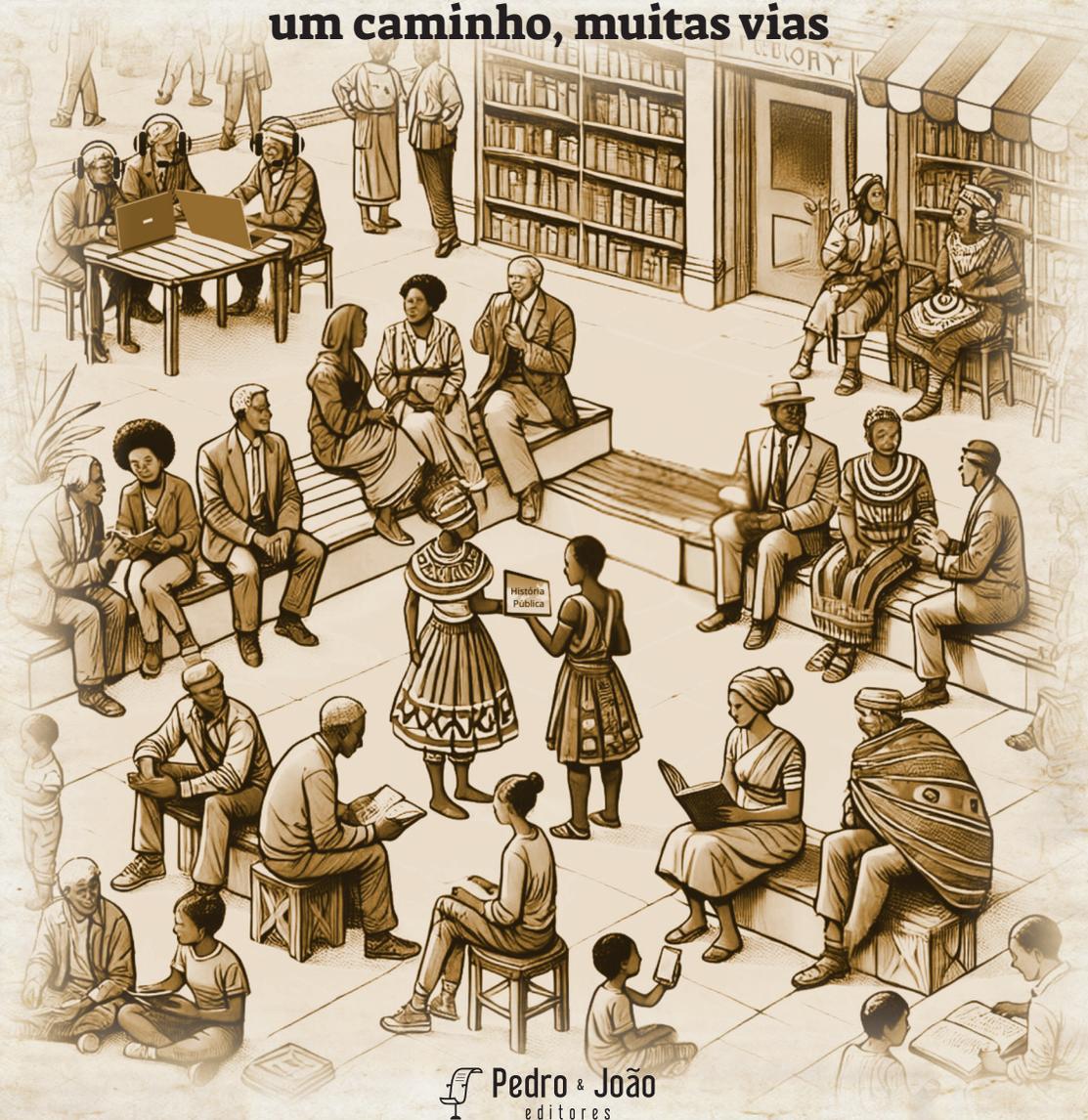


Cyntia Simioni França (UNESPAR)  
Daniel Ferreira da Silva (UNESPAR)  
Helena Ragusa Granado (UNESPAR)  
Marcelo de Souza Silva (UFTM)  
(Orgs.)

# História Pública

## e a arte de mediar o passado: um caminho, muitas vias



**História Pública e a arte de mediar o passado:  
um caminho, muitas vias**

Obra publicada com recursos da Capes, por meio do Auxílio n° 2984/2022, Processo n° 88881.691115/2022-01, Programa PDPG-POSDOC (Pós-Doutorado Estratégico). Proibida a comercialização



**Cyntia Simioni França  
Daniel Ferreira da Silva  
Helena Ragusa Granado  
Marcelo de Souza Silva  
(Organizadoras e organizadores)**

**História Pública e a arte de mediar o passado:  
um caminho, muitas vias**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Cyntia Simioni França; Daniel Ferreira da Silva; Helena Ragusa Granado; Marcelo de Souza Silva [Orgs.]**

**História Pública e a arte de mediar o passado: um caminho, muitas vias.**  
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 269p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1689-8 [Impresso]**  
**978-65-265-1690-4 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526904**

1. História Pública. 2. História Digital. 3. Autoridade Compartilhada. 4. Ensino de História. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## SUMÁRIO

**9 APRESENTAÇÃO –O HISTORIADOR ARTESÃO DOS TEMPOS AO FAZER HISTÓRIA COM E PARA O PÚBLICO**

Cyntia Simioni França  
Daniel Ferreira da Silva  
Helena Ragusa Granado  
Marcelo de Souza Silva

### **PARTE 1**

#### **HISTÓRIA PÚBLICA POR DIVERSAS VIAS**

**23 1. HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL: COOPERAÇÃO E COLABORAÇÃO EM DUAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS PROPOSITIVAS**

Jorge Pagliarini Júnior  
Marcos Meinerz

**43 2. A PRODUÇÃO DE PODCASTS DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA PÚBLICA NO BRASIL NA ÚLTIMA DÉCADA**

Marcelo de Souza Silva  
César Agenor Fernandes da Silva

**65 3. O VODCAST COMO NOVO ESPAÇO PARA HISTORIADORES: CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA PARTICIPATIVA E NARRATIVAS HUMANIZADAS NO AMBIENTE DIGITAL**

Daniel Ferreira da Silva

- 83 4. A TEIA DAS NARRATIVAS: O DOCUMENTÁRIO E A HISTÓRIA PÚBLICA**  
Carlos Augusto Lima Ferreira
- 101 5. POR UMA DIDÁTICA HISTÓRICA CRÍTICA DIGITAL. O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA**  
Janaina Cardoso de Mello  
Rafael Santa Rosa Cerqueira  
Wilton Santana Silva  
Lucas de Jesus Santos
- 117 6. MINHAS MÃOS, MEU PANDEIRO: UM DOCUMENTÁRIO SOBRE JORGINHO**  
Andro Gustavo Baldan Ribas  
Federico José Alvez Cavanna

**PARTE 2**

**HISTÓRIA PÚBLICA, MEMÓRIAS E PARTILHAS DE EXPERIÊNCIAS**

- 135 7. HISTÓRIA PÚBLICA EM PORTUGAL: UMA GENEALOGIA REVOLUCIONÁRIA**  
Joana Dias Pereira
- 161 8. A HISTÓRIA VISTA DO MEU CANTO: HUMANOS E NÃO HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA**  
Rogério Rosa Rodrigues
- 193 9. HISTÓRIA PÚBLICA EM ANGOLA: UM CAMPO POR SE FAZER**  
Yuri Manuel Francisco Agostinho

- 209 10. UM PATRIMÔNIO PARA CHAMAR DE NOSSO:  
NOTAS SOBRE HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIAS E  
EXPERIÊNCIAS COLETIVAS**  
Maria Sílvia Duarte Hadler  
Arnaldo Pinto Junior
- 225 11. HISTÓRIA PÚBLICA: UM CAMPO DE  
REFLEXÃO E AÇÃO COM E PARA OS  
MOÇAMBICANOS**  
Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete  
Cardoso Armando
- 247 12. UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA DE HISTÓRIA  
PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO DO SITE CULTIVOS  
RURAIS DE ARARUNA-PR**  
Gabriel Henrique de Souza  
Cyntia Simioni França
- 265 AUTORAS E AUTORES**



# APRESENTAÇÃO: O HISTORIADOR ARTESÃO DOS TEMPOS AO FAZER HISTÓRIA PÚBLICA

Cyntia Simioni França  
Daniel Ferreira da Silva  
Helena Ragusa Granado  
Marcelo de Souza Silva

É interessante refletir como nós, historiadores, somos constantemente desafiados a pensar e reinventar o nosso fazer histórico na contemporaneidade, especialmente, num mundo dominado pela midiatização, em que formas de vida virtualizada substituem as ações comuns da existência cotidiana e produzem sintomas como o dilaceramento da percepção de tempo e espaço; o exacerbamento do individualismo; o esfacelamento das experiências coletivas; a nostalgia e a obsessão pela memória (Hyssen, 2000). Nesse sentido, como dialogar com o público que hoje está enredado por um excesso de informações e imerso em um tempo acelerado que torna o presente fugidio, pois o que importa é seguir em direção ao futuro já incluído no presente?

Mais do que isso, em tempos de crise democrática em nosso país, de negacionismo e revisionismos históricos, de fake news, como produzir conhecimento histórico que colabore para uma sociedade com mais justiça social, equidade, diversidade e inclusão? A reflexão e a prática da História Pública em nosso país vêm lidando com disputas de narrativas, guerras de símbolos, relações de poder e usos públicos do passado com finalidades políticas e predominantemente elitistas, promovendo para além de lembranças, sobretudo, esquecimentos de alguns grupos sociais (Benjamin, 1985).

Pensando nisso, como a História Pública pode impactar na nossa leitura de mundo mobilizando passado, presente e futuro, na

(re) elaboração de apagamentos, esquecimentos e silenciamentos – políticos, econômicos, religiosos e socioculturais? Como as mídias digitais no exercício da História Pública podem colaborar com a problematização de narrativas para o rompimento de uma noção de conhecimento histórico homogêneo e universal posto como “verdade” absoluta?

Esses questionamentos apontados são relevantes, pois a publicização do passado pelas mídias faz parte de uma “demanda social” do tempo presente (Huysen, 2000). Por elas circulam imagens, vídeos e notícias que comovem e sensibilizam diferentes públicos leitores/consumidores (Certeau, 1994). As mídias digitais constituem-se como uma das formas de disseminação de narrativas da história pública e, ao atuarem na inscrição do acontecimento na esfera pública, também colaboram com sua (re)significação, “a partir de narrativas que operam com categorias temporais na fundação de sentidos históricos destacando, especialmente, a relação entre três dimensões fundamentais: a mídia, a memória e a história” (Meneses, 2012, p.38).

Por outro lado, a publicização da história por diferentes mídias digitais contribui para a “democratização dos usos do passado por diferentes suportes sob os interesses do presente, da alteridade e do conflito sempre saudável e do amadurecimento de uma sociedade em busca da compreensão de si mesma enquanto coletividade”. (Rovai, 2016, p. 186)

A divulgação histórica e o acesso à democratização das narrativas históricas pelas mídias devem superar, então, o mero exercício de leituras instrumentalizadas e caminhar a uma compreensão do seu papel na elaboração do conhecimento. Nessa seara, tocamos em mais uma vertente da prática da História Pública que é o processo de produção do conhecimento histórico.

Nesta coletânea encontrarão textos que enveredam não só pelo caminho da divulgação histórica em espaços não universitários e em ambientes virtuais, como também experiências de pesquisas que assumem o itinerário do fazer histórico por meio de projetos colaborativos, tecido por relações dialógicas, interativas e

inventivas em diferentes espaços e com diferentes públicos. Isso porque o exercício da História Pública seja em ambientes universitários ou escolas, ou não, passa primeiramente por um processo ancorado em abordagens teórico-metodológicas para depois materializar-se em uma produção que será circulada em diferentes suportes digitais e para públicos variados.

Nesta coletânea compartilhamos várias possibilidades do fazer histórico produzido artesanalmente, no diálogo com as fontes históricas, no exercício historiográfico reflexivo, na via da colaboração e autorias compartilhadas. Experiências fruto do seu próprio tempo que respondem às demandas sociais.

Convidamos os(as) caro(as) leitor(as) a conhecer o primeiro eixo desta coletânea de artigos com título **“HISTÓRIA PÚBLICA POR DIVERSAS VIAS”**, a qual remete à história pública e o trabalho das produções históricas no meio digital, abordando diversas temáticas, como o uso público do passado nas redes sociais, o desenvolvimento de documentários, sites, podcasts, *vodcasts* e o papel das inteligências artificiais bem como em espaços públicos como centros de memória. Tudo isso potencializa o debate sobre os diferentes usos dessas ferramentas e como podemos utilizá-las para promover um processo de produção de conhecimento mais humanizado, democrático e horizontal na escrita da história. Sabendo dos desafios ético-político do ofício do historiador em estar em diálogo com uma variedade de meios de comunicação, é importante a democratização do conhecimento de forma acessível ao público, explorando novas formas de narrativas e de diferentes recursos de comunicação e divulgação.

Assim, o capítulo **“HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL: PRÁTICAS DE COOPERAÇÃO E COLABORAÇÃO EM DUAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS”** é uma proposta dos autores Jorge Pagliarini Júnior e Marcos Meinerz de uma experiência de história pública digital desenvolvida na Universidade Estadual do Paraná, por meio de duas disciplinas oferecidas no primeiro ano do curso de História em 2023. A primeira disciplina, História Digital, focou na análise de canais de comunicação e na problematização

do uso de conteúdos históricos em diferentes formas de comunicação digital. A segunda disciplina, História Pública e Divulgação, envolveu os alunos em um projeto de divulgação da história da cidade de Campo Mourão, mediante um *blog* e um perfil no Instagram. O capítulo tem dois objetivos principais: primeiro, problematizar os resultados do estudo prospectivo e analítico realizado pelos acadêmicos na disciplina de História Digital, com base na sua abordagem conceitual e metodológica; segundo analisar o processo de produção dos materiais de divulgação na disciplina de História Pública e Divulgação, incluindo as tensões, a colaboração entre estudantes e comunidade, o material produzido e os resultados alcançados. O texto examina o potencial dialógico e propositivo das aulas, que utilizaram a historiografia de forma didática para alcançar amplas audiências.

O segundo texto deste livro é **“A PRODUÇÃO DE PODCASTS DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA PÚBLICA NO BRASIL NA ÚLTIMA DÉCADA”** é escrito por dois professores que se dedicam há mais 10 anos à produção de *podcast* de História. Os autores Marcelo de Souza Silva e César Agenor Fernandes da Silva, criaram o *podcast* chamado Fronteiras no Tempo, que veio a público pela primeira vez em julho de 2014. A proposta deste projeto foi concebida como uma prática de História Pública, pois visava aproximar o público da maneira como o conhecimento histórico é pensado e construído. O texto apresenta como os *podcasts* têm crescido em relevância nas ações de diversificação de comunicação científica e de promoção de usos de tecnologia na educação histórica, em conjunto com um balanço da atuação de uma década na área e, também, como a experiência na produção do Fronteiras no Tempo se insere neste contexto.

O terceiro texto **“O VODCAST COMO NOVO ESPAÇO PARA HISTORIADORES: A CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA PARTICIPATIVA EM NARRATIVAS MAIS HUMANIZADAS NO DIGITAL”**, de Daniel Ferreira da Silva, aborda o desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado, que busca promover o diálogo com profissionais formados em História,

especialmente os licenciados, que constituem a maioria dos atuantes na área no Brasil. O artigo enfatiza o desenvolvimento prático de *Vodcasts* (vídeos em formatos de *podcasts*), que possibilitam a troca de experiências, relatos e conhecimentos, abrangendo tanto o ambiente de sala de aula quanto a formação contínua desses profissionais. Além disso, o autor reflete sobre a desvalorização da disciplina de História em várias regiões do país, por meio do diálogo com diversas realidades. A pesquisa foi realizada de forma remota com oito participantes de diferentes estados: Alagoas, Paraíba, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul e enriquece o debate acerca do papel social do historiador num ambiente rico e conflituoso como o *YouTube*.

