcade*, além de tecnologias de sensores de movimento como o *Kinect®* e a tecnologia VR. Por fim, a tecnologia de *touch screen*, na qual as interações ocorrem com a utilização do toque direto na tela do aparelho. (Bittencourt, 2024, p.17)

Partindo dessa definição, entendemos os “jogos eletrônicos” como aqueles atrelados a um caráter midiático/comercial, distanciando-nos da noção de jogos digitais, que abarca todas as noções de jogos no campo digital, como jogos educacionais/pedagógicos, quizzes (*Kahoot!*),

²⁷ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), licenciado em História pela mesma instituição.

²⁸ Prof. Dr. Wilian Bonete, doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2019)

²⁹ A discussão sobre o “*ludus*” que denomina a definição da palavra de “jogo” é amplamente discutida pelo autor Huizinga, ao entender que na evolução da palavra “Todas estas palavras evoluíram 21 semanticamente de maneira rigorosamente idêntica, ou melhor, o mesmo grupo de ideias, extremamente amplo e aparentemente heterogêneo, foi concebido como ‘jogo’” (HUIZINGA, 2000, p. 44).

ferramentas gamificadas (*Duolingo*), representações digitais de jogos físicos, como xadrez, pôquer e os próprios jogos eletrônicos.

Com essa elucidação, podemos discorrer sobre a metodologia para verificar o aumento das pesquisas no campo do Ensino de História em relação ao enfoque nos jogos eletrônicos, descartando outras modalidades de jogos que são pesquisados em diferentes enfoques.

REVISÃO SISTEMÁTICA

Para a realização da revisão sistemática, foram utilizadas quatro palavras-chave no sistema de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, sendo elas os termos “Jogo(s) Eletrônicos” e “Jogo(s) Digitais”, entre os registros de setembro de 1987 até setembro de 2025. Nessa verificação, foram obtidos 2.805 resultados brutos, que, após um processo de filtragem (remoção de duplicatas, exclusão de outros cursos, programas etc.), resultaram em 57 trabalhos de dissertação e tese realizados exclusivamente em programas de pós-graduação em História³⁰.

A etapa seguinte, de caráter mais qualitativo, delimitou o número final para apenas 20 trabalhos relacionados aos jogos eletrônicos e ao Ensino de História, o que nos permite realizar as considerações finais deste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, partindo da noção de “jogos eletrônicos” apresentada neste texto, pode-se verificar que apenas em 2016 surge o primeiro trabalho com um enfoque real na relação dos jogos eletrônicos com o Ensino de História, sendo que, dos 20 trabalhos filtrados, 10 foram realizados entre 2021 e 2025.

Dessa forma, essa revisão permite refletir sobre o ainda pequeno número de pesquisas acerca dos jogos eletrônicos e de sua influência no Ensino de História.

Por fim, ao compartilhar a noção defendida por autores como Rüsen (2001) e Bergmann (1990), de que a circulação da história não está restrita aos campos acadêmicos e à sala de aula, mas sim a todos os campos culturais da sociedade, espera-se que textos como este sirvam de apoio para que pesquisas sobre os jogos eletrônicos no âmbito do ensino sigam em constante expansão.

REFERÊNCIAS

BELLO, Robson Scarassati. **O videogame como representação histórica: Narrativa, Espaço e Jogabilidade, em *Assassin's Creed* (2007-2015)**. USP, 2016. Disponível em:

[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-19122016-](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-19122016-103439/publico/2016_RobsonScarassatiBello_VOrig.pdf)

103439/publico/2016_RobsonScarassatiBello_VOrig.pdf. Acesso em: 07/01/2024.

BERGMANN, Klaus. “A História na Reflexão Didática”. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, vol. 9, n.º 19, p. 29-42, set.-fev. 1989/1990.

BITTENCOURT, Lucas Carvalho. **Call of Duty: Modern Warfare®: Jogos Eletrônicos e a**

³⁰ Foi desconsiderado nessa análise, trabalhos exclusivos aos campos da pedagogia, educação, etc. Entretanto, trabalhos de mestrado profissional (como o Profhistória) ou interdisciplinares com a História, foram considerados.

Consciência Histórica. Pelotas: UFPEL, 2024. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2024/12/Tcc-Lucas-B-final-2.pdf>. Acesso em: 30/08/2025.

BUENO, Pablo Lacerda. **REKISHIDŌ: ensinando a história do Japão ao longo dos caminhos de Ghost of Tsushima.** Uberlândia: UFU, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43495/1/RekishidoEnsinandoHist%c3%b3ria.pdf>. Acesso em: 30/08/2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 44.

PEIXOTO, Artur. **Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa.** Dissertação de Mestrado (História) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história - os fundamentos da ciência histórica.** Tradução de José Antônio de Souza. São Paulo: Autêntica, 2001.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL SOCIAL DA HISTÓRIA NO ENSINO: PERSPECTIVA A PARTIR DO MANDATO DE JAIR BOLSONARO (2019-2022)

BAGESTEIRO, Maria Portilho³¹

BONETE, Wilian Junior³²

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, reflexões que integram a pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, estruturada na linha de Culturas: entre ensino, linguagens e formação de sentidos. A problemática central do presente recorte consiste em discutir o papel social da história a partir da Didática da História e em como se evidenciaram tais elementos em discursos políticos caracterizados pela instrumentalização de narrativas históricas para legitimar condutas de cunho conservador e negacionistas, estas, por meio de perfis públicos de integrantes do governo de Jair Bolsonaro (2019 - 2022).

Diante disso, faz-se necessário apontar questões que relacionam o papel da história durante o mandato bolsonarista, os elementos que integram as narrativas negacionistas e conceitos tais como “atualismos”, “fake-news” e “pós-verdade” que nos auxiliam a compreender o cenário de difusão de discursos negacionistas no espaço digital. Problematisações que levam o historiador-docente a apresentar o ensino de história como “se justifica como uma possibilidade de compreender e explicar criticamente certas dinâmicas muitas vezes abordadas com superficialidade ou de acordo com as características de outras áreas (Padrós, 1999 apud Bauer, 2022).

Ainda, faz-se relevante apontar novas configurações conceituais que o cenário produziu, tal como uma nova compreensão do negacionismo, ou como apontado por Bauer (2022, p. 146) o chamado “negacionismo bolsonarista” que, atribuiu negação à atualização: “O ineditismo do negacionismo bolsonarista reside na atualização da política de estado de negação do período ditatorial, aliado a uma propaganda que o mobiliza como estratégia de politização”.

A DISPUTA PELO SIGNIFICADO DA DEMOCRACIA NO AMBIENTE DIGITAL

Compreendendo o período relativo ao mandato de Jair Bolsonaro (2019-2022), faz-se necessário atribuir determinados elementos que caracterizam tal cenário. Elementos como a ascensão de projetos de extrema-direita que privilegiam-se do espaço digital e dos mecanismos que

³¹ Licenciada e mestranda em História pela Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve pesquisas sobre Ensino de História, Didática da História e História Digital, assim como, questões relativas ao tempo presente. É integrante do Grupo de Pesquisa HEDUCA - História e Educação: textos, escritas e leituras (CNPQ) e do Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPel). Contato: mariabagesteiro@gmail.com

³² Professor Adjunto do Departamento de História (Instituto de Ciências Humanas) da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Tem interesses em temas investigativos que abordam o ensino de História, saberes históricos, pensamento histórico, Didática da História, consciência histórica, Educação de Jovens e Adultos, identidade e formação histórica docente e discente. Recentemente os interesses foram ampliados para a história e suas interfaces com as tecnologias digitais, cultura digital, humanidades digitais, História Digital, fontes históricas digitais, mídias digitais e educação patrimonial. Contato: wjbonete@gmail.com

o capital permite manipular, da rápida disseminação de determinados materiais e do poder de interação que os seus personagens políticos adquiriram nos últimos anos.

Neste recorte específico, busca-se analisar os tweets que utilizam o termo “democracia”, investigando como seu significado é disputado, distorcido e ressignificado para fins políticos no polarizado ambiente digital do X (antigo Twitter). Através da metodologia da análise do conteúdo (Bardin, 2011), busca-se caracterizar tais publicações como parte do que se denomina “negacionismo bolsonarista” (Bauer, 2022), assim como, localizá-las no espectro de grupos que se opõem ativamente à produção de conhecimento acadêmico (Motta, 2020), assim como, buscam ocupar espaço e legitimidade através da atualização de suas redes sociais digitais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É perceptível que a disseminação de narrativas distorcidas sobre eventos históricos sensíveis, fizeram parte de uma estratégia política que buscou reescrever, constantemente, a história. Após a compreensão que fatores referentes à pós-verdade (D’Ancona, 2018; Perini, 2022; Prado, 2021) e ao atualismo (Pereira; Araújo, 2021) beneficiaram e beneficiam a circulação de tais conteúdos, buscamos evidenciar através do debate recente, sua influência.