Já no quarto texto **“A TEIA DAS NARRATIVAS: O DOCUMENTÁRIO E A HISTÓRIA PÚBLICA”**, de Carlos Augusto Lima Ferreira, você encontrará uma análise de um documentário, reforçando que ele é uma ferramenta valiosa neste campo da História Pública, ao amplificar as vozes de grupos marginalizados. O estudo de "Os Guardiões da Lagoa" trata como a produção audiovisual fortalece a história pública, conectando memória, identidade e resistência da comunidade quilombola de Lagoa Grande. O projeto, fruto de uma colaboração entre a TV Universitária Olhos D'Água da UEFS, o PIBID Interdisciplinar e a comunidade local, explora a lagoa como um símbolo central. Utilizando a metodologia da história oral, o documentário colhe depoimentos, registrando memórias, tradições culturais e lutas políticas dos quilombolas. Além dos registros das memórias da comunidade, o documentário promove debates sobre questões sociais e culturais, muitas vezes, ausentes dos currículos escolares.

O penúltimo trabalho desta primeira parte é o artigo **“POR UMA DIDÁTICA HISTÓRICA CRÍTICA DIGITAL. O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA”** escrito pela professora Janaina Cardoso de Mello, em parceria com seus orientandos de mestrado e doutorado Rafael Santa Rosa Cerqueira, Wilton Santana Silva, Lucas de Jesus Santos. O texto apresenta a reflexão sobre a educação no século XXI, a qual passou

por uma revolução tecnológica que transformou profundamente o processo de ensino-aprendizagem, mas sem que a escola acompanhasse no mesmo ritmo. A introdução dos computadores no ambiente escolar, inicialmente na década de 1990, focou em capacitar os estudantes para o mercado de trabalho. No entanto, com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos anos 2000, o impacto da tecnologia se expandiu, influenciando as práticas educacionais e a relação entre professores, alunos e conhecimento. A internet, que se popularizou rapidamente a partir de meados dos anos 1990, alterou o acesso à informação, antes restrito às bibliotecas físicas, e transformou o ensino em algo mais dinâmico, colaborativo e interativo. O surgimento de Ferramentas digitais como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), aplicativos educacionais, tablets, celulares e notebooks foram utilizados para enriquecer o processo de ensino, possibilitando maior comunicação entre estudantes e educadores, mesmo à distância. Essa interatividade proporcionada pelas novas tecnologias também ampliou as possibilidades de produção de conhecimento, desafiando o modelo tradicional de ensino centrado no professor como único detentor do saber.

O último texto do primeiro eixo, intitulado **“MINHAS MÃOS, MEU PANDEIRO: UM DOCUMENTÁRIO SOBRE JORGINHO”**, escrito por Andro Gustavo Ribas e Federico José Cavanna, aborda o desenvolvimento de um documentário sobre a trajetória de vida de Jorginho do Pandeiro, um personagem renomado da história da música brasileira. O documentário também apresenta ao público o choro e o pandeiro, instrumento principal no âmbito da percussão dentro do gênero. O artigo valoriza a experiência e a trajetória de Jorginho, pandeirista carioca. Este documentário foi desenvolvido nas atividades da pós-graduação em História Pública da Unespar, visando promover o desenvolvimento do audiovisual e da cultura popular brasileira.

O segundo eixo deste material, intitulado **“HISTÓRIA PÚBLICA, MEMÓRIAS E PARTILHAS DE EXPERIÊNCIAS”**, reúne uma ampla variedade de artigos que aprofundam o debate

sobre a memória em diferentes contextos. Este eixo inclui importantes contribuições de narrativas internacionais para compreendermos como a história pública vem sendo desenvolvida em outros países. Essas perspectivas ampliam e enriquecem o diálogo sobre a história pública, oferecendo novas abordagens para as nossas concepções de produção, mediação e circulação de saberes. Ainda nesse segundo eixo desta coletânea encontraremos experiências de práticas de história pública em espaços escolares, comunidades rurais e centros de memória.

Começamos atravessando o oceano atlântico com a autora Joana Dias Pereira nos convidando em seu capítulo **“HISTÓRIA PÚBLICA EM PORTUGAL: UMA GENEALOGIA REVOLUCIONÁRIA”** a conhecer as diferentes trajetórias que estiveram na origem da disciplina. Ela analisa a emergência da História Pública em Portugal desde o ocaso da ditadura e as principais linhas de continuidade até o presente. A investigação empírica incidiu sobre as narrativas historiográficas dirigidas a um público não acadêmico presentes em projetos de divulgação científica promovidos pelo Estado e a sociedade civil. A autora argumenta que a sua evolução é marcada pela Revolução dos Cravos de 1974 e o empenho em contrariar as representações do passado disseminadas pelo regime salazarista, sobretudo no que respeita à resistência democrática e aos movimentos de libertação africanos. Até à data, os projetos de História Pública mais significativos refletem a perene disputa entre a memória antifascista e anticolonial e a nostalgia autoritária e imperial.

Na sequência temos a interlocução entre a história pública e o ensino de história, com o artigo **“A HISTÓRIA VISTA DO MEU CANTO: HUMANOS E NÃO HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA”**, de autoria de Rogério Rosa Rodrigues. O artigo partilha a produção de um documentário sobre a Guerra do Contestado, intitulado **“A História Vista do Meu Canto: Irineópolis”**. O texto destaca a relação entre os homens e as mulheres da Santa Irmandade de São José e São João Maria durante o período republicano do Brasil, que abrange a Guerra do

Contestado. O artigo ressalta os entrelaçamentos entre as ideias em torno da imponente Araucária, vista como sobrevivente desse processo, e a difusão do conhecimento sobre o estado de Santa Catarina em termos de localização. O documentário mencionado tem duração de 13 minutos e 25 segundos, promovendo a integração do conhecimento regional por meio de um projeto viabilizado pela Lei Paulo Gustavo, no edital público realizado no município e produzido coletivamente. O documentário se insere em um feixe mais amplo de contatos, parcerias, debates e pesquisas, pois trata-se de uma política de alianças entre universidade e comunidade que vem de experiências de extensão, de ensino e de pesquisa, mas também possui o mérito de ter se ampliado e aprofundado por meio das reflexões afinadas com os pressupostos da história pública.

Outra faceta dessas experiências que se destaca neste eixo é o texto **“HISTÓRIA PÚBLICA EM ANGOLA: UM CAMPO POR SE FAZER”**, sob autoria do historiador angolano Yuri Manuel Francisco Agostinho que nos traz a realidade de uma história pública em Angola que não é institucionalizada, que está em construção, mas, com o surgimento de novos debates na esfera pública sobre as memórias, a história e o ensino, surge a necessidade de sinalizar este debate. Destaca para pensarmos numa história pública em Angola, que se sustenta por meios e públicos e que se relacionam com museus, ensino de história, memória e história oral.

Falando de memória e ensino de história o capítulo **UM PATRIMÔNIO PARA CHAMAR DE NOSSO: NOTAS SOBRE HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS COLETIVAS**, da autora Maria Silvia e Arnaldo Pinto Junior é convidativo para refletir sobre as tendências culturais de nossa contemporaneidade e que, na imbricação entre história local, memória e patrimônio cultural, estão postas condições propícias às possibilidades de superação de posturas de intolerância em relação às diferenças sociais e culturais no espaço público. Assim, encontraremos uma proposta de trabalho em projetos de extensão

em algumas escolas públicas da cidade de Campinas (SP), buscando construir encaminhamentos alternativos que contribuam para a constituição de experiências coletivas significativas no âmbito do ensino de História e, principalmente, da convivência na comunidade escolar. Nos projetos direcionados para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi trabalhado com as noções de história local e de patrimônio cultural, incluindo discussões a respeito de suas potencialidades na construção de concepções plurais de memória, de história e de sujeito. Consideramos que abordagens temáticas pautadas na história local, na memória e no patrimônio cultural constituem caminhos fundamentais para a sensibilização de estudantes e professores/as quanto a questões como identidade, relações de pertencimento e legitimidade de representações sociais plurais nos espaços urbanos (Pinto Jr; Hadler, 2021). Por fim, o compartilhamento de histórias e memórias entre estudantes e professores/as, configura-se, no espaço escolar, um processo compartilhado de construção de uma história pública.

Ainda do outro lado de lá, somos instigados a conhecer o capítulo **“HISTÓRIA PÚBLICA: UM CAMPO DE REFLEXÃO E AÇÃO PENSADO COM E PARA OS MOÇAMBICANOS”**, os autores, Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete e Cardoso Armando partilham experiências de pesquisas realizadas em Moçambique, na relação dialógica e colaborativa “com” as comunidades rurais em Nampula que podem ser lidas como práticas da história pública como um campo de ação e ainda, suscitar possíveis debates teóricos da história pública (campo reflexivo) no contexto moçambicano, emergindo sinais do movimento da história pública. Percebemos que a história pública no contexto moçambicano está ligada às histórias locais, sustentadas pela oralidade, protagonizadas por acadêmicos e não acadêmicos como resposta à consciência da necessidade de reconstituição e reescrita das histórias de grupos sociais que historicamente foram negados e apagados da história local.

E por fim, mergulharemos no capítulo **“UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA DE HISTÓRIA PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO DO**

**SITE CULTIVOS RURAIS DE ARARUNA-PR**”, de Gabriel Henrique de Souza e Cyntia Simioni França, em que apresenta a escuta das memórias dos trabalhadores rurais da cidade de Araruna, no interior do Paraná, famílias que moram no campo e que tiveram as suas memórias e histórias marginalizadas na narrativa histórica local. A proposta da pesquisa emergiu de questões centrais: os trabalhadores rurais podem narrar suas vivências? O que têm a nos contar? Como seria a História de Araruna sob a perspectiva desses trabalhadores? As narrativas foram construídas por meio de rodas de conversa, denominadas "cultivos", que permitiram um aprofundamento no diálogo sobre suas experiências vividas no campo. Este artigo apresenta a construção coletiva de um espaço virtual para o compartilhamento dos saberes, fazeres e práticas socioculturais dos trabalhadores rurais, fruto da pesquisa de mestrado no programa de História Pública da Universidade Estadual do Paraná.

Os capítulos dessa coletânea nos convidam a (re)inventar outras experiências de pesquisas e práticas de História Pública.

Desejamos uma excelente leitura!

Campo Mourão- PR, novembro de 2024.

## REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas. In: SUTTI, Weber (Coord.). **I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: sistema nacional de patrimônio cultural. Desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão**. Brasília, DF: Iphan, 2012. p. 25-39.

ROVAI, Marta G. de O. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele R de; MENESES,

Sônia (Orgs.). **História Pública em debate:** patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo, SP; Editora Letra e Voz, 2018. p.185 - 196.



# **PARTE 1**

## **HISTÓRIA PÚBLICA POR DIVERSAS VIAS**



# HISTÓRIA PÚBLICA DIGITAL: COOPERAÇÃO E COLABORAÇÃO EM DUAS EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS PROPOSITIVAS

Jorge Pagliarini Júnior<sup>1</sup>  
Marcos Eduardo Meinerz<sup>2</sup>

Este artigo tem como objetivo analisar uma experiência em história pública digital desenvolvida na Universidade Estadual do Paraná, por meio de duas disciplinas ofertadas no primeiro ano do curso de história no ano de 2023. A primeira disciplina, História Digital, foi ofertada no primeiro semestre e a segunda, História Pública e Divulgação, foi ofertada no segundo semestre como curricularização da extensão. Nessa última, os alunos desenvolveram um projeto de divulgação da história da cidade de Campo Mourão por meio de um blog e de um perfil do Instagram. Na primeira, analisaram canais de comunicação, a partir da problematização sobre usos de conteúdos históricos nas diferentes formas de comunicação digital.

Considerando que as disciplinas foram criadas de forma a se sucederem e a se complementarem, temos, então, um objetivo duplo neste texto, qual seja: por um lado, problematizar o resultado do estudo prospectivo e analítico realizado pelos acadêmicos a partir da base conceitual e metodológica sobre história Digital, no caso da disciplina do primeiro semestre; por outro, analisar o processo de produção dos materiais de divulgação, as tensões, a colaboração

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela UFGD; graduado e mestre em História pela Unioeste. Professor Adjunto do colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná *campus* de Campo Mourão.

<sup>2</sup> Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor colaborador do colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná *campus* de Campo Mourão.

(alunos e comunidade), o material produzido e os resultados alcançados, no caso da disciplina do segundo semestre. Seja como for, nos dois casos, problematizaremos o potencial dialógico e propositivo das aulas apresentadas, as quais lidaram com usos da historiografia de maneira didatizada para amplas audiências.

Para tanto, na primeira parte do artigo, nos preocupamos em delimitar a História Digital, a partir da sua interface com a História Pública, principalmente, na questão da divulgação da história. Na segunda e terceira partes, respectivamente, analisamos as atividades, os desafios e os alcances de cada uma das disciplinas mencionadas. No quarto e último momento, em forma de considerações finais, tratamos da análise dos resultados obtidos e de uma reflexão sobre a produção e divulgação de história. Assim, para começo da discussão, ainda neste primeiro momento do texto, procuramos apresentar a História Pública Digital.

### **História Pública Digital**

Devido à acessibilidade proporcionada pela World Wide Web, projetos de história digital têm sido vistos por alguns estudiosos como uma forma de história pública — uma prática da história aplicada e difundida por diversas plataformas, voltada para um público amplo. Por isso, antes de entrarmos no debate historiográfico sobre a História Digital, precisamos compreender o que é História Pública. Longe de reduzir os diferentes sentidos e itinerários da História Pública, compreendendo os riscos de tal empreitada, em linhas gerais, podemos afirmar que ela se preocupa com a necessidade de expandir seu conhecimento para além da academia e refletir sobre a função social da história, esforçando-se para tornar o conhecimento histórico cada vez mais acessível aos indivíduos, permitindo-os usarem esses conhecimentos no âmbito da vida prática.

Dessa forma, seria a História Pública um campo de práticas, sistematicamente constituído com o intuito de produção de conhecimento histórico com ancoragem conceitual e metodológica,

do tipo dialogal e propositiva (Tripp, 2005), no sentido da construção de práticas colaborativas e/ou cooperativas de conhecimento histórico, focada na produção de metodologias atentas justamente aos suportes de diálogo com os públicos<sup>3</sup>.

Conforme indicado, uma das formas da História Pública se dá, justamente, pelo digital. Nas últimas décadas, a História Pública, assim como a História em geral, foi impactada pelas transformações causadas pela “era digital”. As mudanças postas aos historiadores não são necessariamente uma novidade. Malerba, ilustrativamente, (2017, p.142) argumenta que “as plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado”, uma vez que o acesso a fontes, acervos e meios de divulgação ultrapassou o círculo restrito dos intelectuais acadêmicos. Esse fenômeno traz novas características e impõe desafios inéditos ao historiador.

Nesse sentido, nas duas oportunidades das disciplinas ora analisadas, os professores trataram da definição da História Digital, segundo a qual a História Digital, quando construída e dimensionada para audiências interessadas na história — sem perder de vista nesse processo um trabalho de didatização da historiografia —, pode ser entendida como História Pública Digital, um posicionamento indicado pelo historiador belga Serge Noiret (2015).