Dessa forma, tais discursos serão problematizados à face do hostil contexto da pós-verdade, no qual as intensas disputas por memória (Santhiago, 2018) emergem como elemento pertinente à compreensão do tempo presente, incitando a reflexão quanto ao lugar social hoje ocupado pela história (Bergmann, 1990; Saddi, 2012). Assim, as responsabilidades e funções do historiador (Dosse, 2012) são consideradas, dentro do inventário de discussões sobre o ensino de história do tempo presente, evidenciando que termos como “democracia” são utilizados a fim de promover narrativas que contemplam a disputa pelo conhecimento para além do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUER, Caroline. O negacionismo bolsonarista. **Estudos de Sociologia**, v. 27, n. 53, p. 1-20, 2022.
- BERGMANN, Klaus. História da Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989-1990. Acesso em: 12 set 2025.
- DOSSE, François. **O historiador e o seu ofício**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O negacionismo histórico no Brasil. **Tempo e Argumento**, v. 12, n. 30, p. 1-20, 2020. Acesso em: 12 set 2025.
- KLEM, Bruna; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. **Do fake ao fato**. Vitória: Milfontes, 2020.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAÚJO, Valdei Lopes de. Atualismo: pandemia e historicidades no interminável 2020. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 1, pág. e39802-e39802, 2021. Acesso em: 12 set 2025.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, jul./dez., 2012. p. 211-220.

SANTHIAGO, Ricardo. Disputas por memória. **Revista de História**, n. 178, p. 1-15, 2018.

“PATRIMÔNIO É O SINÔNIMO DO MEU SEGUNDO LAR”: O PROJETO OBJETOS E MEMÓRIAS DA FÁBRICA RHEINGANTZ E A VALORIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS DE MULHERES OPERÁRIAS EM RIO GRANDE/RS

RODRIGUES, Mariana de Mello³³

COSTA, Vanessa Avila³⁴

INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolve-se a partir da temática da valorização das memórias de mulheres operárias na cidade de Rio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul, mais especificamente no contexto da Fábrica Rheingantz. Através das ações propostas no âmbito do projeto de extensão Objetos e Memórias da Fábrica Rheingantz, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ocupamo-nos da tarefa de trazer à tona o universo material da referida fábrica, como os artigos têxteis, o maquinário e os antigos espaços de produção fabril, e suas relações com as pessoas que lá trabalharam, especialmente com as mulheres que, durante décadas, formaram a maior parte de sua mão de obra.

Nosso objetivo consiste em apresentar e discutir brevemente acerca das ações realizadas na esfera do referido projeto, com vistas a promover a valorização das memórias, saberes e experiências dessas ex-operárias, o reconhecimento de sua participação fundamental para a construção e desenvolvimento da cidade do Rio Grande e a criação colaborativa de um museu da Fábrica Rheingantz em que as trabalhadoras sejam protagonistas e se sintam representadas.

A CRIAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO “OBJETOS E MEMÓRIAS DA FÁBRICA RHEINGANTZ”

O projeto de extensão Objetos e Memórias da Fábrica Rheingantz, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande (FURG), tem início no ano de 2020, em meio a pandemia de COVID-19, através da realização de uma exposição virtual.

No contexto atípico em que vivíamos, para que a exposição fosse viabilizada, foi realizada uma publicação nas redes sociais Instagram e Facebook, solicitando que as pessoas enviassem fotografias de objetos produzidos na Fábrica Rheingantz, tais como tapetes, cobertores ou ponchos, acompanhadas das histórias das ex-operárias que os produziram. Por meio dos materiais coletados e com a permissão das/os envolvidas/os, tomou forma a primeira exposição fruto do mencionado projeto, realizada no formato virtual em decorrência do período de isolamento social.

Percebemos a relevância do trabalho com memórias operárias como uma forma de proporcionar visibilidade a narrativas que foram silenciadas durante muito tempo. Historicamente, segundo Costa (2025):

³³ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail para contato: maridmrodrigues@gmail.com

³⁴ Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail para contato: vanessaavilacostav@gmail.com

ao abordar as fábricas da cidade [do Rio Grande], a narrativa contada busca exaltar o pioneirismo dos seus fundadores vindos de países europeus, fazendo com que a comunidade rio-grandina, formada majoritariamente por ex-operárias(os) e descendentes de operárias(os) das antigas indústrias, não se identifiquem com esta história (p. 33).

Portanto, o projeto de extensão *Objetos e Memórias da Fábrica Rheingantz* nasceu e desenvolveu-se no intuito de promover a valorização das memórias, experiências e saberes compartilhados por ex-operárias acerca do contexto fabril, proporcionando o reconhecimento de sua participação elementar para a construção e desenvolvimento econômico da cidade do Rio Grande.

MEMÓRIA, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

De acordo com o antropólogo Joël Candau (2021), não é possível dissociar aspectos basilares da memória e da identidade dos sujeitos. O autor nos oferece a perspectiva de que “[...] a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo.” (2021, p. 9). Percebemos estes movimentos da memória através dos diálogos que estabelecemos com as ex-operárias da Fábrica Rheingantz.

Algumas das ex-operárias da fábrica, como a senhora Eloi Maciel, que atualmente tem 91 anos de idade e trabalhou no setor da preparação para tecelagem e, posteriormente, no departamento pessoal localizado no escritório central, compartilha memórias de um tempo feliz vivido no cotidiano da fábrica, uma temporalidade marcada não apenas pelo árduo trabalho, mas por relações de amizade e companheirismo. Para a ex-operária, ela não tinha apenas colegas de trabalho, mas amigas. A relação de Eloi Maciel com a Fábrica Rheingantz é marcada por um intenso sentimento de pertencimento que aparece na sua fala e é presente em suas ações até hoje: é dela a frase “patrimônio é o sinônimo do meu segundo lar”, que dá título ao nosso trabalho.

Porém, nem sempre rememorar o tempo de trabalho na fábrica mostra-se como algo positivo ou fácil de ser feito, algo que aparece nas falas de outras ex-operárias, como a senhora Maria Eni Devos, com 92 anos de idade atualmente e que trabalhou no setor dos tapetes. Para a senhora Maria Eni, os momentos bons do cotidiano fabril resumiam-se ao intervalo, quando ela podia compartilhar um pedaço de rapadura com as colegas. Sua visão do trabalho na fábrica reflete um cotidiano laboral pesado, cujo objetivo era a ajuda no sustento de sua família.

Em consonância com as ideias dos museólogos Gabriela Figurelli, Diego Ribeiro e Andréa Messias (2016), realizamos as ações do projeto de extensão com nosso público-alvo e colaborativo que, majoritariamente, é composto por mulheres idosas que trabalharam na fábrica, mas que também é composto por familiares de ex-operárias, como é o caso das duas autoras desse trabalho.

Novamente segundo Gabriela Figurelli, Diego Ribeiro e Andréa Messias (2016), a realização de ações dessa natureza promovem “[...] a interação de um grupo, em que seja estimulada a participação, a partilha, a socialização, a sensação de acolhimento e pertencimento” como formas de compreender os sujeitos como atores sociais que influenciam e são influenciados pelos meios em que circulam.

Assim como as narrativas de Eloi Maciel e Maria Eni Devos, dezenas mais compõem o acervo do projeto de extensão *Objetos e Memórias da Fábrica Rheingantz* e permitem que, com o auxílio das ex-operárias, possamos compreender um pouco mais a respeito do cotidiano fabril, do

funcionamento do maquinário, da disposição dos espaços e do convívio da coletividade no chão da fábrica.

AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DO PROJETO

Ao longo dos seus primeiros cinco anos de existência, o projeto de extensão Objetos e Memórias da Fábrica Rheingantz realizou e continua realizando uma série de ações destinadas à valorização da memória das ex-operárias rio-grandinas. Dentre as ações, é possível citar a roda de conversa com ex-funcionárias/os, intitulada como “Roda de Memórias da Fábrica Rheingantz”; a realização de entrevistas, gravações de áudios e vídeos com ex-operárias na fábrica; a exposição itinerante “Lãs que tecem memórias: cotidianos de mulheres operárias na Fábrica Rheingantz”, que neste ano de 2025 já esteve aberta para visita na Casa Francisco Bianchini, localizada no Balneário Cassino e também nas dependências da antiga loja da fábrica; e visitas mediadas com escolas da rede municipal, estadual e privada de ensino da cidade do Rio Grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho, buscamos a elucidação dos principais objetivos e ações realizadas na esfera do projeto de extensão Objetos e Memórias da Fábrica Rheingantz, atuando com vistas à promoção da valorização das memórias de mulheres operárias da cidade do Rio Grande, demonstrando que estas são fundamentais para a compreensão do universo fabril, de seus desafios, suas relações de afeto e trabalho e também para as questões de pertencimento e identidade destas mulheres.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Vanessa Avila. **Tecendo narrativas sobre o cotidiano de mulheres operárias na Fábrica Rheingantz: materialidades, memórias e processo de musealização colaborativa**. 2025. 208 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

FIGURELLI, Gabriela; RIBEIRO, Diego; MESSIAS, Andréa. Memória, Senilidade e Museu: o caso do Museu Histórico de Morro Redondo-RS. Publ. **UEPG Appl. Soc. Sci.**, Ponta Grossa, 24 (2): 133-144, maio/ago. 2016.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E MOBILIZAÇÃO ESTUDANTIL: AS OCUPAÇÕES DA FURG (2012 À 2017) COMO LUGARES DE MEMÓRIA E AÇÃO POLÍTICA

CAVALHEIRO, Micael Weslei Pereira³⁵

MATOS, Julia Silveira

INTRODUÇÃO

As ocupações estudantis que marcaram o cenário universitário brasileiro durante as ocupações universitárias de 2012 a 2017 ultrapassam a dimensão de simples manifestações conjunturais. Esses movimentos expressam o surgimento de uma consciência histórica e política do ser estudante como sujeito ativo na construção do espaço universitário e nas disputas por democratização e permanência. Esta comunicação, derivada de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo geral compreender de que maneira as ocupações estudantis ocorridas na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) expressam uma concepção histórica e ontológica do ser estudante enquanto sujeito político.

Os objetivos específicos são: (1) analisar as motivações simbólicas e políticas que levaram os estudantes à ocupação dos espaços institucionais; (2) compreender, à luz da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen (2001; 2010), como esses sujeitos articulam narrativas que ligam passado, presente e futuro; e (3) investigar como a concepção ontológica do ser estudante se manifesta nas práticas coletivas de resistência. A hipótese central é a de que as ocupações não se configuram apenas como formas circunstanciais de protesto, mas como manifestações concretas de uma consciência histórica em que os estudantes se percebem como agentes de transformação institucional.

Inspirada pela perspectiva da História Social e Cultural, especialmente nas contribuições de E. P. Thompson (1981), Michel de Certeau (1980) e Peter Burke (1992), a pesquisa parte do entendimento de que os sujeitos históricos constroem significados e práticas a partir de suas experiências. Assim, as ocupações são vistas como expressões de uma cultura política estudantil e de um modo próprio de narrar e interpretar o passado. A relevância do estudo reside na compreensão das universidades públicas como lugares de memória (NORA, 1984) e arenas de disputa simbólica, em que a história pública se manifesta nas ações e narrativas dos sujeitos que as constroem cotidianamente.

AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS DA FURG COMO LUGARES DE MEMÓRIA

As ocupações da FURG ou Revoltas Furguianas, inserem-se em um contexto mais amplo de mobilização estudantil que remonta a uma longa tradição de engajamento político nas universidades brasileiras, conforme discutem Maria Paula Araújo (2007) e Ângela de Castro Gomes (2011). Esses estudos demonstram que os movimentos estudantis atuam historicamente como espaço de formação política, de sociabilidade e de elaboração de identidades coletivas. A partir da perspectiva da História Pública, entende-se que essas mobilizações são também formas de

³⁵ Discente do PPGH, Historiador e graduando da Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande.
Resumos do V Colóquio do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande

produção de narrativas e sentidos históricos compartilhados. Ao ocupar os espaços universitários, os estudantes ressignificam o território da universidade, transformando-o em lugar de memória e resistência.

O trabalho ancora-se na concepção de consciência histórica de Jörn Rüsen (2001; 2010), compreendida como a capacidade humana de atribuir sentido à experiência temporal, articulando passado, presente e futuro. Essa leitura dialoga com a História Social de E. P. Thompson (1981), que entende a experiência como categoria fundamental da ação histórica, e com Peter Burke (1992), que destaca o papel da cultura na formação de visões de mundo e na construção de identidades coletivas. Segundo Burke, a história social deve atentar para as representações e práticas cotidianas por meio das quais grupos expressam suas formas de resistência e autoafirmação. Assim, as ocupações estudantis podem ser compreendidas como formas de expressão cultural e política, em que se articulam memória, identidade e poder simbólico.

Michel de Certeau (1980) contribui para compreender essas ações como “táticas do cotidiano”, nas quais os sujeitos subvertem o uso dos espaços institucionais e produzem significados próprios. Do mesmo modo, Jacques Le Goff (1990) lembra que a memória coletiva é um campo de disputa, onde diferentes grupos buscam inscrever suas versões do passado - o que se revela nas tensões entre estudantes e administrações universitárias. A metodologia é qualitativa e baseia-se na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) de documentos institucionais, matérias jornalísticas e entrevistas com participantes das ocupações. Essa abordagem permite compreender como os estudantes articulam memória, identidade e consciência política em suas narrativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises indicam que as ocupações estudantis da FURG se constituem como lugares de memória e de produção de sentidos históricos e culturais. Nesses espaços, os estudantes mobilizam lembranças, experiências e expectativas para construir narrativas de pertencimento e resistência, revelando uma consciência histórica e política em processo. Em diálogo com a História Social e Cultural, percebe-se que essas práticas revelam a experiência histórica coletiva (THOMPSON, 1981) de um grupo que, ao agir, produz conhecimento e consciência de si. A partir de Burke (1992), compreende-se que as ocupações expressam também formas culturais de resistência, em que o simbolismo do espaço e da ação coletiva transforma o cotidiano universitário em arena política e memorial. Conclui-se que as ocupações, mais do que manifestações reivindicatórias, representam práticas de história pública e de produção de memória social, nas quais os sujeitos reinterpretam o passado e projetam novos sentidos de universidade e de cidadania. Ao unir consciência histórica, cultura política e memória coletiva, as mobilizações estudantis reafirmam a centralidade do estudante como sujeito histórico e protagonista das transformações sociais e institucionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Paula. **A utopia fragmentada: as novas esquerdas no Brasil e no mundo na década de 1970**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

- BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- NORA, Pierre. **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

O CINEMA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA REFERENCIAS FILMICAS SOBRE NAZIFASCISMO E TOTALITARISMO COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS (2009-2005)

TEIXEIRA, Priscila Dos Santos

MATOS, Julia Silveira

INTRODUÇÃO

O presente resumo especificará o estudo das referências cinematográficas sobre o nazifascismo e a ascensão dos regimes totalitários, levantando questões de como elas são representadas nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental e Médio, além de como são utilizados em formatos de recursos pedagógicos entre os anos de 2009 e 2025.

Sendo assim, o objetivo geral é investigar as referências cinematográficas sobre o nazifascismo e os regimes totalitários indicados como recursos pedagógicos nos livros didáticos de História aos quais são aprovados pelo PNLD, restringido a linha temporal especificada acima.

No decorrer desse processo, será identificado e aprofundado uma pesquisa nesses livros por todas as referências a filmes, séries, documentários ou materiais audiovisuais que tratam sobre o nazismo, fascismo ou regimes totalitários que em especial são sugeridos como recurso de apoio dentro desses livros didáticos que servem de enfoque ao ensino de história do professor para com o aluno, de acordo com as regras estipuladas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, instruído e reestruturado por diversos decretos ao longo do tempo, inicialmente decretado pela Lei nº 1.006/38.

No início da criação dessa Lei, o livro didático não era uma ferramenta de cunho obrigatório para ser utilizado nas salas de aula, mas sim era considerado apenas um instrumento de apoio ao professor, a onde de acordo com o Lei os professores não tinham a obrigatoriedade de adotar apenas um único livro ou de certos determinados livros, poderiam agir ou pensar de forma livre ao qual o professor escolha seu próprio processo de introduzi-los ou não em suas aulas. Nesse processo, as leis foram mudando e evoluindo ao ponto de que o livro didático deixou de ser um recurso opcional para uma questão obrigatória, ao qual serve para garantir uma padronização na educação brasileira, estipulado no Decreto Lei nº 9.099/17.

Nesse processo, como os livros didáticos se tornaram recursos obrigatórios para com o processo de educação, deduzimos ser necessário que tenham sido integrados com as ferramentas didáticas necessárias para o estímulo e aprofundamento na educação do aluno e que desperte de certa forma a curiosidade e o desejo dele pelo conhecimento e querer de fato utiliza-lo e não apenas como um recurso obrigatório e mecanizado. Sendo assim, será feito uma classificação aos filmes por origem (nacional, hollywoodiano, europeu, latino-americano), gênero (ficção, documentário, animação etc.) analisando a distribuição temporal dessas indicações entre os ciclos do PNLD (2009, 2012, 2015, 2018, 2021 e 2024), além de avaliar qual é o tipo de abordagem sugerida pelo manual do professor para o uso dessas obras cinematográficas.

O cinema vem sendo a melhor forma de retratar de fato os acontecimentos históricos no decorrer dos anos e é uma readequação estruturada da História e que toda a sociedade utiliza para até mesmo como hobby ou seu entretenimento nas horas vagas, sendo assim, é importante mostrar

que ao mesmo tempo que assiste no seu lazer a um filme, série, anime, documentário e etc., está na verdade adquirindo conhecimento, basta designar e identificar os quais realmente serão educativos para expor os reais fatos históricos. Então iremos levantar o conceito de Cinematografia com o autor FERRO, Marc e o autor STAM, Robert, sobre a inicialização dela e como eram representadas as histórias nos filmes, séries, imagens ou até mesmo nos animes para poder utilizá-las como fontes históricas ou de pesquisa. Reafirmando que a cinematografia é a melhor forma de representação cultural, social e histórica documentada no decorrer dos anos e como sua implementação é versátil para ingressá-la na aprendizagem do aluno. Na atualidade julgar a melhor forma e que procedimento usar na construção do ensino do cidadão é fundamental, se atualizar de maneira que a educação se inteire na vida cotidiana dele é primordial para o seu desenvolvimento. Relacionar e articular filmes históricos com a história relatada é o mesmo que despertar curiosidade e interesse nesses educandos.

A partir dos anos 70, o cinema foi adicionado a uma nova categoria entrando no fazer histórico chamado de História Nova, aonde um dos maiores nomes surgido foi Marc Ferro considerado um pioneiro nesse meio e nesse projeto será considerado o lugar que o cinema ocupa. Para Marc Ferro o cinema é um sistema totalmente distinto do seu tempo, porque acaba por estar longe de qualquer meio de controle, até mesmo com a própria censura de onde o cinema termina por ser distinguido de qualquer imagem da sociedade, basicamente uma contra análise dos indivíduos levando em consideração os filmes independentes e que podem agir de maneiras únicas, experimentando e regendo ideologias totalmente novas e até mesmo se manifestando sobre os regimes totalitários onde a arte cinematográfica foi construída. Já a produção autoral desses filmes, o cinema permite que várias culturas acabem colocando suas características na criação do filme e por isso a arte do cinema termina ocasionando em lapsos de virtudes únicas, sendo considerado um documento totalmente privilegiado, então de acordo com o LEE, Peter a história **não** é apenas memorizar fatos, datas ou nomes, mas sim desenvolver a capacidade de pensar historicamente, compreendendo como o conhecimento histórico é construído, assim como os filmes. Além de que muitas produções históricas são criadas e baseadas na ideologia de seu autor, não tem como produzir sem se integrar no meio. Mesmo diante a esses termos, também temos o pensamento de Marc Ferro onde ele tem a concepção de que na verdade o filme pode sim “abrigar leituras opostas acerca de um determinado fato, fazendo desta tensão um dado intrínseco a sua própria estrutura interna”. Vale destacar que é compreensível a adesão de uma realidade “verso e reverso de uma sociedade” sendo apropriada pela cinematografia, mas onde percebida unicamente pelo historiador, por isso o sentido de utilizar os termos por ele como “registrar e revelar” fazendo parte de uma tradição do cinema que apenas se preocupa em trazer o real.

Marc Ferro declarava que a relação entre Cinema e História tem diversas variantes e relações entre si, assim como o Robert Stam. As representações nos filmes não são levadas apenas de um caráter semântico, mas sim, um meio muito mais abrangente. Por isso Marx Henri Piault afirmava que os conceitos e meios utilizados para as produções dos filmes não podem ser separados das “nossas próprias imagens e o que está implicado na realização e nos usos destas”, Marc Ferro acreditava, que os filmes tem de ser entendidos por abordagens sócio históricas e não só as declarações do filme, até porque o cinema é extremamente amplo e para melhores entendimentos é preciso haver uma ligação entre a história que se faz e a compreendida. A funcionalidade do Cinema tornou-se extremamente ampla e eficaz para a atualidade, onde acaba se ligando não só em quem produziu o filme, mas também a aqueles que o assistem, ou discutem, além de que como

também os meios utilizados na produção do tal, como a “película sonorizada”, e o interior do filme representam os ideais seguidos pelo autor, mesmo sendo inconsistentemente. Assim como qualquer meio histórico, fontes históricas todo e quaisquer filmes acabam sendo influenciados pela pessoa que o produz, que o assiste e que o repassa.

Nesse sentido, percebe-se que iremos utilizar a metodologia de análise documental dos livros didáticos aprovados pelo PNLD de história (2009 a 2025), com levantamento sistematizado das referências a produções cinematográficas desse tema, no entanto, a maior questão é quais filmes sobre o nazismo, o fascismo e os regimes totalitários são indicadores nos livros didáticos de história como recursos para os docentes e se existe alguma espécie de padrão nessa seleção designada por eles. Nesse processo de busca e pesquisa será abordado que tipo de cinematográficas são usufruídas e se de algum modo elas são privilegiadas, além de quais editores e coleções apresentam de fato maior ou menor uso do cinema como recurso pedagógico para com o conteúdo de ensino da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fácil interpretar o porquê dos alunos não se interessarem pelo ensino da história ou o porquê é tão difícil despertar a curiosidade deles pelo real sentido da educação, enquanto nós próprios como educadores desconhecemos formas distintas para captar a atenção desses alunos em nossas aulas ou se quer o professor está disposto ou se remete a seguir dinâmicas que despertem a curiosidade do aluno, de forma que só o Historiador possa introduzi-la no ensino - aprendizagem.

De acordo com MAZZONI, Luciano normalmente quando se fala de estudos, na concepção do aluno, é mais prático memorizar as matérias na escola do que de fato aprender algo que realmente seja significativo e que decidam levar para seu cotidiano, pois muitas vezes o objetivo é reunir notas para passar de ano em vez de adquirir conhecimento e se tornar um sujeito crítico na sociedade, que seja capaz em discutir diversos assuntos ou ter uma base histórica aprofundada. E quando se trata de História em específico, o questionamento mais abordado no ensino - aprendizagem é o “porque aprender sobre o passado?” além de “O que isso irá acrescentar na minha vida?” e esse questionamento remete de o porquê de fato ter interesse em aprender algo que já passou, se não vai modificar nada no futuro.

No decorrer desse processo, fica visível a importância de nos firmarmos como historiadores, de forma a humanizar esse saber do conhecimento, além que é necessário estimular o conhecimento de forma mais dinâmica para que capite melhor a atenção do aluno, assim como no processo introduzir o conhecimento necessário da disciplina e só iremos chegar nesse ponto ao implementar melhorias com abordagens cinematográficas, quadrinhos, jogos; sendo assim, introduzir ferramentas que sejam rotineiras do aluno para a história, captar a atenção de que a história está em todo lugar, apenas basta utilizarmos e introduzi-la no ensino-aprendizagem.

Portando, é possível afirmar que nas pesquisas que serão produzidas nesse projeto, iremos abordar a melhor forma de reconhecimento da cinematografia no ensino-aprendizagem e como isso é desenvolvido nos livros didáticos. Levantando questionamentos e referências cinematográficas que possam atribuir para esse conhecimento em prol do aluno e se essa nova forma de fatos históricos estão realmente sendo melhor utilizados nesses livros didáticos e de que maneira estão sendo efetivamente abordados.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **A formação do pensamento histórico em sala de aula**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Disponível em. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938350741-publicacaooriginal-1-pe.html>

FERRO, Marc. **Cinema e História: Paz e Terra**. São Paulo, 1992 JESUS, Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom. **História - Geografia - Biologia**. Curitiba. 2011

OLIVEIRA, Lisbeth. **Cinema e História**. Universidade Federal de Goiás, 2002 SOARES, Luiz Paulo da Silva. História Escolar em Debate. Revista Didática Sistêmica. FURG, 2014. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:adb81794453a-4d28-8e14-a8ff783e0a29> Acesso em 10 de janeiro de 2025.