A “história pública digital”, enquanto um conceito, é um termo recente usado para se referir, *grosso modo*, ao trabalho colaborativo desenvolvido entre historiadores e públicos na rede. Em seus estudos, Noiret (2015) defende a importância das

---

<sup>3</sup> De acordo com Ricardo Santhiago (2016), existem quatro engajamentos principais da história pública: a história feita para o público (baseada na ideia de ampliação de audiências e de ocupação de novos postos de trabalho); a história feita pelo público (baseado no reconhecimento de variações não acadêmicas, e em geral não profissionais, da escrita da história); a história feita com o público (próxima de uma história colaborativa, muito próxima da história oral e, mais recentemente, da cultura digital, em que a ideia de “autoridade compartilhada” é central); e a história e público (uma série de reflexões que já têm sido feitas sob chaves como usos do passado, usos da memória etc.)

audiências, associando a história digital a projetos colaborativos que surgiram no início do milênio com o advento da Web 2.0. Esses elementos foram fundamentais para criar novos modos de escrita em coautoria online e expandir o acesso à informação para um público mais amplo.

A História Pública Digital, em particular, faz uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para desenvolver suas ações, pesquisas e reflexões. Ela abrange a criação, disseminação e debate de conteúdos históricos *online*, utilizando formatos digitais como blogs, podcasts, vídeos, redes sociais, entre outros. Esses meios permitem que historiadores, entusiastas da história e, até mesmo, ao público em geral compartilhem suas perspectivas, descobertas e interpretações sobre o passado.

De acordo com Lucchesi e Carvalho (2016), o ambiente digital tem transformado a maneira como ensinamos, pesquisamos e divulgamos o passado. No campo do ensino, plataformas de educação a distância, quadros interativos e aplicativos educacionais estão produzindo novas formas de se conceber o processo de ensino-aprendizagem. No campo da pesquisa, a digitalização de acervos históricos desencadeou uma verdadeira revolução na produção de dissertações e teses. E, além da digitalização, que otimiza o tempo de pesquisa e reduz enormemente os custos de outrora, a emergência de novos tipos de documentos e formas de narrativas passaram a requerer do historiador uma igualmente renovada atenção às especificidades dos documentos e textos típicos desse meio.

No plano da divulgação científica, estamos diante de uma ampliação de horizontes sem precedentes, de sorte que os historiadores podem hoje realizar conferências transmitidas *online*, em tempo real ou gravadas, participar de redes sociais com perfil acadêmico (Academia.edu e Research Gate), publicar artigos em periódicos exclusivamente digitais, disponibilizar teses e dissertações, editar livros sem editoras, entre outras possibilidades,

alcançando um público bastante amplo e diversificado (Lucchesi e Carvalho, 2016).

A transição para a Web 2.0 marcou uma mudança significativa nos modos de uso da internet, alterando os padrões de consumo e produção de conteúdo. O usuário deixou de ser apenas um espectador passivo para se tornar um participante ativo. Enquanto antes a internet permitia apenas “surfa” na rede, com a Web 2.0 tornou-se possível construir “embarcações” para “navegá-la”, traçar itinerários próprios na World Wide Web e convidar outros usuários a explorarem juntos. Entretanto, essa transição vai além da mera produção de conteúdo, assinalando o início de um “período de abundância” no compartilhamento de narrativas de si no ciberespaço. Esse período é também caracterizado por sua significativa dimensão social e participativa<sup>4</sup>.

Pensando nas relações com a História, essa transição do analógico para o digital favoreceu a conexão de “pessoas comuns” (ou usuários “não-especialistas”) com o conhecimento histórico de outras maneiras. Os usuários não precisam apenas consumir o conteúdo histórico disponível na rede: eles também têm a oportunidade de expressar seu interesse, criando seus próprios espaços de divulgação de conteúdo histórico, como blogs, vídeos, podcasts e plataformas wiki. Para isso, não é necessário apresentar credenciais ou obter a aprovação de especialistas ou historiadores profissionais (Castro, 2021).

O ensaio da historiadora australiana Meg Foster (2014), intitulado “Online and plugged in?”, é uma importante referência nos estudos sobre a história pública digital. Foster aborda, entre outras questões, como a história pública está sendo praticada no ambiente *online*. Ela ressalta que a Web 2.0 está “transformando a própria história pública” e convida o leitor a refletir sobre como os historiadores podem aproveitar esse potencial tecnológico e as

---

<sup>4</sup> Cabe ainda considerar os ganhos e desafios daquilo que tem sido convencionalmente denominado de Web semântica, marcada nas duas últimas décadas pelo Google e Wikipédia, e mais recentemente pela popularização de programas de Inteligência Artificial (IA).

oportunidades que ele oferece para conectar historiadores e “pessoas comuns” na produção de conteúdo histórico *online*. A autora ressalta que a ideia de que o público pode e deve participar da criação do passado não é nova, mas destaca que as tecnologias são responsáveis por “acelerar uma tendência” de aproximação com o público, o que realmente transforma e adiciona um novo aspecto a essa relação (Castro, 2021).

O historiador Michael Frisch (2016), na esteira de sua contribuição sobre formas de história compartilhada (Frisch, 1990), examina a dicotomia entre o acadêmico e o público e os seus papéis estabelecidos na produção/divulgação e recepção/consumo da história. Frisch ressalta um contexto de avanços, uma vez que, tradicionalmente, o diálogo se restringia apenas ao meio acadêmico. Para ele, as ferramentas digitais podem promover a elaboração do conhecimento histórico de forma compartilhada (autoridade) por meio de projetos colaborativos online.

## **Da disciplina de História Digital**

As discussões da disciplina História Digital, com carga horária de 60 horas, ministrada no primeiro semestre do ano letivo de 2024 para o primeiro ano do curso de História da Unespar, serão apresentadas em forma de relato de experiência. Para início da discussão, enfatizamos o fato de a disciplina tenha, por um lado, o objetivo da problematização do conceito de História Digital, e por outro, a análise de processos sociais ancorados na internet. Isso se desdobra nos seguintes objetivos:

Objetivos: 1- Conceituar História Digital. 2- Demonstrar processos de incorporação de metodologias, recursos e ferramentas digitais na investigação histórica; 3- Discutir a construção de territórios de atuação do historiador e uso de fontes históricas no ciberespaço.

Conteúdo: 1. História Digital; 1.1 Humanidades digitais; 1.2 História no e do ciberespaço; 1.3 História Digital e memória.

2. Metodologias, recursos e ferramentas digitais na investigação histórica:

2.1 Escrita digital da História no século XXI; 2.2 O potencial do crowdsourcing; 2.3 Análise de domínios/ambientes em História Digital.

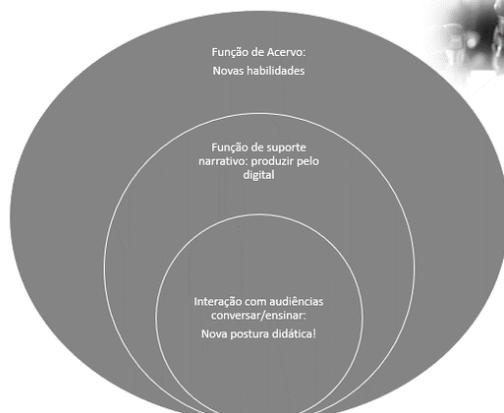
A disciplina esteve ancorada em práticas cooperativas, com lugares e funções definidas a priori pelo professor da disciplina, e foi dividida em dois momentos, sendo um constituído de aporte historiográfico, e outro composto de atividade de pesquisa a partir de metodologias ativas.

O primeiro momento, de aporte historiográfico, inicialmente intercalou leituras sobre História Digital com o desenvolvimento de atividades de análise de fontes digitais. Especificamente, as atividades abordaram: “Promessas e armadilhas da rede” (Câmara e Benício, 2017); “O Homo Zapien e ensino de História” (Caimi, 2014); nativos e migrantes digitais (Leal, 2016); “Curtir, compartilhar, comentar: conversação nas redes sociais”; e “cultura de face” (Recuero, 2014); História Digital e História Pública (Lucchesi; Carvalho, 2016); “O campo da História Pública Digital” (Noiret, 2015). Assim, as primeiras aulas desafiaram a turma a pensar, epistemologicamente, em: Como contar a história do Digital? Quais seriam os limites desse tipo de história diante da pluralidade de realidades e dos riscos dos seus extremos, o “Solucionismo Digital” e o “Historicismo Digital”? Seria a História Digital um tipo específico de história, ou um dos seus subcampos? A sua produção unificaria ou pulverizaria o conhecimento? Na sequência das aulas, passamos a considerar o significado das fontes digitais e problematizamos: Como elas são produzidas? Para quais finalidades? Onde se encontram? Como podemos utilizá-las? Por fim, uma vez reconhecidas as características desse tipo de fonte, passamos para uma reflexão sobre a narrativa digital: Como escrevemos/contamos a história feita no Digital? A partir de quais metodologias? Finalmente, quem e como nos leem? Como trocamos ou não essas experiências?

Como base nas leituras do semestre e em forma de síntese dessas possibilidades metodológicas, elencamos tipologias de usos do digital: a - como Aporte metodológico: uso de ferramentas da

comunicação para produção de conhecimento histórico (Hardware; software; www); b - como Suporte narrativo: produção de conhecimento histórico no ambiente digital/virtual; c - como Ambiente Semântico: produção de conhecimento histórico no ambiente digital de maneira interativa/semântica (com novas audiências) esse momento da aula foi representado pela seguinte metáfora:

**Figura 1 – Metáfora síntese da História Digital**  
Abordagem Heurística/Hermenêutica



Produção dos próprios autores.

O segundo tipo de leituras pautou-se em obras sociológicas, atentas à abordagem conceitual e contextual de conjunturas e estruturas contemporâneas e foram organizados em forma de seminários. Dessa forma, a turma foi dividida entre dois tipos de leituras: sendo uma primeira focada no reconhecimento dos estudos da sociedade digital; e uma segunda, em textos que questionavam a configuração da sociedade atual, pós 1990. Entre os textos do primeiro tipo, destacamos, por ora, uma espécie de primeira sistematização do mundo digital, caso de Castells (2022, p. 413-462) e seu debate sobre cultura de massa; integração dos modos de comunicação; espaço de fluxos e economia global. Na mesma linha, o debate da obra de Pierry Lévy (2009) sobre a

infraestrutura material da comunicação digital e o universo oceânico de informações que ela abriga; o neologismo “cibercultura” e o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de modos de pensamento e de valores do ciberespaço. Os alunos atentaram entre outras abordagens ao fato de as obras citadas apresentarem a internet como suporte da memória e da musealização e do risco da obsolescência e da falta de coesão social, numa sociedade caracterizada pelo encolhimento do horizonte de tempo e espaço (sincronicamente).

A outra linha de leituras voltou-se para obras que analisaram a sociedade na sua ancoragem digital. Foram duas obras: a primeira delas, de Byung-Chun Han (2017) alertou para a definição de uma “Sociedade do cansaço”, com destaque para o estudo dos conceitos de “tédio profundo”; “esfera da ação” e a definição de “vida activa” *versus* “vida contemplativa”. Nesse momento, sobressaiu-se o desafio de discutirmos este texto num momento pós-pandemia, marcado pela definição de uma sociedade que exclui, justamente, pela “hiperinclusão”. Uma sociedade que, diferentemente daquela anterior, descrita por Foucault, não seria marcada pela definição de inimigos, mas pela inclusão e culpabilização dos seus integrantes pelo fracasso individual. A segunda obra nesta linha foi a de Morozov (2018) e seu questionamento sobre o conceito de “pós capitalismo” diante da ascensão das Big Tech. Os alunos identificaram a crítica do autor à sociedade do Vale do Silício e o significado dos dados que elas agregam na atualidade, muitas vezes substituindo com isso a política de estado de bem-estar social.

Uma vez realizado o estudo histórico e sociológico a partir da bibliografia citada, iniciamos a segunda parte da disciplina, agora de carácter prospectivo e propositivo. Assim, os alunos, novamente em grupos, selecionaram diferentes veículos de comunicação (sites/blogs/canis/redes sociais) para analisar como eles se utilizavam de conteúdos históricos e como se dava o processo de comunicação com os públicos. Os veículos de comunicação

selecionados pela turma foram: História FM (Podcast); Felipe Castanhari (Canal Youtube); Debora Aladim (Canal Youtube)

Para analisarem os canais os grupos deveriam considerar:

- Destaque o tipo do canal (blog; site; rede social; canal; podcast, etc);
- Trata-se de qual função “estágio”: ferramenta de comunicação; projetos para fazer história; aprendizagem ativa /ou colaborativa? Justifique com exemplos do canal.
- Ele se destina a um tipo de público específico? Qual(is)?
- Qual é a periodicidade das postagens; o tempo médio de duração dos episódios?
- Ele possui espaço para comentários?
- Qual é o seu alcance de audiências?
- Qual(ais) tipo(s) de conteúdo ou assunto de história, grosso modo, constam na programação?
- A apresentação do conteúdo é seguida da apresentação de fontes históricas?
- O canal cita ou menciona referências bibliográficas?
- Os seus gráficos, layout e ferramentas de interatividades com o público estão bem construídos e são acessíveis para público em geral?
- O canal interage com as suas audiências? Como e com qual frequência? Aqui sugere-se que o grupo procure se comunicar com o canal por meio das ferramentas do próprio canal, caso elas existam (por exemplo, nos espaços para comentários), todavia, sugere-se que este tipo de comunicação não se remeta a uma apresentação do objetivo do projeto, antes, como se grupo fosse um seguidor “comum” do canal.
- Outras informações que o grupo considere relevante? Quais? b- sobre um episódio específico do canal (escolher uma postagem, vídeo, programa, etc. a depender do formato e analisar):

Sobre a interpretação de um episódio em específico:

- Qual é o tipo de conteúdo?
- Existem pontos positivos ou negativos na forma como ele foi apresentado?
- A apresentação do conteúdo é seguida da apresentação de fontes históricas?
- A matéria cita ou menciona referências bibliográficas?
- A postagem gerou qual impacto nas audiências (se recebeu críticas, elogios ou engajamentos do público)?

Em linhas gerais, os alunos correlacionaram, de maneira satisfatória, abordagens conceituais da disciplina com usos da história nos respectivos canais. Foi o caso de análises sobre temporalidades e presentismo; algoritmo e esfera pública; hiperinclusão; conversação e cultura de face; nativos e migrantes digitais. Essas abordagens foram percebidas, inclusive, no vocabulário utilizado nas apresentações dos grupos. Da mesma forma, os grupos, em geral, adotaram uma postura questionadora a respeito da força das *Big Techs* na comunicação, sem, contudo, negar possibilidades de usos e possíveis iniciativas pessoais com elas. Outra abordagem tentou sobre a existência ou não de assessoria e/ou formação em História nos respectivos canais. Mesmo sem que lhes fosse solicitado, alguns grupos desenvolveram metodologias para contabilizarem a monetização de alguns canais. Embora alguns conceitos e contextualizações tenham se demonstrado complexos para uma disciplina direcionada aos acadêmicos do primeiro ano, público principal das aulas, em geral, as leituras, prospecções e reflexões da disciplina geraram novos olhares e discussões para a pesquisa e ensino de História, espécie de capital acumulado e reapropriado na sequência do ano letivo, conforme demonstraremos no próximo tópico, voltado para os trabalhos com a extensão.

### **Da disciplina de “História e Divulgação Científica”**

Após a disciplina de História Digital, foi ministrada, no segundo semestre de 2023, para a turma do primeiro ano do curso de História, a disciplina optativa intitulada “História e Divulgação Científica”, que visou a produzir materiais de divulgação sobre a história da cidade de Campo Mourão, Paraná.<sup>5</sup> Importante pôr em relevo que ela integra a curricularização da extensão do Projeto

---

<sup>5</sup> Devido ao calendário da instituição, o segundo semestre de 2023 ocorreu de setembro de 2023 até o início de março de 2024.

Pedagógico do Curso (PPC) de História da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão.