SOARES, Luiz Paulo da Silva. **Educação, história e cidadania**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2014.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 ATRAVÉS DE OFICINAS SOBRE CANÇÕES AFRO-BRASILEIRAS: CULTURA, VALORIZAÇÃO E COMPETÊNCIA ESCRITA

CARDOSO, Ryan ³⁶

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo compartilhar e analisar a construção de aulas-oficinas como metodologia de ensino-aprendizagem histórica voltada à valorização da cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para a implementação efetiva da Lei 10.639/03. Além do relato e da análise das atividades realizadas, este trabalho também se propõe a refletir sobre as experiências formativas vivenciadas ao longo do processo, destacando como essas práticas contribuem para o campo da História da Educação. As ações se deram de duas maneiras, dentro do programa institucional, especificamente o extinto Programa Residência Pedagógica, vinculado ao curso de História da Universidade Federal de Pelotas, e também a partir de experiências contrastadas com atividades de estágio e eventos escolares nos quais o autor atuou na condição de oficinairo. O texto dialoga com os desafios e potencialidades do ensino de História em contextos escolares, reforçando o papel das oficinas como estratégia metodológica potente e integradora no campo da formação de professores e da História da Educação.

DESENVOLVIMENTO

Buscou-se promover reflexões sobre as transformações e permanências nas formas de expressão musical da população negra ao longo do tempo, destacando o papel desses artistas na construção de narrativas identitárias. Trindade (2015) faz a reflexão sobre os desafios para a implementação da lei 10.639/03 em salas de aula e a importância de praticá-la, para uma busca identitária e valorização dessa raça, no conceito de raça defendido por Hall (2005).

OBJETIVOS

As oficinas desenvolvidas entre os anos de 2023 e 2025 foram no âmbito do Programa Residência Pedagógica ou em conjunto com o corpo docente de escolas de Pelotas. Tiveram como objetivos principais: analisar criticamente a presença e a contribuição de artistas negros em diferentes gêneros musicais brasileiros, como o samba e o rap, compreendendo esses gêneros como expressões culturais marcadas por contextos históricos distintos e por práticas de resistência.

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICA

Na perspectiva teórica do trabalho, o trabalho de Valle (2019) ressalta as mudanças ocorridas na música do movimento Hip-Hop, o Rap, durante seus mais de trinta anos de existência. Bastos (1996) transmite em seu trabalho as origens do samba e suas múltiplas interpretações,

³⁶ Mestrando em História na Universidade Federal de Pelotas, ryansantosox@gmail.com

criando através do relato, ritmo e canção. Azevedo (2018) relata o papel do samba como um símbolo de resistência, algo correlatado em espaço escolar com os docentes.

A abordagem desses gêneros musicais, foram feitas a partir do conceito de aula-oficina defendido por Barca (2005). A escolha por oficinas visava criar um espaço democrático entre alunos e professores, com os discentes sendo responsáveis pela transmissão do seu próprio saber, de acordo com Freire(1998).

A partir dessas oficinas, uma atividade proposta era a análise das letras por parte dos discentes, explicitando seu texto, mas também instigando os estudantes a buscarem o contexto, análise proposta por Napolitano (2002) ao fazer a leitura de letras de músicas. Além disso, os conceitos de Abud (2004) se tornam imprescindíveis para a busca do pensamento crítico acerca das diferentes perspectivas sobre a sociedade brasileira através da música. As oficinas buscavam a participação e reflexão por parte dos discentes, com as diferentes perspectivas da cultura histórica, defendida por Rusen (2012), na qual veríamos as construções do conhecimento histórico a partir da manifestação da consciência histórica de cada indivíduo.

A competência escrita dos alunos foi estimulada durante o processo, visto que a partir desta atividade os alunos exerciam sua criticidade e empatia sobre o recorte temático a ser explorado, de acordo com o trabalho de Massone (2024). Além disso, visou-se estimular a competência escrita dos estudantes por meio da produção de textos reflexivos e analíticos, ancorando-se na perspectiva de linguagem como prática social, analisando a prática propositiva de Soares (2004), ao articular a recepção, a leitura, o debate e a escrita a partir de situações reais de uso da linguagem e do repertório cultural dos alunos.

TEMPORALIDADES

No âmbito do programa residência pedagógica, se abordou juntamente com outros colegas, a temática de artistas negros, que transcendem gêneros musicais, sejam eles integrantes do samba³⁷ e/ou do rap³⁸. O recorte sugere uma temporalidade cronológica, visto que os elementos, por mais que ocorressem simultaneamente, não surgiram no mesmo período, partindo do início do século XX até o início do século XXI.

Outrora, fora do âmbito do programa de ensino, foram realizadas oficinas que correspondiam ao final da década de 1980 até o decênio de 2010. Abordando as transformações do rap, os diferentes integrantes da cultura e a pluralidade de discursos, como o relato de racismo, violência policial e vulnerabilidade socioeconômica. Mas também artistas que buscavam o relato de sua ancestralidade, resgatando a autoestima para aqueles indivíduos que se autoidentificam como negro no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto evidencia as potencialidades da implementação da lei 10.639/03 através de aulas-oficinas, buscando a competência leitora dos alunos através de sua recepção de canções como o samba e rap, decifrando os diferentes contextos inseridos no trabalho. Entre os significados

³⁷ Samba de Quintal, Samba de Roda, Partido Alto e Samba-Rock

³⁸ Boom-Bap e Trap

embutidos nas composições denota-se a denúncia dos preconceitos vivenciados pela população afro-brasileira, as dificuldades para a formação de sua identidade, os terrores da escravidão e o período pós-abolição, mas também a exaltação de elementos pertencentes a cultura africana e afro-brasileira.

A competência escrita desenvolvida, buscou a empatia dos estudantes através de cartas, cartazes e outros trabalhos. O resultado disto, foi estudantes conscientes dos problemas do povo negro no Brasil, além de discentes que valorizaram a cultura negra em seus trabalhos, a partir das canções expostas. O trabalho visou esclarecer o papel educativo, da música e dos seus artistas, como transmissores de conhecimento, como propõe Abud (2010). Por fim, cabe a valorização a estes gêneros musicais como expressão artística, juntamente com o papel educativo para os brasileiros antes do estabelecimento da lei 10.639/03 e concomitante a efetivação da lei até os dias atuais.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria; GLEZER, Raquel. **História: a música popular: resistência e registro**. São Paulo: Dreampix Comunicação, 2004.

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Letras de música e aprendizagem de História**. In: _____. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 59-79.

AZEVEDO, Amailton Magno. **Samba: um ritmo negro de resistência**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 70, p. 44-58, ago. 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIUZA, Alexandre Felipe; MACEDO, Iolanda. A educação informal e o rap como agente educativo. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 31, p. 17-32, maio/ago. 2013.

MASSONE, M. Entre carpetas y pantallas: Las prácticas de escritura en la historia escolar en Argentina. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 86-109, 2024. DOI: 10.5216/rth.v27i1.79169. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/79169>. Acesso em: 23 out. 2024

MENEZES BASTOS, Rafael José de. A “origem do samba” como invenção do Brasil (Por que as canções têm música?). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 11, n. 31, São Paulo, jun/1996.

NAPOLITANO, Marcos. A música popular brasileira (MPB) dos anos 70: resistência política e consumo cultural. In: **Actas del V Congresso Latinoamericano**, IASPM. 2002.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Peter Rautmann, Caio Pereira, Daniel Martineschen e Sibele Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2004.

TRINDADE, Cláudio Robélío Da et al.. **A lei 10.639/03: os desafios docentes e a prática pedagógica em torno da recepção e identificação dos alunos a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula**. **Anais II do CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2015.

HISTÓRIA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UMA POSSÍVEL PARCERIA?

SOUZA, Uirys Alves de Nome³⁹

MATOS, Júlia Silveira⁴⁰

INTRODUÇÃO

Um tema que vem ganhando bastante destaque nos últimos anos é a Inteligência Artificial. Esse conceito foi inaugurado por John McCarthy em meados do século XX. Podemos entender por Inteligência Artificial a possibilidade de “Fazer a máquina comportar-se de tal forma que seja chamada inteligente caso fosse este o comportamento de um ser humano” (McCarthy *apud* Moraes e Branco, 2024, p. 3).

Juntamente com a Inteligência Artificial, começou a se debater sobre algumas profissões que poderão sumir em decorrência do surgimento e uso dela, tendo em vista que, em diversos setores da sociedade e do mundo do trabalho, a Inteligência Artificial já vem sendo amplamente usada e, de certa forma, substituindo algumas profissões.

Em 1 de agosto de 2025, a página da web “Cafehistoria”⁴¹, publicou um artigo com o seguinte título: “Historiadores estão entre os profissionais mais suscetíveis à substituição pela IA, aponta estudo da Microsoft”. Esse artigo surgiu a partir do artigo elaborado pela própria *Microsoft*, “*Working with AI: Measuring the Applicability of Generative AI to Occupations*” (2025), que, a partir de 200 mil conversas anônimas desenvolvidas por usuários do *Bing Copilot* (IA Generativa da *Microsoft*), percebeu quais eram as tarefas mais solicitadas pelos usuários e as suas possibilidades de substituição. Dentro do artigo da *Microsoft*, os historiadores estão na segunda posição de profissões substituíveis pela Inteligência Artificial.