A disciplina teve um total de sessenta horas, sendo vinte delas destinadas para a parte teórica e quarenta para a prática. Nesse sentido, ela foi dividida em quatro momentos: 1º) discussões historiográficas sobre a História Pública e Divulgação Científica, análise das possibilidades da internet enquanto meio de divulgação científica e Ensino de História e estudo de caso sobre divulgação científica de história e História Pública; 2º) levantamento bibliográfico sobre a história de Campo Mourão e seleção dos temas a serem moldados e divulgados nas redes sociais; 3º) desenvolvimento de um perfil no Instagram (<https://www.instagram.com/historiaunesparcm/?next=%2F>) e de um Blog (<https://sites.google.com/view/historiaunesparcm>); 4º) produção de materiais de divulgação (miniartigos, infográficos, entrevistas, *slides*, áudios e vídeos).

Um dos assuntos mais abordados na primeira parte da disciplina foi a questão da divulgação para a História Pública. De acordo com Martha Rovai (2020) a simples ampliação do acesso e da divulgação às inúmeras narrativas sobre o passado, não se configura como “fazer história pública”. Embora haja uma grande quantidade de vídeos, sites, livros e revistas de divulgação histórica disponíveis, essa difusão por si só não constitui história pública, pois pode resultar em uma publicização irresponsável, simplificando a produção de conhecimento histórico a uma mera questão de opinião. Dessa maneira, a divulgação é ineficaz sem a reflexão adequada sobre os procedimentos e processos de elaboração envolvidos. Para Rovai, a divulgação da história deve acontecer sem perder a seriedade ou o poder de análise. Em outros termos, isso implica em não abandonar as principais preocupações do conhecimento histórico, como as questões metodológicas, historiográficas, teóricas e de narrativa.

Nem sempre a publicação é sinal de divulgação para História Pública. Para a autora, a divulgação não se resume a, simplesmente, publicar um artigo na internet. Isso exige um processo, uma

adaptação, com a utilização de uma linguagem e formatos diferentes, para um encontro que é distinto daquele que temos com os nossos pares. Na verdade, esse encontro permitirá que outros atores sociais, outros públicos e audiências participem.

Mas, o historiador deve ter cuidado nessa “adaptação”. De acordo com Ricardo Santhiago (2016), a divulgação da história pode sugerir a transmissão de um certo conjunto de conhecimentos de forma “mais simples”, de modo a atingir um público mais amplo, com o propósito de informá-lo, entretê-lo, diverti-lo. Isso consistiria na simplificação dos padrões já existentes e na transformação da linguagem para um grupo social idealizado.

Santhiago não concorda que a HP seja uma forma mais simples de história. Uma visão da história pública, como divulgação científica ou como função “tradutora”, é simples apenas na aparência. Isso perpassa pela linguagem. Desse ponto de vista, uma escrita criativa da história compreenderia uma história criativa, de modo que uma divulgação científica da história implicaria uma história predisposta à divulgação, e assim por diante. Dessa forma, a HP engloba um conjunto de elementos que requer modificações durante todo o processo de pesquisa, não apenas no momento de seu escoamento. A divulgação exige uma reflexão séria sobre o que manter ou excluir, sobre o quanto de *background* acrescentar, sobre explicar o que dentro de uma comunidade científica é dado por certo etc. Ou seja, não se traduz apenas a linguagem, mas todo um quadro de referências.

Uma analogia importante para compreender como funciona a divulgação para a História Pública foi dada pelo historiador Thomas Cauvin (2020) (*Campo Nuevo, practicas viejas*). Ele compara a História Pública como uma árvore: as suas raízes seriam as fontes históricas, os arquivos, os patrimônios; o tronco é o processo de interpretação das fontes; os galhos seriam as formas de divulgação da história (imprensa, livros, podcast vídeos etc.); e as folhas seriam os usos do passado (justiça social, marketing, diversão, turismo, política etc.).

Nessa árvore da História Pública desenhada por Cauvin, a divulgação não está desconectada dos outros processos e etapas com as quais nós, historiadores, estamos familiarizados: o trabalho de lidar com as fontes, com o debate historiográfico, com a interpretação, com os objetos da história, com os arquivos ou com os museus e patrimônios. Todas essas etapas estão conectadas.

Foi com base nos preceitos apontados por Rovai, Santhiago e Cauvin que orientamos as discussões da disciplina, bem como nossa experiência em História Pública Digital. Depois dessa etapa, ocorreu o levantamento bibliográfico sobre a história de Campo Mourão e a seleção de temas que seriam moldados para serem divulgados nas redes sociais. De forma colaborativa entre professores e alunos, a turma foi dividida em seis equipes de cinco a seis alunos. Cada qual ficou responsável por criar entre sete e dez produtos para divulgação sobre um tema específico: equipe 1 – patrimônios históricos da cidade por meio de vídeos; equipe 2 – história das mulheres de Campo Mourão; equipe 3 – tradições e festas; equipe 4 – símbolos; equipe 5 – artigos sobre a história da cidade; e equipe 6 – entrevistas.

Finalmente, o perfil no Instagram e o Blog do curso de história foram criados. A responsabilidade dessa etapa ficou com um aluno específico, que possuía maior experiência e *expertise* nessa área. Todavia, o *layout* de ambos foi discutido entre todos os integrantes do projeto.

Superadas etapas de discussões teóricas, levantamento bibliográfico, seleção de temas e criação dos perfis nas redes sociais, chegou o momento da produção dos materiais para divulgação. Foram produzidos mais de 50 deles (miniartigos, infográficos, entrevistas, *slides*, áudios e vídeos) sobre a história da cidade de Campo Mourão, destacando suas festas, tradições, patrimônios, lugares de memória, personalidades do passado e do presente e seus símbolos.

Queremos chamar atenção para o fato de que, durante a construção do projeto, as conversas com os alunos foram constantes: eles compartilharam as suas perspectivas sobre o

projeto, o *design* e o *layout* das redes sociais. Houve um forte engajamento. O processo foi marcado por amplas negociações, colaboração e abertura às ideias dos alunos. Ou seja, a autoridade compartilhada, saindo da lógica da produção isolada, apenas com o historiador sendo o “sol” da produção. Para nós, professores (Marcos e Jorge), coube o papel de “editores” do projeto, responsáveis por analisar a qualidade do material produzido e por publicar nas redes sociais.

Mas, não somente os alunos e os docentes participaram dessa produção colaborativa. A comunidade também se engajou, por meio das entrevistas. Foram três no total: com o então prefeito Tauillo Tezelli; com os proprietários do “Supermercado Carreira”, que completou sessenta anos de existência em 2024; e com Luiz Carlos Aristides, mais conhecido como “Carlinhos do Bar dos Amigos”. Este último, quando perguntado sobre a importância do seu estabelecimento, respondeu

Nossa Senhora! Eu não me vejo em outro lugar morando. Se falam em loteria não sei o quê... outro dia eu pensei, se eu ganhar na loteria, como vai ser difícil eu sair daqui. E o Progresso veio e eu fiquei perto de tudo, eu ando 100 metros tem uma farmácia, ando 200 metros tem um pronto socorro, ando 100 metros tem qualquer laboratório, ando 100 metros tem qualquer clínica, se anda 400 metros você tem uma faculdade estadual, gratuita com muitos cursos de nome né. Você na frente você tem um colégio, uma faculdade, ao lado você tem outra faculdade, hoje tá fácil de estudar, se você não tem dinheiro financia, tem muitos cursos para você fazer.<sup>6</sup>

Portanto, sublinhamos o caráter colaborativo do projeto, em que professores, alunos e o público foram produtores de saberes históricos, por meio de relações dialógicas e interativas. Procuramos, diante disso, construir o projeto e um espaço baseado na cooperação, em que todos os atores pudessem ter a oportunidade de aprender, praticar e compartilhar habilidades

---

<sup>6</sup> Entrevista: Carlinhos do Bar dos Amigos. In: **historiaunesparcm**. Disponível em: <https://sites.google.com/view/historiaunesparcm/entrevistas/bar-dos-amigos?authuser=0>. Publicado em: 23 jan. 2024. Acesso: 04/07/2024.

para coletar, analisar, interpretar e divulgar a história. É o que Frisch (2016) nomeou de “cozinha digital”: um local onde as diferenças entre produtores e consumidores de conhecimento são atenuadas para dar espaço à construção colaborativa de saberes.

Alguns dados importantes. O Instagram angariou, até o momento da escrita desse artigo, 448 seguidores, sendo que as publicações atingiram mais de dez mil contas nos primeiros noventa dias do projeto. Uma dificuldade para quantificar o número de visitantes nessa plataforma é que só é exequível obter dados desses últimos 90 dias. Dessa forma, é possível que, no período total do projeto, mais de 15 mil contas tenham sido atingidas.

O blog do projeto obteve um “número total de utilizadores ativos” de 1836. Detalhe: “o número total de utilizadores” não é o de visualizações. É o de diferentes usuários que acessaram o blog. O “tempo médio de engajamento” (tempo médio em que os usuários navegaram e interagiram pelo site) foi de “7 min 57s”. Consideramos números razoáveis para os objetivos e extensão do projeto.

Entre entrevistas, artigos, *slides* e infográficos produzidos pelos alunos, o destaque da divulgação ficou por conta dos chamados “*Reels*” (vídeos curtos de aproximadamente um minuto e vinte segundos de duração) no Instagram. Tais vídeos chamam muito a atenção do público devido a sua fluidez e dinâmica, alguns deles com mais de dez mil visualizações e centenas de comentários.

Um desses *reels*, sobre a presença ucraniana em Campo Mourão, obteve 10.498 reproduções, 338 curtidas e 164 comentários. Alcançou 6.209 contas e foi compartilhado 175 vezes, com o tempo de visualização de quase 23 horas. Outro *reel*, sobre a Catedral São José de Campo Mourão, obteve 7.871 reproduções, 386 curtidas e 192 comentários. Conseguiu alcançar 3.375 contas, tendo sido compartilhado 129 vezes, com quase 24 horas de visualização. Por fim, o terceiro *reel* mais visualizado, que apresentou a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Campo Mourão, angariou 5.168 reproduções, 116 curtidas e 14 comentários. Alcançou 3.140 contas, com 41 compartilhamentos e oito horas de visualização. Inclusive, tais

vídeos renderam aos alunos Lívia Rocha e Gabriel de Assis convite para participarem do programa “Plug” do canal de televisão “RPC”, afiliada à Rede Globo. O programa fez uma reportagem especial sobre a cidade de Campo Mourão. Antes disso, entrou em contato com o projeto, assistiu aos vídeos e convidou os discentes para participarem do programa.

Se compararmos com os resultados (*insights*) obtidos por meio dos outros tipos de materiais de divulgação no Instagram do projeto, por exemplo, em formato de texto (*slides*), observamos que o número de contas alcançadas diminuiu consideravelmente, com média de 150 contas.

### **Algumas considerações**

A intenção de apresentarmos, em um mesmo ano letivo, duas disciplinas “complementares” revelou-se significativo. As reflexões e questionamentos construídos no primeiro semestre foram em grande medida incorporados no segundo. Cabe salientar o fato de que, durante a primeira disciplina, a turma desenvolveu uma leitura crítica da internet, sem, no entanto, deixar de explorar as possibilidades de usos do digital para propósitos de produção do conhecimento histórico. É oportuno, ainda, destacar o grau de complexidade das leituras, realizadas com alunos recém-ingressantes na vida acadêmica. Por outro lado, foi igualmente desafiador o processo de produção e divulgação histórica, e suas demandas por acompanhamento da recepção.

A disciplina de História Digital gravitou em torno do debate sobre se seriam os canais colaborativos, e isto gerou divergências entre os alunos. Foram consideradas as formas de interação e as devolutivas à recepção, embora, notadamente, tal tipo de análise tenha levantado desafios metodológicos difíceis de serem concluídos na disciplina com sua duração semestral. Já a disciplina de Divulgação Histórica enfrentou alguns contratempos relacionados à qualidade inicial de certos produtos desenvolvidos pelos alunos. No entanto, após alguns ajustes ou reações, os discentes se engajaram

na produção de materiais sobre a história da cidade de Campo Mourão, conseguindo atingir um amplo público local e das cidades vizinhas (verificado por meio dos comentários e perfis que acessaram o perfil do Instagram e do blog).

Como argumento teórico, podemos afirmar que a disciplina do primeiro semestre teve um caráter mais cooperativo que colaborativo, isso se considerarmos o fato de o professor ter organizado previamente leituras e método de análise dos veículos de comunicação selecionados pelos alunos. Diferentemente do caso da disciplina de divulgação, mais colaborativa e na qual professor e alunos tiveram como foco práticas colaborativas com comunidade entrevistada e foco da própria divulgação.

Contudo, nos dois casos, as disciplinas tiveram os alunos como seus protagonistas, isto a partir da ancoragem em uma História Pública Digital, com característica dialógica e propositiva. Concluindo, esperamos que tanto o aporte historiográfico quanto os exemplos de práticas de história pública digital aqui apresentados sirvam de base para outras experiências, sejam elas acadêmicas ou não.

## Referências

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. *In*: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. (Orgs.) **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 165-183.

CÂMARA, Sérgio; BENICIO, Milla. HISTÓRIA DIGITAL: entre as promessas e armadilhas da sociedade informacional. **Revista Observatório**, v. 3, n. 5, 2017, p. 38–56.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2022.

CASTRO, Miguel. **Wikipédia e usos da história**: a edição de uma história pública digital por historiadores e multidões. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

CAUVIN, Thomas. Campo nuevo, prácticas viejas: promesas y desafíos de la historia pública. **Hispania Nova**: Primera Revista de Historia Contemporánea on-line en Castellano, Segunda Época, n. 1, p. 7-51, 2020.

FOSTER, Meg. Online and plugged in?: public history and historians in the digital age. **Public History Review**, v. 21, n. 1, dez. 2014.

FRISCH, Michael. **A shared authority**: essays on the craft and meaning of oral and public history. Albany: State University of New York Press, 1990.

FRISCH, Michel. A história pública não é uma via de mão única, ou, De Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.) **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e voz, 2016. p. 57-71.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 128.

LEAL, Bruno. Nativos digitais, imigrantes digitais: quinze anos depois. *In*: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton (Orgs.) **Para um novo amanhã**: visões sobre aprendizagem histórica Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. p. 36-43.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LUCHESSI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor. História Digital: Reflexões, experiências e perspectivas. *In*: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.) **História pública no Brasil**: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.37, nº 74, 2017. p. 135-154.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018. 189 p.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v.11, n.1, 2015, p. 28-51.

RECUERO, Raquel. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso e Reverso**, vol. XXVIII, n. 68, maio-agosto 2014. p.114-124.

ROVAL, Marta Gouveia. História pública: um desafio democrático aos historiadores. *In*: REIS, Tiago Siqueira; SOUZA, Carla Monteiro; OLIVEIRA, Monalisa Pavonne; ALVES DE LYRA JÚNIO, Américo (Orgs.). **Coleção História do Tempo Presente**: Volume 2. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

# A PRODUÇÃO DE PODCASTS DE HISTÓRIA E A HISTÓRIA PÚBLICA NO BRASIL NA ÚLTIMA DÉCADA

Marcelo de Souza Silva<sup>1</sup>

César Agenor Fernandes da Silva<sup>2</sup>

Quando pensamos em História Pública geralmente somos remetidos a sua primeira dimensão: a prática de produzir conteúdo que contenha saberes e reflexões históricas para públicos amplos e diversificados, fora do nosso escopo tradicional acadêmico e escolar. Elaborar, desenvolver e aplicar projetos de História Pública não é uma tarefa simples, não basta ter uma “ideia na cabeça e uma câmera na mão” e simplesmente publicar conteúdos em redes sociais ou digitais. É necessário planejar e formatar a linguagem de acordo com a mídia ou meio social no qual pretende-se produzir. Um documentário, uma matéria jornalística web, um vídeo curto/perfil para aplicativos/redes sociais como *TikTok*, *Instagram* e *Youtube* e, também, os Podcasts e seus variantes (Vodcasts, Mesacast, etc.) demandam, em nossos dias, dedicação e, sobretudo, trabalho em equipe. É necessário compartilhar autoridade e responsabilidades ao lançar mão de projetos na área de História Pública.