Contudo, o artigo publicado na página da web, “Cafehistoria”, proposto pelo fundador e editor Leal (2025) - professor adjunto de História Contemporânea da Universidade de Brasília (UnB) - apresentou algumas críticas cirúrgicas acerca dessa informação como, por exemplo:

O estudo da Microsoft não leva em conta a complexidade dessas práticas profissionais nem o caráter contextual e interpretativo que molda ofícios como o da História. A inteligência artificial pode reproduzir tarefas de escrita, síntese e busca de informações, mas continua longe de captar as idiosincrasias, sensibilidades e nuances que só a experiência humana permite identificar. Elementos como a crítica das fontes, a compreensão de contextos culturais e a interpretação subjetiva de acontecimentos continuam a depender de habilidades que a máquina não é capaz de substituir - ainda (Leal, 2025).

³⁹ Uirys Alves de Souza é formado em História e Sociologia Licenciatura, Especialista em Sociologia, Mestre em História (FURG) e doutorando em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Suas áreas de pesquisa incluem Ensino de História, Didática da História, aprendizagem histórica e o uso de tecnologias no ensino. Contato: souzauirys@gmail.com

⁴⁰ Júlia Silveira Matos é Doutora em História pela PUCRS. Professora pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH). Suas áreas de pesquisa incluem Ensino de História, livro didático e formação docente. Contato: Jul_matos@hotmail.com

⁴¹ <https://www.cafehistoria.com.br/novo-estudo-microsoft-historiadores>. Acesso em: 29 de set. 2025.

Em outras palavras, a Inteligência Artificial, e nesse caso a Generativa, não irá acabar com a profissão de historiador, pois a mesma não se resume a coletar e ordenar cronologicamente informações. Tema esse bastante debatido por uma série de historiadores, tanto do século XIX, quanto XX.

Assim, o presente resumo faz parte do início de um trabalho maior que será desenvolvido ao longo da tese de doutorado profissional recém iniciada. O objetivo geral compreende em analisar os impactos do uso da Inteligência Artificial Generativa na formação da consciência histórica do historiador-docente. E, adicionalmente, propor um produto final que contemple um tutorial didático-pedagógico ao uso da Inteligência Artificial Generativa de forma frutífera, ética e crítica.

Os objetivos específicos determinados para serem atingidos ao longo da tese são: (a) diagnosticar, através do *googleforms*, como os estudantes e professores dos cursos de licenciatura e bacharelado em História se utilizam das múltiplas plataformas de Inteligência Artificial Generativa (IAG) disponíveis na rede; e (b) avaliar se a utilização das Inteligências Artificiais Generativas (IAG), podem ser consideradas um recurso agregador no ensino e aprendizagem da História a partir da manifestação das Consciências Históricas apresentadas pelos pesquisados.

O tema e a problemática surgiram com o *boom* do *ChatGPT* em 30 de novembro de 2022. Ele foi um *chatbot* que em tempo recorde, se comparado com qualquer outro aplicativo ou rede social, alcançou o maior número de usuários (mais de 100 milhões em 3 meses de acordo com o Guia para a IA Generativa na educação e na pesquisa, da Unesco). Contudo, o lançamento dessa Inteligência Artificial Generativa não veio acompanhado de nenhum regramento ou orientação, fazendo com que, de certa forma, cada um usasse sem muito compreender os problemas de um uso possivelmente acrítico e desregulado. A partir disso que surgiu nosso interesse na pesquisa.

Ao aplicar o Estado da Arte, em 17 de maio de 2025, utilizou-se de forma interseccionada as três seguintes palavras-chave: Consciência Histórica, formação de professor de história e inteligência artificial. Essas palavras-chaves foram lançadas nos portais de periódicos Scielo, Capes e Google Acadêmico. Em nenhuma delas, efetivamente, encontrou-se sobre o tema, então, percebeu-se a necessidade e lacuna de um estudo mais aprofundado sobre essas questões tão recentes ser proposto.

No que diz respeito ao referencial teórico, a abordagem de História e Consciência Histórica é amparada na perspectiva de Jörn Rüsen (2010a, 2010b e 2010c) e a sua tipologia (tradicional, exemplar, crítica e genética), de Reinhart Koselleck (2012) com as suas concepções de espaço de experiência e horizonte de expectativa e em Marc Bloch (2001) a proposta de a História ser o estudo dos humanos no tempo. Já na perspectiva de professor de História, o respaldo parte do conceito de historiador-docente proposto por Matos e Sena (2011), no qual o historiador-docente é aquele que tem como objeto de pesquisa a sua própria prática docente que, por sua vez, também é uma fonte histórica necessária à análise.

Na parte de Inteligência Artificial, Generativa principalmente, e os temas que têm circulado sobre ela (ética, prompt, plágio, autoria, etc.), o amparo encontra-se em diversos documentos como, por exemplo, o Guia da Unesco (2023), o e-book de Ochs (2024) sobre a educação midiática e inteligência artificial: fundamentos, o Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (MCTI, 2025) que trata sobre a IA para o bem de todos. Por fim, utilizar-se-á também, o guia prático para pesquisadores que apresenta as diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial

Generativa (Sampaio, Sabbatini e Limongi, 2024) e a obra de Barcaui (2025) que apresenta o guia da Inteligência Artificial com passos para iniciantes até os mais avançados.

METODOLOGIA

O processo metodológico está em fase de aplicação, visto que a tese de doutorado profissional se encontra em andamento. Diante disso, a metodologia será desenvolvida nas seguintes etapas: (a) criação de um questionário semiestruturado com foco na consciência histórica, na pesquisa em História e na Inteligência Artificial Generativa. Os públicos-alvo são os cursos federais de História (Licenciatura e Bacharelado) da Região Sul do Brasil. As respostas serão a base para estruturar e propor atividades práticas para essas faculdades, sendo que, dentro dessas atividades práticas, propõem-se a elaboração de um protótipo de tutorial a ser usado.

Após, momento (b), será elaborado o tutorial detalhado apresentando a ideia para guiar o futuro Historiador-docente no uso crítico, ético, reflexivo e adequado da IA Generativa. Esse documento pretenderá garantir que o profissional aproveite ao máximo essas ferramentas em sua formação e futura carreira. Por fim, (c), para a interpretação dos dados, será aplicada a análise de conteúdo de Bardin (1977). Através da leitura flutuante dos questionários serão definidas categorias (unidades de referência) para, assim, quantificar e qualificar as informações obtidas, vislumbrando, conforme parágrafo anterior, elaborar o produto final - o tutorial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, busca-se nesse resumo apresentar a proposta para a execução da tese pautada nas possibilidades e potencialidades que a Inteligência Artificial Generativa tem no desenvolvimento do historiador-docente. Ela não precisa ser rechaçada, nem se faz necessário uma “caça às Bruxas” quando há lucidez que a Inteligência Artificial Generativa não irá acabar com a profissão do historiador, nem do professor e/ou historiador-docente.

Então, o caminho necessário a ser percorrido, e é o que a presente tese do doutorado profissional pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) visa propor, é a criação de tutoriais e normativas. Sendo assim, será possível usufruir as potencialidades e as possibilidades que a Inteligência Artificial Generativa pode e poderá propiciar para os avanços nos estudos da História enquanto ciência.

REFERÊNCIAS

BARCAUI, A. **Guia da Inteligência Artificial: do iniciante ao nerd**. I. ed. Rio de Janeiro: Actual, 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 1977.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da História, ou, O ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 3ª reimpressão, 2012.

MATOS, J. S.; SENA, I. O historiador-docente: reflexões sobre a prática pedagógica. **Revista de História**, v. 10, n. 1, p. 10-20, 2011.

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **IA para o bem de todos**: plano brasileiro de inteligência artificial. Brasília, DF: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação; Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2025.

MORAIS, A.; BRANCO, B. Inteligência Artificial na educação: perspectivas e desafios. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**, v. 12, n. 3, p. 1-15, 2024.

OCHS, M. **Educação Midiática e Inteligência Artificial**: fundamentos. Livro eletrônico: fundamental. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2024.

RÜSEN, J. **História Viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

RÜSEN, J. **Razão Histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

RÜSEN, J. **Reconstrução do Passado**: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2010c.

SAMPAIO, R. C. **Diretrizes para o uso ético e responsável da inteligência artificial generativa**: um guia prático para pesquisadores. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom, 2024.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386146>. Acesso em: 14.