Nesse texto buscamos refletir sobre as chamadas práticas de história pública a partir da nossa experiência de 10 anos como produtores e apresentadores do *Fronteiras no Tempo*: um podcast de História, lançado no dia 31 de julho de 2014 e que continuava

---

<sup>1</sup> Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba, Minas Gerais.

<sup>2</sup> Doutor em História e Cultura Social pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professor Adjunto B do Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), em Guarapuava, Paraná.

em atividade quando da escrita deste capítulo, com pelo menos 1 publicação semanal. Acrescentam-se a isso alguns apontamentos e reflexões desenvolvidas no seio do Grupo de Pesquisa em História Pública, Ensino e Patrimônio Cultural liderado por nós, autores deste texto.

Durante os anos de 1992 e 1993, o historiador estadunidense Otis L. Graham Jr., cujo papel no desenvolvimento da história pública nos Estados Unidos foi de primeira ordem, em uma série de editoriais que redigiu para o periódico *The Public Historian*, afirmou em mais de uma ocasião que os historiadores públicos têm como um dos seus objetivos tornar o conhecimento histórico acessível e de fácil compreensão para diferentes audiências. Para Graham, “os historiadores públicos têm um interesse profissional mais direto em aprender sobre e se comunicar melhor com seus públicos” (Graham Jr., 1992, p.6), entretanto, essa preocupação não se dá apenas em relação a parte comunicacional, mas incide sobre a missão de expor continuamente a importância e a necessidade do conhecimento histórico para as sociedades coetâneas.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre as colocações de Graham podemos dizer e acrescentar que os profissionais que se dedicam à dimensão pública da história precisam estar conectados com as demandas de indivíduos, instituições, grupos e setores sociais para fornecer as respostas e dar sentido ao passado no presente. Mais do que isso, afirmamos, aqui, que a História Pública cumpre o papel de garantir um Direito Humano, o direito à História da trajetória temporal de diferentes entes humanos, pois a consciência histórica, tal qual definiu Jörn Rüsen, é um dos principais elementos da constituição de sentido em nossas vidas.

Importante dizer que não existe hierarquia entre projetos de História Pública. Um trabalho que envolva uma pequena comunidade que compartilha a autoridade com historiadores profissionais tem a mesma importância de um trabalho que atinja centenas de milhares de ouvintes, espectadores ou leitores. Cada projeto e seus produtos são voltados para públicos específicos e obedecem a ritmos, metodologias e linguagens distintas, mas

similarmente atuam no mesmo sentido, o de democratizar a História e suas formas de construção de saberes sobre o passado que só fazem sentido no tempo presente.

Como se sabe, a História Pública surgiu nos Estados Unidos e as reflexões deste campo avançaram de formas diferentes em cada país no qual chegou, mas manteve no seu cerne a expectativa de que os historiadores pudessem produzir algo que não fosse necessariamente ligado ao ensino de história nas escolas, buscando abrir outras possibilidades de atuação em que as habilidades e competências desenvolvidas no curso pudessem ser aplicadas. Por conta de necessidades de mercado de trabalho, passamos a nos enveredar por campos até então pouco explorados, ou tomados por profissionais de outras áreas, como museus, parques e sítios históricos, empresas de produção de conteúdos de entretenimento, em suma, espaços e atividades não-escolares, porém com grande potencial para, através do estudo e reflexões sobre o passado, remeter às maneiras como são produzidos os trabalhos dos historiadores.

No Brasil, este debate – e o que nos interessa, aqui, as práticas – tomaram rumos diversos, ainda que não totalmente dissociados do que se apresentou em outros lugares. Observamos, por aqui, iniciativas cada vez maiores e expressivas em diversas áreas de atuação, especialmente na constituição de trabalhos de extensão envolvendo as diversas comunidades nas quais estão inseridos os cursos de graduação em História. Os debates sobre o campo da História Pública e a busca por consolidação de um mercado de trabalho para estes profissionais – para além das salas de aula – tem trazido impactos na própria formação dos profissionais de história. A busca pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fez com que os programas e projetos de extensão ganhassem destaque em muitos lugares.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Duas das formas de se conhecer vários destes projetos são através dos sites “Portal da História Pública” (<https://historiapublica.sites.ufsc.br/>), ou na lista de projetos com o Selo Saberes Históricos, uma iniciativa que busca reconhecer as boas práticas

Os debates sobre a extensão universitária acontecem há décadas nas universidades brasileiras. Não custa lembrar as críticas e proposições trazidas por Paulo Freire (1983), que são de outro contexto, mas ainda cabem na nossa realidade do século XXI. Ele nos lembra da importância do ato comunicativo para a experiência humana, isto é, a não existência do conhecimento puro que passa de um humano para outro, pois este sempre estaria em movimento em um fazer-se coletivo. Isto difere, muito do que normalmente se coloca classicamente como extensão, mas não vamos aprofundar este debate neste texto, só explicitar que estas questões também são caras ao campo dos historiadores públicos.

Estas aproximações dos debates com a História Pública e a formação docente têm inclusive ganhado força, pois existe também a exigência legal para que os alunos participem destas atividades durante seus anos de estudo nas universidades. Nas últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área (2024), ficou estabelecida a carga horária de 10% do total do curso deveria ser cumprida como atividades de extensão. Isso gerou demanda e possibilidades para a expansão das ações de História Pública, especialmente no campo da divulgação científica. A busca por inserção nestas atividades também ganha relevância por serem possíveis de realizar remotamente, uma situação que torna mais factível o cumprimento desta obrigação aos alunos que são também trabalhadores e não têm disponibilidade de tempo muito grande fora do horário das aulas.

Ainda no campo das iniciativas remotas síncronas e assíncronas em meio digital, campo aberto para iniciativas de historiadores públicos, podemos mencionar alguns projetos que se configuram como boas práticas de História Pública. *Relatos da Quarentena* é um documentário roteirizado, produzido e distribuído pelo *Laboratório de Imagem e Som Universidade do Estado de Santa Catarina*. A produção audiovisual, disponível no canal do Laboratório no Youtube, possui

---

de divulgação de saberes e produções de conteúdos históricos e historiográficos (<https://www.forumsabereshistoricos.com/>)

a seguinte sinopse: “‘Relatos da Quarentena’ traz entrevistas com 10 professores de história da rede de ensino de Santa Catarina, contando um pouco sobre suas experiências pessoais neste período de isolamento social.” Idealizado por Rogério Rosa, Gabriel de Oliveira e Lucas Barcelos Nazari, a produção traz no depoimento destes docentes (a maioria mulheres), além de um registro do próprio tempo vivido, as adaptações, dificuldades, aprendizagens com uso de tecnologias, a ruptura e a fusão entre espaço doméstico e de trabalho, questões de gênero, cotidiano dos processos de ensino aprendizagem entre outros elementos. A narrativa construída no documentário possibilitou a ampliação de questões importantes que estão atuais até hoje, especialmente no que diz respeito as questões tecnológicas em sala de aula, os lugares dos saberes históricos no Brasil da década de 20 do século XXI e, também, a sobrecarga de trabalho docente.

Esta produção não foi isolada, ela fez parte de uma série de iniciativas de pesquisa/prática de história pública, cujas reflexões levaram a produção do texto intitulado “Em tempos de pandemia, como as/os professoras/es têm lidado com o ensino da história?”, presente na coletânea “História Pública em Movimento”, organizado por Juniele Rabêlo de Almeida e Rogério Rosa Rodrigues, que também assinam com outros historiadores (Everardo Paiva Andrade e Larissa Moreira Viana) o escrito mencionado. Como parte de um movimento que reflete antes e durante as práticas executadas, ao se debruçarem sobre as questões que evidenciamos ao descrever o documentário “Relatos de Quarentena”, os autores descrevem o seguinte cenário de ação:

A partir dessas questões, consideramos fundamental o fortalecimento dos coletivos profissionais nesses tempos de pandemia, dentre eles: 1) O Profcast, canal de escuta de professores/as de História da rede básica de educação no Brasil – podcast que nasceu de uma iniciativa da Coordenação Nacional do ProfHistória e do Laboratório de Imagem e Som da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a coordenação do professor Rogério Rosa Rodrigues; e 2) a Rede Trajetórias Docentes, um espaço de entrevistas públicas com professores da rede básica de ensino – construído

a partir das políticas de formação de professores, inicial (Pibid, Residência Pedagógica) e continuada (ProfHistória) – junto aos laboratórios LABHOI e LEH, da Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação dos professores Everardo Andrade, Juniele Rabêlo de Almeida, Larissa Viana e Marcos Barreto (Andrade, Almeida, Viana & Rodrigues, 2021, p.130-131).

Como é perceptível, a História Pública também está intimamente ligada ao ensino de história, não apenas na questão das formas de difusão e vulgarização dos saberes históricos, mas também como reflexão e ação sobre a própria prática de historiadores em seus espaços profissionais e, sobretudo, sociais. A produção pública com professores de história que atuam em diferentes níveis de ensino, como o *Profcast*, divulga trabalhos do Mestrado Profissional em História (ProfHistória) e ao mesmo tempo aprofunda as reflexões sobre o ser e fazer docente na contemporaneidade.

O *Profcast* é um podcast cujo formato é o de entrevista. Em geral o entrevistador é um professor universitário vinculado ao ProfHistória e o entrevistado um egresso do programa. Não existe entrevistador fixo, o que torna a dinâmica do programa diferente de um formato mais tradicional, tanto pela forma de conduzir a conversa quanto pelas diferentes formas de registro oral da língua portuguesa – que comporta diferentes acentuações e a diversidade do idioma falado no país. O programa, no entanto, possui uma estrutura que perpassa os episódios durante suas temporadas e, nesse sentido, possui identidade sonora e de conteúdo.

Ademais, até o presente momento foram produzidas 3 temporadas.<sup>4</sup> A primeira temporada contém 13 episódios e as entrevistas concentram-se na temática relacionada a pandemia de covid-19, tal qual analisada no capítulo de livro recém mencionado. Já a 2ª temporada é completamente dedicada a temas ligados a cultura afro-brasileira e ensino de história da África. Professores do programa entrevistam professores que concluíram o mestrado profissional, cujas temáticas de pesquisa e de aplicação

---

<sup>4</sup> A terceira temporada estava em produção enquanto escrevamos este texto (2024)

dialogam diretamente com o tema central. Na temporada atual, a 3ª, a abordagem dos episódios e, conseqüentemente, a divulgação das pesquisas centram-se na ditadura civil-militar e nos desafios de ensinar um tema que se tornou sensível em nossos dias. A temática foi motivada pelos 60 anos do golpe de 1964.

Poderíamos escrever longamente sobre cada um dos episódios, pois eles abrem uma série de perspectivas sobre a produção dos saberes em história e, especialmente, sobre as práticas de ensino da nossa disciplina na educação básica. Eles são como um farol que ilumina os passos de outros docentes e de estudantes de história que podem se inspirar, refletir e estudar as produções divulgadas no podcast. De forma geral, é possível perceber que na segunda e terceira temporada do programa que as tensões que envolvem o ensino dos chamados temas sensíveis, especialmente os tópicos da ditadura civil-militar, os professores lidam o tempo todo com narrativas diametralmente opostas: por um lado, temos o conhecimento histórico mobilizado pelos professores e, especialmente no caso dos alunos do ProfHistória, de suas pesquisas que se ancora na historiografia e estudos sistemáticos. Por sua vez, os estudantes contestam esses saberes baseando-se em discursos negacionistas que ganharam muita força nos últimos anos, reproduzindo ideias que em muitos casos destoam dos fatos apurados por acadêmicos e pesquisadores. No episódio 6 da 3ª temporada do Profcast intitulado “a história da ditadura como um tema sensível em sala de aula”, a professora entrevista Morgana Vieira Modolon narra claramente que seus estudantes chegam na sala de aula com a convicção de que a ditadura não teve efeito em Criciúma-SC e, caso tenha tido, quem foi preso é porque estava fazendo coisa errada, era comunista. Morgana, por sua vez, descreve como o trabalho com a documentação em sala de aula e o contato com casos reais, de pessoas com nome e sobrenome que sofreram violência do Estado durante o período e em locais amplamente conhecidos atualmente, teve forte impacto nessa perspectiva de senso comum em sala de aula.

Trata-se de discursos que se chocam em um período no qual tanto os saberes produzidos academicamente quanto o ensino da disciplina incorporaram novos atores, valores e, sobretudo, perspectivas sobre o passado nacional<sup>5</sup> que destoa de narrativas tradicionais construídas em períodos antidemocráticos e que ainda ecoam na memória coletiva e são reforçados por grupos sociais/políticos que buscam enaltecer de forma ideológica este passado para angariar frutos no tempo presente. Em outras palavras, são sinais do negacionismo ideológico que ganhou forças nos últimos anos (Napolitano, 2020). Frases típicas deste movimento como “no tempo da ditadura não tinha corrupção”, “no tempo da ditadura não tinha violência”, “a ditadura salvou o Brasil de virar Cuba”, “no tempo da ditadura tinha ordem”, são amplamente reproduzidas por diferentes atores e autoridades no país. Como vociferou o político gaúcho Leonel Brizola na transmissão do icônico debate entre candidatos para presidente da república no ano de 1989: “vocês são filhotes da ditadura! Filhotes da Ditadura!”

Em um exemplo comparativo: na Austrália, como bem ressaltaram Robert J. Parkes, Debra Donnelly e Heather Sharp (2022, p.180-182), as comunidades originárias clamaram por uma escrita da história que os deixasse visíveis e que narrasse a trajetória temporal nacional a partir de suas perspectivas nas comemorações do bicentenário da fundação da nação, celebrada em 1988. O trio narra de forma interessante como as reivindicações por novas narrativas históricas nacionais se manifestaram e, posteriormente, passaram a integrar o currículo da educação básica, passando por processos de resistência e crises sociais em torno destas novas perspectivas. Na palavra das autoras e do autor (2020, p.180-181):

Marcando duzentos anos desde o início da colonização britânica do continente insular, esta frota impressionante ajudou a eletrizar o clima e,

---

<sup>5</sup> Como a valorização da cultura afro-brasileira e da agência negra que enfrenta discursos negacionistas e que o tempo todo tentam recuperar o mito da democracia racial, por exemplo.

transmitida ao vivo pela TV em todo o país, continua sendo um evento significativo na memória coletiva da nação. É importante ressaltar que esse não foi o único aspecto desse evento gravado na memória pública desse bicentenário. A mídia de televisão também documentou as marchas de protesto significativas lideradas por anciãos aborígenes que pediram o reconhecimento de 26 de janeiro como um 'dia de luto' para reconhecer as injustiças significativas, sofrimentos e desapropriação dos povos indígenas decorrentes da colonização do país. Rapidamente os currículos escolares mudaram de uma história de assentamento pacífico para uma narrativa que reconheceu a experiência aborígene de colonização como invasão (Parkes, 2007, 2011). Quando os educadores responderam imediatamente a este sentimento e incorporaram as perspectivas indígenas ao currículo, um conflito significativo sobre os programas de estudos sociais e de história eclodiu (Land, 1994), e resultou no que conhecemos como 'guerras da história' (Clark, 2008; Macintyre; Clark, 2003). Desde o bicentenário da nação e as guerras históricas que se seguiram, ocorridas na mídia de transmissão, o público australiano tornou-se agudamente ciente das narrativas rivais da nação. Conflitos como o que surgiu recentemente em torno do livro *Dark Emu* (PASCOE, 2014) como resultado da publicação de um livro crítico: *Farmers or Hunter-gatherers? The Dark Emu Debate* (fazendeiros ou caçadores-coletores?) (Sutton & Walsh, 2021) continuam encontrando espaço na mídia nacional e representam o último estágio dessa busca por reconciliação e uma narrativa nacional compartilhada (Norman, July 8, 2021; Wilkie, June 16, 2021).

Não é toda prática de história pública que intencionalmente adentra nos chamados debate sensíveis, porém, a mobilização dos saberes históricos produzido para audiências amplas está intimamente ligada as formas como nossa área de conhecimento afeta diretamente a percepção e até mesmo a construção social da realidade, como enunciaria o sociólogo austríaco Peter Berger. No primeiro parágrafo deste texto evocamos a primeira dimensão da história pública, que está diretamente ligada as habilidades comunicacionais dos historiadores públicos. Os exemplos citados até aqui, que estão conectados, direcionam-se para um público majoritariamente "interno", mas não menos importantes, que são professores e estudantes de história, mas com grande potencial para atingir outros públicos. Quando olhamos e ouvimos o

ProfCast somos diretamente direcionados para uma reflexão sobre as potencialidades da mídia podcasts.

A produção e o consumo de podcasts, embora presentes no cenário digital desde o início dos anos 2000, experimentaram um crescimento exponencial nas últimas décadas. A pandemia da COVID-19, em particular, atuou como catalisador desse fenômeno, impulsionando a criação de novos podcasts e ampliando significativamente a audiência. Essencialmente, podcasts são arquivos de áudio digitais, organizados em episódios, que abordam uma vasta gama de temáticas. Sua distribuição ocorre por meio de plataformas online e aplicativos específicos, permitindo o acesso do público a conteúdos diversos e personalizados. Eles podem e são produzidos por empresas de comunicação profissional, grupos ou indivíduos independentes e gozam de grande liberdade editorial. Uma outra característica da mídia reside na sua forma de consumo, que se dá sob demanda e pode ser ouvido da forma que melhor convier pelos interessados, bastando apenas a posse de um equipamento que comporte o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e algum nível de conexão com a internet.

Em 2017, publicamos nossas primeiras reflexões sobre podcasts e a experiência de produzir um programa de história. Naquele ano existiam poucos exemplos comparativos. Neste estudo, em nosso levantamento chegamos a seguinte métrica: “atualmente, de acordo com o catálogo do site *Mundo Podcast*, que sumariza e clássica os Podcasts brasileiros por temática, existem **1671** Podcasts registrados, sendo que destes **1297** encontram-se ativos (Silva & Silva, 2017, p.262)”. Em 2017, mundialmente tinham sido produzidos aproximadamente **412 mil** podcasts desde 2011 (LISTEN NOTES).

Em 2020, Douglas Lima e Rosiangela Picanço lançaram o E-book “*Guia de tecnologias digitais e ensino de história: podcasts de história*”. Neste guia eles sumarizam 19 podcasts e os classificaram em 2 categorias: podcasts acadêmicos (8) e podcasts informativos (11). O critério adotado é de simples compreensão, pois os

acadêmicos possuem algum grau de vínculo institucional universitário, seja com grupo de pesquisa ou de projetos de extensão. Já os informativos são os que não possuem vínculos diretos com instituições de ensino, mas são produzidos por historiadores, como no caso do *Fronteiras no Tempo*. Neste ano, desde 2011, ao redor do globo a produção de podcasts chegava ao número de **1,98 milhões** (sendo que aproximadamente 1,02 milhões chegaram as plataformas de áudio digital em 2020).<sup>6</sup>

Até 2024 no Brasil, que é o segundo maior produtor mundial da mídia, haviam sido lançados **203 mil** podcasts e mundialmente chegou-se à cifra de **3,4 milhões** de programas. Obviamente que nem todos os programas encontram-se em atividade, além disso, muitas destas produções foram lançadas como projetos fechados com número limitado de episódios. Podcasts geralmente são classificados por palavras-chave, ou melhor dizendo por etiquetas (“tags”). Além de classificar os temas principais dos programas, elas ajudam os mecanismos de busca e os algoritmos a localizarem e indicarem conteúdos de acordo com o interesse dos ouvintes. Ao fazermos uma busca utilizando as “tags” História e Educação no banco de dados do site *Listen Notes*, que se define como o Google dos Podcasts, selecionando o Brasil como região geográfica, chegamos

---

<sup>6</sup> Recentemente explicamos esse tema em uma publicação: “De 2003 até 2015, aproximadamente, para publicar um episódio era necessário contratar algum serviço servidor/hospedagem de dados de um *website* para disponibilizar os arquivos de áudio digital no *feed rss*. Em geral, o serviço de armazenamento é pago, o que limitava iniciativas amadoras ou de produtores de conteúdo que não dispunham de recursos financeiros e, sobretudo, algum nível de conhecimento técnico para realizar todo o processo. A partir de 2015, contudo, com o lançamento da plataforma *Anchor* (atual *Spotify for podcasters*), o processo ficou mais simples, permitindo a mais pessoas produzirem e lançarem seus trabalhos, pois não era mais necessário desembolsar nenhum valor financeiro para hospedar e distribuir os episódios, além de dispensar conhecimentos técnicos aprofundados. Podemos chamar a explosão da mídia nos últimos anos, especialmente a partir de 2019, de “*fenômeno Anchor*”, pois dos 3,8 milhões de podcasts lançados, mais de 1,78 milhões dos novos programas vieram a público a partir da hospedagem nos servidores da empresa (Silva, 2023, p.876).

ao número de 4271 podcasts.<sup>7</sup> Isso não significa que todos sejam programas que lidam diretamente com o conhecimento histórico, pois a palavra história também está associada com narrativas cotidianas ou programas televisivos como “Que história é essa Porchat” ou um dos podcasts de maior audiência atual “Não Inviabilize” (com aproximadamente 3 milhões de ouvintes), produzido e apresentado pela Dea Freitas no qual relata “causos ordinários” de pessoas comuns com seus amores, alegrias, tristezas, frustrações, ou seja, histórias da vida privada.

O refino deste dado em relação a produção de podcasts de história ainda necessita ser realizado, mas com certeza podemos dizer que os números levantados em 2020, no Guia recém mencionado, não representam nem 10% do total da produção atual de podcasts de história. Levantamos até o momento 65 programas que efetivamente tratam do conhecimento histórico, sendo que 68% deles são produzidos e apresentados por profissionais da área. Vale dizer que diferentes instituições e programas, como os grupos PET e de pesquisa, bem como iniciativas individuais de historiadores cresceram e se configuram como práticas de história pública. Justamente pelo perfil democrático de produção e pelo avanço das tecnologias digitais que historiadores podem se dedicar a produção da mídia. Além disso, também é possível utilizar a mídia como uma forma de aprendizagem, na qual envolvemos os professores de história em formação em todo processo de produção aproximando cada vez mais a história pública da sala de aula, bem como na promoção de atividades extensionistas.

Assim como o ProfCast aproxima a produção do ProfHistória de um público, o *HistoriaFM*, *História Pirata*, *Atlântico Negro*, *Hora Americana*, *História em Meia Hora*, *Lab.Cast Histórico*, *IPACast*, *Fronteiras invisíveis do Futebol*, *Diálogos Olímpianos*, *A Lira de Clio*, *Tem Profissional de História aí?*, e o próprio *Fronteiras no Tempo*, são alguns exemplos que podemos dar de variedade de vozes,

---

<sup>7</sup> Para fins de comparação, 596 programas possuem a “tag” História ou Educação em boa parte da América do Sul (Silva, 2024).

formatos e abordagens que atualmente o público interessado por história pode encontrar ou receber a recomendação em algum aplicativo de música ou dos que são dedicados exclusivamente a reprodução de podcasts. Os podcasts produzidos por historiadores podem integrar de maneira significativa a cultura histórica da sociedade brasileira, tendo em vista que História é o 4º tema que mais desperta atenção do público nacional em um universo que ultrapassa 40 milhões de pessoas (PODPESQUISA, 2020). Ou seja, existe muito potencial para que nossa prática atinja pessoas que normalmente não atingiríamos, pois estão afastados dos nossos “*habitats naturels*” – a academia e a sala de aula.

É exatamente neste contexto de ascensão e consolidação de práticas de História Pública por meio de Podcasts que se insere o Fronteiras no Tempo, o qual iremos, a seguir, relatar e analisar a nossa experiência de 10 anos na produção e apresentação deste programa.

### **A História Pública no podcast Fronteiras no Tempo: balanço da década**

Como vimos demonstrando neste texto, a história pública encontrou nos podcasts um aliado poderoso. Essa combinação tem revolucionado a forma como as pessoas se engajam com o passado, democratizando o acesso à informação histórica e tornando a disciplina mais atrativa e relevante para o público contemporâneo. O Fronteiras no Tempo nasceu com o objetivo primordial de “aproximar o público que gosta de História com a maneira como o conhecimento histórico é pensado e construído. Isso tudo de forma leve e descontraída” (Silva & Silva, s/d). Nestes dez anos, desde julho de 2014, este motivador esteve presente nos mais de 170 episódios produzidos, abrangendo uma grande variedade de temas e, acima de tudo, promovendo a divulgação dos trabalhos dos profissionais da área, dialogando com o público sobre como são produzidos os nossos conhecimentos sobre o passado e de que maneiras eles se relacionam com nosso mundo atual.

Os podcasts ganharam notoriedade por várias razões, especialmente por seu formato e versatilidade nas maneiras de ser consumido: não existe a necessidade de nenhum preparo específico e, atualmente, existem muitos softwares e aplicativos que disponibilizam os programas sem a necessidade de consumo de muitos dados da internet. Diferentemente do que acontecia quando iniciamos o *Fronteiras no Tempo*, em 2014 (com a primeira gravação em 2010, na verdade), é possível produzir os programas sem grandes conhecimentos técnicos e, ainda, disponibilizá-los sem custos. Estas possibilidades abrem todas as ciências para um diálogo mais frutífero com os diferentes públicos. Neste sentido, a História, como uma das áreas que sempre despertou curiosidade e debates nestes diferentes espaços, vem sendo apropriada e relida por estes públicos, independentemente, muitas das vezes, do contato ou qualquer tipo de validação da comunidade de historiadores.

Foi justamente para atender a estas demandas que fundamos o podcast *Fronteiras no Tempo*, ainda em 2010, quando gravamos o primeiro episódio. Na verdade, a formatação do projeto vinha acontecendo desde os tempos da graduação em História, na Unesp/Franca, haviam se efetivado na constituição de um blog de cultura geral, também com o mesmo nome, o qual deu origem às reflexões que desembocaram na constituição de um projeto de podcast histórico.

Naquele momento, vivíamos a expansão da *web 2.0* e cada vez mais havia possibilidades de interação entre os públicos interessados em diversos assuntos, mas o que mais acabou servido de mote inicial do *Fronteiras* foi a preocupação com as ações dos não-historiadores na propagação de informações incorretas, quando não falsas ou meio-verdadeiras. A primeira gravação aconteceu em 2010, sobre o tema da Segunda Guerra Mundial, o qual havíamos identificado como atrativo a diversos tipos de públicos, dos escolares aos curiosos em geral. Um dos programas que foi nossa inspiração inicial, o *Nerdcast*, havia trabalhado com estes temas e gerado muita repercussão entre os ouvintes. Percebemos que era um programa interessante, mas que

carecia muito da intervenção de especialistas da área, posto que, mesmo sem informações erradas, o programa em questão não trazia elementos que pudessem levar os ouvintes à reflexão sobre aqueles contextos e fatos apresentados. Víamos a necessidade de que o debate apresentasse essas questões, claro, mas nossa proposta foi de seguir um rumo que desse mais elementos aos ouvintes, tornando sua curiosidade em uma ferramenta para que conhecessem e compreendessem a história que estava sendo tratada ali.

A concepção do podcast de História, em geral e no Fronteiras em específico, atendeu, então, à esta inquietação que, naquela época ainda não sabíamos, passou a ser compartilhada pelos pesquisadores e produtores do campo da história pública. Esta tem sido, desde então, a motivação por trás das produções do Fronteiras: levar o conhecimento da História, da historiografia e, ademais, fornecer as ferramentas que podem contribuir para que o ouvinte tome uma posição ativa com relação àquele conhecimento trabalhado, tornando-o parte da forma como experienciam as diversas situações do seu cotidiano.

A partir das influências recebidas naquela época de outros programas de podcast, decidimos que uma das marcas do Fronteiras no Tempo seria o formato informal e uso de linguagem conversacional, isto é, um bate-papo entre os participantes, através do qual pudessem ser trabalhadas as reflexões históricas propostas. Para este fim, inclusive, foram adotados apelidos entre os apresentadores, ao invés de seus nomes, justamente para que se pudesse fugir do tom professoral com o qual estamos acostumados em nosso ambiente de trabalho. Assim, nasceu o programa de História comandado por C.A. e Beraba, codinomes para os apresentadores e professores Cesar Agenor Fernandes da Silva e Marcelo de Souza Silva.

Em nenhum momento é feita a apresentação formal e acadêmica, mas o argumento de autoridade é construído à medida em que os apresentadores se conectam com as experiências dos ouvintes, buscando emular aquilo que eles provavelmente pensam ou como enxergam algum fato histórico; o próximo passo é levá-

los a conhecer e refletir sobre como isto se relacionaria com as reflexões e pesquisas historiográficas. Esta ponte entre a curiosidade, a consciência histórica e os conhecimentos acumulados dos ouvintes – que são levantados a partir de impressões trazidas por fontes como filmes e/ou outras produções não acadêmicas – é parte do processo fundamental de estabelecimento de um princípio de diálogo dos especialistas com o público e seus saberes, quase como uma forma de compartilhar a autoridade sobre as interpretações do passado.

Como princípio, a História Pública defende uma relação mais democrática entre historiadores e o público, na qual os primeiros não são mais os únicos mediadores do passado, mas facilitadores de um diálogo entre diferentes experiências e perspectivas. O conhecimento histórico, portanto, é visto como um processo colaborativo, parte de uma cultura histórica que não está de posse somente dos historiadores, nunca estiveram. Estes princípios e ideias aderem às estratégias criadas por nós para a produção dos programas. No *Fronteiras no Tempo*, acreditamos no diálogo a partir do acesso aos debates realizados publicamente em obras de ficção, seja no cinema, literatura, quadrinhos e outras formas pelas quais as pessoas têm acesso a conhecimentos sobre o passado. São trabalhadas como fontes, mas também como expressões daquilo que é visto por diferentes públicos como uma maneira de se relacionar com o passado. Trata-se de uma prática que leva a uma abertura para que a historiografia acadêmica seja mais acolhedora com relação às diferentes maneiras de se pensar sobre o passado (Araujo, 2017).

Como um exemplo interessante desta prática que foi sendo constituída no programa, temos o quinto episódio do *Fronteiras*, intitulado “História e Ficção: uma história de amor e fúria”, no qual trabalhamos com a análise deste filme. Esta é uma produção brasileira em animação, lançada em 2013, nos leva em uma jornada épica pela história do Brasil, desde o período colonial até um futuro distópico. Durante o episódio apresentamos a sinopse do filme, no qual o protagonista, um homem que vive por quase 600 anos,

testemunha e participa de momentos cruciais da nossa história, como a colonização, a escravidão, a luta pela independência, a ditadura militar e um futuro marcado pela escassez de água. Ao longo da narrativa, o protagonista se envolve em diversas lutas e revoluções, sempre buscando justiça e liberdade. Sua jornada é marcada por um amor intenso e duradouro, que o impulsiona a superar obstáculos e a continuar lutando por um mundo melhor.