O USO DO CHATGPT COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E LIMITES NA PRÁTICA DOCENTE E DISCENTE

BARROS, Vitória⁴²

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos⁴³

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe investigar as potencialidades e os desafios do uso do ChatGPT, uma ferramenta de Inteligência Artificial baseada em linguagem natural, no ensino de História. Este estudo parte da hipótese de que, assim como outras inovações tecnológicas ao longo do tempo, a IA também pode ser integrada com criticidade à prática pedagógica sem substituir o papel reflexivo do historiador/professor. A pesquisa inicialmente adota uma abordagem interdisciplinar, por meio da revisão bibliográfica com autores como Marc Bloch, Fernand Braudel, Jacques Le Goff, Stuart Russell e Peter Norvig, buscando compreender como professores e estudantes vêm utilizando (ou podem utilizar) o ChatGPT na construção do pensamento histórico. Esta investigação tem como objetivo principal elaborar um manual pedagógico voltado a docentes e discentes, com orientações prática e crítica sobre o uso ético, metodológico e didático da IA na sala de aula. E a principal proposta é fundamentada na defesa do ensino de História comprometido com a formação de indivíduos críticos, capazes de usar ferramentas digitais sem abrir mão do rigor e da intervenção humana.

Sabemos que as tecnologias estão se expandindo e atingindo diferentes áreas do conhecimento e transformando fortemente como se produz, circula e se acessa às informações. Nesse cenário, entre as diversas inovações a Inteligência Artificial (IA) - em especial o ChatGPT - vem se destacando pela sua consequência direta na linguagem e na escrita. Por isso, no campo da História, essas transformações precisam não só de atenção, como também de reflexões epistemológica e pedagógica. Diante disso, neste projeto, propomos a investigação de modo técnico, aprofundado e fundamentado das potencialidades e dos limites da IA como aliada pedagógica na construção do pensamento histórico. Salientamos que, a proposta não é substituir a figura do professor ou o método histórico, mas sim buscar compreender como a ferramenta pode ser agregada de forma crítica, criativa e ética às práticas educacionais. Os objetivos gerais e específicos deste projeto são respectivamente compreender o uso da inteligência artificial, em especial o ChatGPT, como uma ferramenta pedagógica no ensino de história, analisando as possibilidades e limites na prática docente e discente; investigar as percepções de professores e de alunos sobre o uso do ChatGPT em atividades de História; avaliar os potenciais benefícios e riscos do uso dessa IA no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História; identificar estratégias pedagógicas que integrem o ChatGPT sem comprometer os fundamentos críticos e metodológicos da História; e por fim, elaborar um manual didático voltado a docentes com orientações práticas e teóricas sobre o uso da IA no ensino de História.

⁴² Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); cursando o primeiro semestre do mestrado em História (FURG). Email: vitoriabarros.uni@gmail.com

⁴³ Professora da Universidade Federal do Rio Grande.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A historiografia, especialmente por meio da Escola dos Annales e da Nova História, já pregava a interdisciplinaridade e a integração de novas abordagens. Logo, este trabalho irá explorar essas perspectivas, abordando e referenciando as pautas introduzidas aqui, explorando o impacto do ChatGPT na prática historiográfica. Ressaltando que a pesquisa disposta aqui não visa a IA como um substituto, mas sim, como uma ferramenta de apoio que pode proporcionar ideias e/ou otimizar o tempo de uma pesquisa maçante em sala de aula. Com base no livro “Apologia da História ou O Ofício de Historiador” de Marc Bloch (1949, p.81) em um trecho nos exemplifica a importância de dominarmos as ferramentas que nos são dispostas, servindo de afirmação para a ideia que estamos construindo: “É bom, a meu ver, é indispensável que o historiador possua ao menos um verniz de todas as principais técnicas de seu ofício. Mesmo apenas a fim de saber avaliar, previamente, a força da ferramenta e as dificuldades de seu manejo.” Por conseguinte, agregamos Jacques Le Goff para tratar de interdisciplinaridade com as bases idealistas da História Nova após o surgimento da Escola dos Annales, vejamos como caracteriza Le Goff (1990, p. 29):

Antes de tudo, tirar a história do marasmo da rotina, em primeiro lugar de seu confinamento em barreiras estritamente disciplinares, era o que Lucien Febvre chamava, em 1932, de "derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilônicos de preconceitos, rotinas, erros de concepção e de compreensão.

No contexto do avanço da historiografia e da evolução da interdisciplinaridade entre a História e as outras ciências, a ideia de Braudel (1978) sobre a crise das Ciências Humanas é que estas estão imersas em uma “crise geral”, sendo “esmagadas sob seus próprios progressos” o que nos faz pensar sobre a dificuldade dessas disciplinas em lidar com a acumulação dos novos conhecimentos, o que também nos leva a pensar que é um desafio trabalhar coletivamente e pedagogicamente. Nesse sentido, esse conceito de crise é importante quando pensamos nas transformações que a educação, em especial a História, está vivendo ao aderir novas tecnologias e ferramentas, como a Inteligência Artificial, em seus processos de pesquisa.

Além disso, não seria ético da nossa parte, enquanto historiadores, abordar um tema inovador dentro da nossa área e nem sequer fundamentar ela em suas bases técnicas e como a IA surge e enraíza-se na área acadêmica. O livro “Inteligência Artificial” (2013), é fundamental pois traduz a nós historiadores o princípio básico para que seja coerente a relação dessa obra com a pesquisa feita aqui.

METODOLOGIA

Este projeto parte de uma abordagem interdisciplinar que articula entre os campos da História, da Inteligência Artificial e da Educação. Já em termos de metodologia, Bloch (1949) critica a História rígida que não prevê espaços de flexibilização. Nesse contexto, a pesquisa aqui feita retoma esse pensamento reforçando a indispensabilidade de alimentar a essência do historiador e que o ChatGPT pode ser visto como parte da continuidade das ferramentas pedagógicas. As fontes empíricas, serão compostas a partir dos relatos coletados, das entrevistas e/ou questionários aplicados aos professores e aos estudantes da educação básica, em especial da disciplina de História,

buscando identificar as experiências, as percepções, as dúvidas e as práticas com o uso do ChatGPT na sala de aula e nas atividades escolares. Em vista disso, essas fontes podem nos permitir assimilar o modo como a IA está sendo ou ainda pode ser adaptada na prática.

DISCUSSÃO INICIAL

Em um primeiro momento, a tecnologia pode nos parecer uma colaboradora no aumento da nossa capacidade de acessar, de organizar e de processar as informações, pois o ChatGPT tem essa capacidade de selecionar muitas quantidades de dados e fornecer respostas que vão acelerar o nosso processo de pesquisa. Porém, assim como a imprensa de Johannes Gutenberg não resolveu todos os nossos problemas no século XV, as novas ferramentas digitais também não propõem uma solução definitiva. Mas sim, elas vão nos exigir, enquanto pesquisadores, que desenvolvamos novas habilidades, nos adaptando à tecnologia, sem perder a essência e capacidade crítica de interpretação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a interdisciplinaridade e a flexibilidade metodológica defendida pelos teóricos abordados nesse estudo, como Bloch (1949) e Le Goff (1990), apresenta novos caminhos por meio da introdução do ChatGPT nas práticas de pesquisa. O pensamento crítico proposto por Bloch (1949), sobre as ferramentas é desenvolvido para acrescentar o uso de IA testemunhando o seu potencial e as suas limitações - portanto, a crise mencionada por Braudel (1978), é mais do que um alerta, é um estímulo à renovação das Ciências Humanas. Essas perspectivas refletem diretamente o ideal de uma História sempre em evolução que quebra as fronteiras do ensino tradicional. Braudel (1978), Bloch (1949) e Le Goff (1990) instigam os historiadores a se juntarem a esferas do conhecimento que vão além do convencional, nos possibilitando um diálogo interdisciplinar com as inovações tecnológicas. Assim, acreditamos que a integração da IA às práticas historiográficas, como discutimos neste breve estudo, devem ser realizadas sem comprometer a essência da disciplina e do seu ensino, mas sim potencializando a análise e a interpretação.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento I: de Gutenberg a Diderot**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **A nova história**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- RUSSELL, Stuart J.; NORVIG, Peter. **Inteligência artificial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SOBRE A DIDÁTICA DA HISTÓRIA QUE QUEREMOS E DEFENDEMOS: REFLEXÕES SOBRE CAMINHOS E PROJETOS

BONETE, Wilian Junior⁴⁴

INTRODUÇÃO

No Brasil, as discussões sobre a Didática da História remontam aos anos 90, com a publicação do texto seminal de Klaus Bergmann (1990) intitulado *História na Reflexão Didática*, e que foi traduzido e publicado na Revista Brasileira de História, edição 1989/1990. No entanto, as discussões ganharam fôlego a partir dos anos 2000 quando pesquisadores como Luis Fernando Cerri e Maria Auxiliadora Schmidt passaram a dialogar e trabalhar, de forma mais incisiva, com a Didática da História, de matriz germânica, sobretudo a partir de diálogos com a obra do historiado alemão Jörn Rüsen e principalmente seus conceitos de consciência histórica, narrativa e aprendizagem histórica.