O trabalho com cinema e história rende muitos debates desde antes de se começar a falar sobre os conceitos e práticas de História Pública. Durante este episódio, ressaltamos que ele poderia trazer elementos importantes da nossa historiografia e, ainda, como uma maneira de reler as histórias tradicionais que, até então, relegavam aos indígenas e aos africanos o papel de coadjuvantes em vários dos processos históricos brasileiros. Pudemos criar uma reflexão que dialoga com estas tradicionais visões sobre nosso passado e, a partir do enredo do filme, reconstruir outras interpretações juntamente com o ouvinte. O podcast fez, então, a ponte entre o ensino tradicional da história, o cinema e as novas correntes historiográficas que vinham ganhando força e nas quais o filme se baseou.<sup>8</sup>

Deve-se levar em conta que a natureza do podcast é o áudio recebido pelos ouvintes assinantes do *feed* RSS (Really Simple Syndication)<sup>9</sup> do programa, porém existem outros elementos que vimos trazendo à tona desde o início, com um grau cada vez mais abrangente que é o trabalho com imagens. Estas são estudadas tanto nos episódios quanto em descrições e análises realizadas durante as falas dos apresentadores. O Fronteiras no Tempo tem um projeto gráfico que foi se desenvolvendo desde os primeiros episódios. No início, contamos com auxílio do publicitário Augusto

---

<sup>8</sup> Cabe ressaltar que este filme contou com a participação de historiadores na sua produção. Está relacionado a um livro, intitulado "Meus heróis não viraram estátua" e ao documentário *Lutas.doc* (2009).

<sup>9</sup> **RSS** é a sigla para **Really Simple Syndication** ou **Rich Site Summary**. Em português, podemos traduzir como "Sindicância Realmente Simples" ou "Resumo Rico de Site". É um formato de texto utilizado para distribuir informações em tempo real pela internet.

Carvalho para fazer as artes, e o intuito sempre foi o de trazer a experiência de análise de imagens para o programa, de forma que os ouvintes pudessem desde a apreciação da arte, antes mesmo de ouvir qualquer trecho, começar a reflexão a respeito do tema. O título, as artes e as análises estiveram presentes, por exemplo, no episódio sobre a Revolta da Vacina, lançado em julho de 2018.

Na capa deste episódio contamos com uma charge publicada no jornal *O Malho*, em outubro de 1904. Nela podemos observar a presença de Oswaldo Cruz comandando um exército de agentes de saúde tentando conter a multidão revoltada, cena esta que poucas semanas depois se tornariam realidade, com o estouro das manifestações pela cidade do Rio de Janeiro. Trabalhamos com a suposição – baseada em nossas experiências em sala de aula – de que se trata de uma imagem reconhecida, especialmente dos estudantes que frequentaram as salas de aulas nas últimas décadas, pois esta esteve presente em muitos livros didáticos que falaram sobre o tema. Aliada a esta imagem, durante o episódio também trabalhamos com outras fontes, como o depoimento do jornalista Sertório de Castro, então colunista do *Jornal do Comércio*, o qual extraímos do livro sobre o tema (Sevcenko, 1984). É uma narrativa em que ficam evidentes o clima de revolta e tensão que tinham tomado conta da capital da República. São muitos os exemplos e situações em que nos baseamos nesta metodologia de trabalho para desenvolver os programas do *Fronteiras no Tempo*.

A estas imagens e narrativas, juntam-se as músicas. Durante a década de desenvolvimento do podcast percebemos a importância de se utilizar uma boa trilha sonora para fazer com que o engajamento do público seja também atingido na sua sensibilidade e pelas emoções despertadas pelas letras e melodias de diversas canções, especialmente aquelas do tipo populares. Mais do que um campo de massificação da cultura, a música tem se mostrado há muito tempo, uma ferramenta poderosa para o aprendizado e, desta forma, não poderia ficar fora de um estilo de programa como os podcasts. As canções populares ao longo do século XX são a expressão de uma acirrada disputa ideológica e estética entre as

classes sociais brasileiras (Napolitano, 2002). Uma boa canção tem o potencial de ensinar e sensibilizar, como fizemos no episódio sobre Abolição da Escravidão, lançado em junho de 2018. (FRONTEIRAS NO TEMPO, 2018). Aproximadamente aos 9 minutos começa a ser executada a canção de Clementina de Jesus, *Cangoma me Chamou*, com batuques, linguagem e letra que remetem à ancestralidade africana no Brasil e, ainda, ao chamado para a liberdade que ela traz.

Tava durumindo, Cangoma me chamou  
Tava durumindo, Cangoma me chamou  
Disse: levanta povo, cativo já acabou  
Disse: levanta povo, cativo já acabou

Mesmo que a canção não seja o tema central dos debates analíticos durante o episódio, sua presença naquele momento tem o potencial de despertar no ouvinte a ligação com sensações e memórias que são fundamentais para a compreensão do passado sobre o qual se tratou depois. Em outras palavras, é a música servindo para além das letras, sensibilizando o ouvinte para a viagem na história – além de ter também uma mensagem evidentemente política, tanto da autora da canção, quanto nossa, ao colocá-la naquele lugar. Assim, trazemos novamente à tona outro elemento importante da História Pública por meio dos podcasts, isto é, trazer à tona narrativas e personagens que não fazem parte do que tradicionalmente se convencionou entender como a história oficial.

Temos, pois, um processo de produção que envolve técnicas – gravação e edição de áudios – mas que fundamentalmente, no campo histórico, prescinde de uma curadoria que leve em conta elementos que fazem parte do universo de trabalho dos historiadores e professores de história, e que são compartilhadas de muitas maneiras pelos ouvintes. Assim, estão criadas as condições para que os ouvintes possam se identificar, se sensibilizar e se engajar nas reflexões propostas durante os programas.

Chegamos então mais uma vez nesta noção recém trabalhada sobre os diálogos entre intelectuais e os públicos na produção de historiográfica e no campo da história pública: músicas, imagens, literatura, cinema, quadrinhos e muitas outras manifestações artísticas e culturais podem e devem figurar nos roteiros de podcasts. As mídias digitais oferecem um potencial enorme para que façamos a emulação do diálogo com os mais diferentes públicos a partir do que foi já produzido e é guardado de alguma maneira no que poderíamos entender como uma memória coletiva acerca dos temas tratados no podcast.

Para finalizar este texto queremos ressaltar a importância de se pensar ainda mais no potencial que os podcasts podem trazer não só para o campo da história pública e divulgação científica, mas também para a definitiva abertura do campo acadêmico para o atendimento às demandas sociais cada vez mais exigentes sobre os significados do conhecimento produzido no âmbito das universidades. Algo que aprendemos nesta última década é que os discursos negacionistas estão cada vez mais fortes, muitas vezes contam com mais dinheiro e estrutura para romperem bolhas e acessar públicos aos quais temos pouco acesso. Porém, temos ainda a potencialidade muito maior de, se não vencer totalmente, mas combater bons combates: espírito crítico, princípios democráticos, diálogo, promoção de conhecimentos que libertam as pessoas e trazem a elas novas formas de ver a vida, seus problemas e a busca por soluções. Nos dez anos do Fronteiras no Tempo pudemos observar o crescimento de outro fator fundamental que foi justamente a rede gigante de trabalhos desenvolvidos na nossa área, seja nos podcasts e em outras formas de práticas de História Pública. Ainda que tenhamos menos recursos, somos a maioria e, sim, temos condições de viabilizar o conhecimento histórico significativo que a sociedade demanda.

## Referências

ALMEIDA, Juniele; MENESES, Sônia (org.). **História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

ALMEIDA, Juniele. R.; RODRIGUES, Rogério Rosa. (org.). **História Pública em movimento**. São Paulo: letra e voz, 2021.

ARAÚJO, Valdei. "O Direito à História: O(A) Historiador(a) como Curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída". In Géssica Guimarães, Leonardo Bruno, Rodrigo Perez. *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, pp. 191-216

CARVALHO, B. L., & TEIXEIRA, A. P. (2019). *História Pública e divulgação científica*. São Paulo: Letra e Voz.

FRONTEIRAS NO TEMPO #30: Abolição da Escravidão  
<https://www.deviantec.com.br/podcasts/fronteiras-no-tempo-30-abolicao-da-escravidao/>

LIMA, Douglas Mota Xavier de; PICANÇO, Rosiângela Campos. *Guia de tecnologias digitais e ensino de História: podcasts de História [recurso digital] /-1. ed.-Belém: Rfb Editora, 2020.*

MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (org.) **História pública no Brasil: sentidos e itinerários**: São Paulo: Letra & Voz, 2016.

MAUAD, A. M.; SANTHIAGO, R; BOGES, V. T. (org). **Que História Pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e Revisionismo histórico no século XXI. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (orgs.). *Novos combates pela história: desafios e ensino*. São Paulo: Contexto, 2020.

PARKES, Robert J.; DONNELLY, Debra; SHARP, Heather. O professor de História como Historiador público. In: FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra; ÁLVAREZ, Sebastián Vargas (orgs). *Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais*.

Campo Mourão-PR: Fecilcam, 2022. Ebook. P.180-194. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/editora>

SILVA, Cesar Agenor Fernandes da. História Pública em mídias digitais: uma investigação sobre podcasts de história na América do Sul. ANAIS ELETRÔNICOS DO X Congresso Internacional de História. Maringá: Universidade Estadual de Maringá/Programa de Pós-Graduação em História, 2023, p.873-889. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1jn-4CCv\\_-BJeKEQPrmqezzJBwVLK2CzK/view](https://drive.google.com/file/d/1jn-4CCv_-BJeKEQPrmqezzJBwVLK2CzK/view)

SILVA, Cesar Agenor F. da Silva; SILVA, Marcelo Souza. Fronteiras no Tempo. [homepage]. 2014. Disponível em: [www.fronteiasno-tempo.com](http://www.fronteiasno-tempo.com)

SILVA, Marcelo de Souza; SILVA, Cesar Agenor Fernandes da. A divulgação científica em história por meio de podcasts: possibilidades de educação histórica pela internet. In: LARA, Renata Marcelle; CAMARGO, Hertz Wendel de (org.). **Conexões: mídia, cultura e sociedade**. Londrina : Syntagma Editores, 2017, p.257-285.

# O VODCAST COMO NOVO ESPAÇO PARA HISTORIADORES: CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA PARTICIPATIVA E NARRATIVAS HUMANIZADAS NO AMBIENTE DIGITAL<sup>1</sup>

Daniel Ferreira da Silva<sup>2</sup>

O presente trabalho parte da pesquisa em conclusão do mestrado em História Pública da UNESPAR- Campus de Campo Mourão. Como ponto de partida entende-se que precisamos elencar que a produção e a repercussão da História evoluíram com o advento da internet e a democratização do saber. Com base nesse pressuposto, o campo da divulgação tem ganhado novas interfaces dentro do que consideramos como História Pública. Bruno Leal e Icles Rodrigues têm se destacado nessa seara da divulgação histórica ilustrando em “História Pública e Divulgação da História” (2019), meios bem-sucedidos de projetos autorais. De tal maneira, vale destacar que, o presente artigo visa apresentar uma ferramenta potencial de humanização do processo dialógico na área da História no e para o digital.

O podcast como vimos no capítulo anterior deste livro, é uma das ferramentas viáveis dessa empreitada, sendo explorado atualmente por Icles Rodrigues com o “História FM” e por Marcelo Silva (Beraba) e Cesar Agenor (CA) com o “Fronteiras do Tempo”. O vodcast pode ser considerado o próximo passo na evolução do podcast, facilitando a aproximação e a compreensão de conteúdos

---

<sup>1</sup> O trabalho de Mestrado em História Pública desenvolvido encontra-se disponível na Página do YouTube [https://www.youtube.com/playlist?list=PLRA0ELY4y9wT4NPKShdLavwtuuCFo\\_zn](https://www.youtube.com/playlist?list=PLRA0ELY4y9wT4NPKShdLavwtuuCFo_zn)

<sup>2</sup> Professor de História e mestrando no Programa de Pós-graduação em História Pública (PPGHP) da UNESPAR. Especialista em Ciências Humanas aplicadas ao mundo do Trabalho pela UFPI, graduado em História pela UFTM.

históricos. Como destacado pelos portugueses, João Batista Bittencourt Júnior, Eliana Santana Lisbôa e Clara Pereira Coutinho da Universidade de Minho, em Portugal.

O *Vodcast* ou *videocast* corresponde à comunicação de vídeos através da Internet. Já o *mobcast* envolve o uso de telefones celulares conectados à Internet, podendo o utilizador fazer download de arquivos, gravar vídeos, bem como enviá-los pelo seu aparelho, garantindo, assim, que o utilizador possa ouvir e assistir ao que quiser, em qualquer hora e no lugar que desejar. (Bittencourt Junior, Lisbôa, Coutinho, 2009, p.282).

De tal maneira assim como afirmado pelos autores, podemos entender que o uso desse mecanismo possibilita uma interação maior que, além de promover um contato mais direto, o vodcast proporciona a sensação de proximidade ao permitir que se veja as pessoas e suas expressões, algo que o áudio e a edição frequentemente ocultam.

Por esse motivo, o objetivo central deste artigo é apresentar o vodcast como uma ferramenta possível para a troca de experiências e a construção de saberes entre os próprios historiadores com seu público com o qual eles tendem a dialogar. Nesse contexto, é importante lembrar que consideramos o público como um produto factual de seu tempo, que é ativo neste processo, que visa a intermediação entre o consumo cultural e social e a experiência que cada indivíduo possui em rede. Ou seja, além das nossas próprias buscas, a máquina nos sugere uma intenção de vídeo ou produto para consumirmos, baseada nos algoritmos de sugestão do Google, como pontua Daniel Loiola (2018) em sua dissertação de mestrado.

No projeto de mestrado que desenvolvo na Universidade Estadual do Paraná, exploro como os vodcasts criam espaços para historiadores, promovendo uma comunicação mais autêntica e humanizada. Esse trabalho integra a história pública digital, difundindo conhecimento histórico em ambientes digitais como o YouTube.

Nesse sentido, é interessante refletir sobre como as nuances de nossa sociedade contemporânea têm avançado constantemente na

produção e repercussão do que entendemos por História. O vídeo, como o conhecemos, já é produzido há muito tempo. No entanto, gostaria de destacar o surgimento da internet e a democratização do saber por meio dela, visto que essa linguagem audiovisual permite uma maior compreensão e acessibilidade dos conteúdos históricos.

Vale destacar que o vídeo ao qual nos referimos, ou nos propomos a trabalhar, é o Vodcast, que ganha uma nova roupagem e um avanço em comparação ao seu papel inicial, que era o podcast. Lembremos que o podcast nasceu em meados dos anos 2004 nos Estados Unidos, devido à sua grande influência como algo similar ao rádio (Silva; Silva, 2017).

Por que entender a necessidade de fazer podcasts em vídeo? As experiências que realizei durante a elaboração do projeto de mestrado na Universidade Estadual do Paraná, que tem como título “A produção de vodcasts como um novo espaço para historiadores”, dialogam com o aspecto da não robotização do conteúdo e das pessoas que estão transmitindo seu conhecimento através dessa ferramenta, uma vez que, o podcast tende a ser totalmente editado e removendo aspectos do diálogo. No vídeo não vemos esse processo acontecer de tal forma e apresenta aproximação também de uma relação de ser afetado no processo colaborativo.

Dessa maneira, entendemos essas compreensões do Vodcast partindo de uma ótica diferenciada, aquilo que Pierre Lévy (1999) chama de inteligência coletiva, contribuindo para a concepção de que cada indivíduo proporciona uma observação distinta e comunicável mediante essas relações síncronas e assíncronas em redes sociais como o YouTube, por exemplo.

Já que mencionamos o YouTube, iniciaremos o debate a partir daí, pois a grande democratização do vídeo ocorreu com o surgimento dele em 2005 (Burgess; Green, 2009). Os autores afirmam de maneira singular que esse fascínio pela imagem atinge todo seu ápice quando somos a própria mensagem. Talvez seja por conta desse motivo que esse aspecto ideológico de transpassar a sensibilidade e a humanização de todo o processo dialógico dentro

do Vodcast ganha essa singularidade distinta. Essa ideia do fenômeno de audiência, por sua vez, mobiliza a questão dos nichos na plataforma. Afinal, percebe-se que, pelo fato de possuir políticas próprias do que podemos chamar de cultura colaborativa, assim como afirmam Burgess e Green, permite que haja essa interação mais precisa, onde as pessoas que estão consumindo este material também são produtores.