Desde então, outros pesquisadores passaram a se destacar no cenário acadêmico brasileiro, diferentes dissertações e teses foram defendidas em instituições como UFPR, UEPG, UFG, e alguns anos mais tarde, FURG, UFPEL, UFMG, dentre outras.

Passados mais de 20 anos dessas discussões, podemos perguntar: quais tem sido os caminhos recentes das discussões sobre a Didática da História. no Brasil? Podemos falar em uma Didática da História brasileira? Quais são recentes caminhos investigativos e matrizes teóricas que tem servido a esses trabalhos? Essas e outras questões é o que procuro refletir nesse texto.

ALGUNS APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE OS CAMINHOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NO BRASIL

No contexto brasileiro, os dois grupos de pesquisa já citados anteriormente (LAPEDUH/UFPR e GEDHI/UEPG) constituíram, dos anos 2000 até meados de 2010, o centro de onde partiam e se configuravam diferentes pesquisas, em formatos de dissertações e teses, que articulavam diálogos com as referências sobre a Didática da História alemã, mais especificamente com a obra de Jörn Rüsen e, conforme demonstrado por Arnaldo Szlachta e Márcia Teté Ramos (2021), diálogos com a chamada Educação Histórica (*History Education*), de matriz inglesa.

A partir dos anos de 2010 é possível notar um descentramento do debate, que até então tinha como epicentro do estado do Paraná, e novas pesquisas surgiram em outras instituições, sob diferentes orientadores (as). Apenas a título de exemplo, podemos citar os trabalhos de Wilian Bonete que investigou a consciência histórica de jovens estudantes da EJA, a partir de sua dissertação de mestrado em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e, posteriormente, investigou a formação da identidade e consciência histórica de professores atuantes na EJA, a partir da sua tese de doutorado em História na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Há os trabalhos de Ronaldo Cardoso Alves, Daniel Knoll e Aaron Sena Reis, que investigaram aspectos da formação do pensamento histórico e identidade, com estudantes e professores. Outro trabalho nessa perspectiva foi realizado por Astrogildo Fernandes da Silva

⁴⁴ Doutor em História pela UFMT. Professor Adjunto da UFPEL e professor permanente do PPGH/FURG.

Junior, em sua tese de doutorado, que investigou a formação da identidade e consciência histórica de professores e estudantes de escolas rurais e urbanas em Minas Gerais. Mais recentemente encontramos os trabalhos de Ana Paula Rodrigues Carvalho na UFMT, Rafael Reinaldo Freitas, na UFMT, e os trabalhos orientados por Arnaldo Szlachta no âmbito do PPGH da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

É importante mencionar em Goiás, mais notadamente no PPGH da Universidade Federal de Goiás (UFG), há uma forte tradição de pesquisas em Didática da História, a partir do referencial teórico alemão, e que foi esboçado e analisado em detalhes por Max Lanio Pina (2024) em sua tese de doutorado em História. Rafael Saddi, Cristiano Nicolini, Maria Conceição, Josias Freire Junior, Breno Mendes e Roberto Abdala Junior, tem desenvolvido inúmeras orientações de teses e dissertações sobre a temática. Já no Rio Grande do Sul, as pesquisas em Didática da História concentram-se principalmente no âmbito do PPGH da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), sob a orientação de Júlia Matos, e no PPGH da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), sob a orientação de Lisiane Sias Manke e Wilian Bonete. Há também pesquisas realizadas no âmbito do PPGH da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Notamos que as discussões sobre a Didática da História tiveram o seu *boom* até os primeiros anos da década de 2010, depois tais debates foram perdendo a sua evidência em eventos nacionais sobre o ensino de História, como a ANPUH, o Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Outras iniciativas já tradicionais, como a Jornadas de Educação Histórica (promovida anualmente pelo LAPEDUH) e o Seminário do GEDHI continuaram a serem realizados periodicamente. (Bonete, Szlachta, 2025)

Entretanto, a partir de 2021 notamos uma renovação das discussões em Didática da História, com diferentes pesquisadores (as) situados (as) em universidades públicas estaduais e federais, em institutos federais e rede de educação básica, e que deram um novo impulso para este debate no Brasil. as potencialidades dos conceitos de consciência histórica e cultura histórica. Em 2022, foi realizado o 1º Simpósio Internacional de Didática da História, com o tema “O futuro da Didática da História”, organizado e promovido pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (UFG), em colaboração com o Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Instituto Federal do Paraná (IFPR). Este simpósio proporcionou discussões fecundas sobre conceitos, questões e desafios no campo da Didática da História. Em 2024 foi realizado o 2º Simpósio Internacional de Didática da História, intitulado “Por uma Didática da História Latino-Americana⁴⁵”. Da mesma forma, é relevante mencionar a realização do curso de extensão intitulado "Didática da História e Ensino de História: Pesquisas, Abordagens e Perspectivas" em 2023, em 2024 e 2025. Este curso tem sido organizado por Wilian Bonete, via Laboratório de Ensino de História (LEH) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) já contou com a colaboração de docentes como Arnaldo Szlachta da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Thiago Divardim, do Instituto Federal do Paraná (IFPR). O principal objetivo do curso foi promover uma abordagem ampla e diversificada dos caminhos e perspectivas da Didática da História no contexto brasileiro. O curso, em suas três edições também foi um sucesso de audiência, tendo a média de 300 a 400 ouvintes, em seus aparelhos conectados. A conferência da abertura realizada pela professora Maria Auxiliadora

⁴⁵ Site do evento disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/simposiodidaticadahistoria/apresentacao/>

Schmidt (UFPR), em 2024, obteve uma audiência perto de 800 ouvintes em aparelhos conectados. Em 2025, a conferência de abertura realizada pela professora Kátia Abud (USP), registrou uma audiência de 500 aparelhos conectados (Bonete, Szlachta, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos a Didática da História como um campo de atuação e pesquisa da própria ciência histórica, com fundamentos teóricos e metodológicos próprios, cuja centralidade está em compreender como se dá a formação e a construção do pensamento histórico a partir dos diversos usos do passado presentes na sociedade. Nesse sentido, a Didática da História se dedica a investigar os modos pelos quais sujeitos e coletividades se relacionam com o passado, tendo como referência a noção de cultura histórica, entendida como o conjunto de formas, práticas e representações por meio das quais o passado é apropriado, narrado, significado e transmitido no presente. Esse campo não se limita à prática docente em sala de aula, embora o ensino formal, especialmente na educação básica, seja um de seus espaços privilegiados de atuação (Bonete, Szlachta, 2024).

Por fim, cabe aqui destacar que almejamos uma renovação nos estudos sobre a Didática da História, que esteja concebida cada vez mais como uma área calcada na História, que toma a teoria e a epistemologia da História como um dos pilares principais para a percepção sobre a aprendizagem histórica de estudantes e para as práticas de ensino de historiadores-docentes. Almejamos uma Didática da História que estabeleça pontes com as ciências da educação, com a sociologia, com a antropologia e outras áreas das humanidades, mas sem perder a sua identidade, que é a História.

Através da criação da RedeDH e do estímulo aos eventos, simpósios temáticos e publicações, almejamos atingir novos pesquisadores e pesquisadores interessados na temática da Didática da História, que apliquem conceitos da matriz germânica ou de outras vertentes da Didática da História, às suas realidades locais e que, com isso, possamos estabelecer diálogos com outras vertentes da história e das demais humanidades, que possamos fazer pontes com os estudos decoloniais pós-coloniais, com o pós-humanismo, com as relações étnico-raciais, com os estudos de gênero e todos aqueles que querem fomentar um debate saudável com vistas ao desenvolvimento do campo, e não apenas fomentar intrigas antigas, que afirmam que um grupo de pesquisa é melhor do que o outro. Pois isso com certeza, além de não contribuir para o debate, não é que o que desejamos para a Didática da História no Brasil.

REFERÊNCIAS

- Bergmann, Klaus. A História na Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set/fev 1990.
- Szlachta, Arnaldo; Wilian Junior Bonete. A Didática da História: um inventário das proximidades em pesquisas na Europa e Canadá. **História Revista**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 33-59, 2024.
- Bonete, Wilian Junior; Szlachta, Arnaldo (orgs.) **Didática da História e Ensino de História: pesquisas, abordagens e perspectivas (volume 1)**. Porto Alegre: Casa Letras, 2025.

Pina, Max Lanio Martins. **A Didática da História alemã no Brasil: fundamentos, epistemologias e as influências nas pesquisas em Goiás.** Tese (doutorado em História), Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, 2023.