Dessa maneira, destacamos a necessidade de dialogar precisamente acerca da formação de opinião que o próprio YouTube realiza nos caminhos do que conhecemos sobre a formação de opinião em uma sociedade. A pesquisa mencionada por Cláudia Bovo e Marcos Pinheiro(2019), que já não é tão recente assim, visto que sua distância temporal é de 2018, avaliou os parâmetros da formação de opinião pelo YouTube, no qual 20% das pessoas que responderam à pesquisa consomem conteúdo do YouTube e criam suas próprias concepções e opiniões baseadas na influência desses novos profissionais.

Imagem 1-Dados de formadores de opinião no YouTube;



Fonte: [www.thinkwithgoogle.com](http://www.thinkwithgoogle.com), acessada em 22 de janeiro de 2024

Dessa maneira, podemos também enxergar uma nova modalidade de profissionais, os YouTubers, como destaca José d'Assunção Barros ao falar sobre esse profissionalismo renovado que não necessariamente possui especialização em determinados assuntos, o que o autor fala que estes fazem “declamações e receitas em tons solenes”. Portanto, identificamos a necessidade de desenvolver materiais didáticos de história direcionados aos professores. Nosso objetivo não foi sugerir que eles abandonem sua abordagem científica ou se transformem em influenciadores digitais, como os TikTokers, mas sim discutir maneiras de manejar informações de forma crítica e ética na escola, atuando como mediadores frente a desinformação em suas salas de aula.

### **O lugar social da História Pública Digital**

Em primeiro lugar, creio que precisamos evidenciar a questão da divergência coexistente neste trabalho, as quais são as noções acerca da história pública e da história digital. Embora sejam correlatas, não são dependentes uma da outra e não são o mesmo. Sendo assim, podemos dizer que a história digital nasce nos Estados Unidos na década de 1960 com o surgimento dos computadores, que impelem os historiadores a trabalhar com dados não apenas qualitativos, mas também a refletir sobre a disponibilidade dos dados, o acesso e a análise precisam da busca desses materiais e fontes históricas em grandes escalas. Isso é corroborado por autores como Bruno Leal Pastor de Carvalho e Anitta Lucchesi (2016), Orville Burton (2022), Douglas Seefeldt e William G. Thomas (2009).

Já a história pública apresenta divergências regionais ou nacionais em cada quesito de suas compreensões, e seu surgimento se dá nos Estados Unidos da América na década de 1970, em resposta ao problema da escassez de empregos. Diretamente ligado a isso, podemos ver casos semelhantes, não há uma escassez em si, mas a atuação de profissionais da história em outros âmbitos fora das universidades e escolas como é mencionado por Olivier

Dumolin (2017), Juniele Rabelo de Almeida e Marta Rovai (2011), Bruno Leal Pastor de Carvalho (2017) e Ricardo Santiago (2016).

Neste sentido, vale lembrar que muitas pessoas têm um desconhecimento na diferença entre Divulgação e Comunicação científica, Wilson Bueno (2010) nos lembra metodicamente que são parecidas, mas não o mesmo ao lidarem com públicos distintos.

A divulgação científica compreende a “[...] utilização de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos ou canais) para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo” (Bueno, 2009, p.162). A comunicação científica, por sua vez, diz respeito à transferência de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações e que se destinam aos especialistas em determinadas áreas do conhecimento. (Bueno, 2010, p.2)

Com isso, nosso trabalho com Vodcasts ou podcasts não se trata necessariamente de História Digital, nem de História Pública propriamente dita. Trata-se de uma História Pública Digital, algo defendido por Sérgio Noiret (2015). E o que isso significa? Significa que a HPD se refere aos processos e ao desenvolvimento de materiais para e em ambientes digitais, mas que não depende das análises quantitativas para funcionar. Elas corroboram e trazem ilustrações de como fazer engajamentos, mas não são essenciais para a existência da História Pública Digital. Em outras palavras, blogs, sites, podcasts, Vodcasts, vídeos — qualquer meio que envolva um processo artesanal de disponibilização da história para públicos mais amplos, enquadra-se nestes moldes (Silva, 2023).

Por esse motivo, pense, por exemplo, que estamos em um ambiente totalmente nocivo, como afirma Han (2018), e que é um ambiente tradicionalmente comercial, pois suas plataformas têm fins lucrativos. Portanto, compreende-se que, em qualquer meio digital na história pública digital lidamos com um público específico que, neste caso, são os agentes da pesquisa que estamos desenvolvendo. Ou seja, se os povos nativos são o público específico do trabalho, ao disponibilizarmos este material em

ambientes on-line, ele não trabalha mais com públicos específicos, mas com audiências em nichos ampliados.

No que diz respeito à divulgação da História, vale destacar a necessidade de reforçar o que consideramos o saber histórico de interesse para o público. Jörn Rüsen destaca que:

Esses interesses estão relacionados à necessidade dos seres humanos, para viver, de se orientarem no fluxo do tempo e de compreenderem o passado com base no conhecimento atual. Interesses são carências específicas cuja satisfação exige que aqueles que as buscam já tenham uma ideia das respostas que esperam encontrar. (2001, p. 30)

Dessa forma, entendemos que, por mais que desejemos ser entendidos e compreendidos, nós, como profissionais, não seremos necessariamente as primeiras referências populares sobre determinados temas. Esses interesses regulam os nichos na web. Assim, compreendemos que temos um compromisso ético de corrigir e abordar os assuntos de nossa área de atuação. No entanto, isso não significa que podemos medir de maneira efetiva a proporção, a recepção ou o engajamento, especialmente considerando que os dados podem ser manipulados por inteligências artificiais ou por “coleguismos”, onde as pessoas apenas curtem, sem consumir realmente o conteúdo.

Para elucidar melhor isso, apresento a seguinte metáfora: imagine um grande shopping com diversas lojas e um fluxo de pessoas muito intenso. Compreendemos que uma parcela significativa das pessoas, que estão inseridas neste espaço, que faz parte do dia a dia desse “shopping”, e que ele possui diversos tipos de pessoas e lojas para atender a diversos tipos de públicos. Sendo assim, aqueles que querem, por exemplo, buscar roupas de artigos esportivos irão às lojas próprias para esse tipo de material. Isso não significa, portanto, que todos os clientes deste shopping irão a essa loja de artigos esportivos. Semelhantemente, podemos pensar em uma lanchonete com quitutes gordurosos que vai atrair uma parcela desse público que deseja consumir tais quitutes;

automaticamente, não teremos a presença de quem está de dieta neste ambiente.

A internet, propriamente dita, ou seja, ambientes como YouTube, Spotify e diversos sites, apresentam mecanismos de consumo com seus algoritmos próprios de busca em navegadores, como afirma Daniel Loiola (2018). O que isso significa, portanto, é que lidamos com a história pública digital com a noção não somente de consumo, como salienta Habermas (2002), mas de uma sociedade com consumo cultural, político e social daquilo que lhe atrai, do que é interessante para ela. Incorporando isso, podemos identificar a questão da sugestão das próprias plataformas digitais que partilham novamente meus padrões de busca recorrentes das nossas próprias vidas pessoais em aparelhos digitais, como salientado na dissertação de mestrado de Loiola.

Seguindo essas compreensões, podemos deduzir que desenvolvemos um processo de criação para produtos em ambientes digitais, que nos trazem uma bagagem reveladora da essência do que faz a História. Isto envolve o processo de conscientização do homem no tempo, no seu espaço e na sua experiência, como afirmam historiadores como Marc Bloch e E. Thompson. Nos enganamos ao pensar que trabalhamos com grandes públicos. Na verdade, trabalhamos com um nicho específico da população, geralmente nossos objetos de pesquisa. O que fazemos então? Simples: ampliamos as discussões para audiências mais amplas. Ou seja, no caso da internet, possibilitamos que outras pessoas interessadas nas temáticas, e que não estão diretamente ligadas às pessoas que participam da pesquisa, contemplem o trabalho realizado e possam ter uma compreensão diversificada daquilo que produzimos.

O historiador Michel de Certeau, em 1982, escreveu o texto “A Escrita da História”, no qual pontua a operação historiográfica e diz que o historiador realiza algo mais nesse processo. Ele transforma a materialidade da história, significando esses processos sociais, culturais e políticos por meio de suas técnicas e articulações teóricas e metodológicas, fazendo da prática uma alteração de algo natural ou

das relações sociais em registros históricos que transcendem as perspectivas normais do dia a dia (p. 07).

A antropóloga Ana Rosas Mantecón (2009), fala muito sobre o público quando relembra que determinadas coisas se transformam em ofertas de bens de consumo. Portanto, são consumos culturais sujeitos sociais e públicos que, assim, se tornam agentes produtores e consumidores em uma troca de valor, demonstrando que ninguém é passivo no processo histórico. Nesse caso, podemos dizer que o YouTube, por exemplo, com sua cultura participativa, promove uma troca imediata onde qualquer um pode ser produtor e usuário.

E fica a pergunta: mas será isso geracional? A meu ver, não. Desde que a internet se popularizou exponencialmente, nós, como população, tivemos a ânsia de conquistar e aprender a vivenciar novas experiências dentro desses espaços. Claro que temos que considerar que a geração atual de adolescentes, por exemplo, não tem domínio completo das tecnologias. Por consequência, poderíamos dizer que enquanto somos migrantes digitais, eles seriam nativos digitais, usando em grande escala as redes sociais para se comunicar e viver, ao contrário de nós que buscamos aprender a usar as ferramentas para trabalhos do dia a dia e convivência.

O historiador Jurandir Malerba (2017, p.81) afirma que o público difere das audiências, mas há uma interação. Segundo Ana Rosas, há uma junção de percepções onde, ao mesmo tempo, são usuários, produtores e emissores.

## **O Desenvolvimento de Vodcast**

Como me propus a falar sobre a produção de Vodcasts, primeiro, é importante explicar que o podcast é diferente do Vodcast. Como já mencionei, o vídeo propõe uma interação diferenciada com o público externo. Os portugueses, João Batista Bittencourt Júnior, Eliana Santana Lisboa e Clara Pereira Coutinho (2009), da Universidade Minho, salientam que o Vodcast, ou vídeocast, corresponde a uma comunicação de vídeo através da internet, envolvendo o uso de equipamentos para gravar vídeos e

enviá-los a partir de seus aparelhos. Ou seja, ao trabalhar com vídeo podcast, videocast ou Vodcast, estamos em relacionamento direto com a plataforma do YouTube, os quais são um dos maiores agregadores de conteúdo em formato de vídeo, como afirmam Burgess e Green (2009). O fascínio pela imagem atinge seu ápice quando o indivíduo se torna a própria mensagem. Isso pode explicar o caráter irresistível do YouTube, que, apesar de seus problemas e formatos variados, funciona como uma imensa ágora virtual. Nesse espaço, cada pessoa pode ser sua própria mídia e se tornar uma celebridade cotidiana (p. 09).

Os autores afirmam que o fascínio se relaciona tanto aos jogos de interesse quanto à proximidade afetiva, já que é possível ver a pessoa se comunicar por meio de uma tela, diferentemente do podcast. Margarida Lucas e Antônio Moreira (2009) destacam que uma abordagem informal da web social pode ser entendida como uma plataforma de aprendizagem informal, assumindo um espaço personalizado onde cada um se relaciona no seu ritmo.

É claro que precisamos também deixar evidente que essa ferramenta potencializa debates e discussões sobre tópicos específicos da História, mas não substitui bons diálogos fora dos ambientes virtuais. A experiência mencionada no tópico deste trabalho destaca a questão da informação repassada pelos professores participantes da pesquisa. Ao mencionar a questão tecnológica, por exemplo, gosto de salientar de maneira perspicaz que todos concordaram que o anseio se transformou em perseguição no quesito ensino de História.

Um processo formativo com interação e troca de experiências válidas entre colegas de trabalho é um ambiente interessante para o Vodcast, ao potencializar discussões não apenas locais, mas também em níveis além dos Núcleos Regionais de Educação. Destaco ainda que utilizo a expressão “historiadores” no início deste trabalho, crendo que não precisamos fazer distinção entre acadêmicos e profissionais (algo destacado no artigo de Silveira (2020). Isso já é vivenciado em meu trabalho dissertativo e,

considerando que grande parte dos cursos de graduação em universidades federais em História são cursos de licenciatura.

A ideia da singularidade nesse processo formativo nos leva a pensar de diferentes maneiras sobre um estudo de caso, como foi realizado na pesquisa. Ao evidenciar as narrativas desses professores, que vivenciam diariamente em seus contextos regionais problemas e variantes individuais de suas próprias escolas, encontramos também pontos em comum. Dessa maneira, percebemos a dimensão diferenciada do porquê de fazer podcasts em relação direta com a singularidade de ser afetado e incomodado por nuances que os governos tentam nos fazer esquecer.

Recentemente, comecei a lecionar na rede estadual do Paraná como professor de História e Artes e observei claramente o que o professor Alexandre Ramos, participante da pesquisa dissertativa, mencionou quando disse:

Como subsídio, as nossas formações atuais são insuficientes. Elas se concentram basicamente no estudo de metodologias ativas, mas, de todas as metodologias que tentei aplicar, os resultados foram limitados. Isso é um agravante, e embora eu possa parecer pessimista, acredito que há margem para melhorias. Precisamos ser concretos e considerar a materialidade. Um problema sério é o enxugamento da carga horária e a compactação do currículo. No ensino médio, por exemplo, os conteúdos que eu tinha três anos para ensinar, com duas aulas semanais, agora precisam ser cobertos em dois anos, com a mesma quantidade de aulas semanais. Preciso começar com a Revolução Francesa no primeiro trimestre do primeiro ano e terminar com o nazismo e o fascismo no pós-Segunda Guerra Mundial. (Alexandre Ramos, entrevista cedida para o Canal Conexão História em 2024).

Compactuo com as narrativas do mesmo professor, especialmente quando ele aborda a questão do agravamento das situações. Isso se torna ainda mais complicado quando percebemos os problemas relacionados à “plataformização” e à falta de autonomia. Em uma reunião na escola, um colega professor compartilhou suas frustrações. Ele destacou que o governo estadual força os professores concursados em estágio probatório a utilizarem metodologias ativas em todas as aulas. Caso contrário,

não são aprovados no estágio probatório. É preocupante pensar que não temos espaço para expressão e que o sentido prático do Vodcast não seria apenas um local para o compartilhamento de saberes? Precisamos repensar o caráter compartilhador no âmbito virtual. Dessa forma, podemos acentuar o desenvolvimento dessa pesquisa, possibilitando “gatilhos” que provoquem reflexões concretas, ouvindo narrativas de outros colegas da mesma área sobre como encaminhar situações diversificadas.

Ser a favor do uso da tecnologia é uma coisa, mas ser obrigado a utilizá-la de maneira integral é algo totalmente diferente. A professora Nair Sutil pontua justamente essa questão quando nos lembra, em sua entrevista, que o que antes era apenas curiosidade e anseio por aprender algo novo se tornou, por assim dizer, algemas que, além de nos prender, ainda tentam colocar mordanças.

Nesse contexto, lembramos especialmente da fala do professor Arioli Helfer, que nos diz que o uso das plataformas é importante, sim, por facilitar o acesso, mas excluir o contato humano não é o melhor caminho. Dessa forma, percebemos as diversas maneiras pelas quais os governos tentam objetificar o aluno e, ainda mais, transformar o professor em uma mera ferramenta no processo formativo, simplesmente ao excluí-lo de melhorias em suas práticas de sala de aula. A valorização da formação desse professor e, claro, o retorno financeiro também são importantes para dar ânimo à categoria.

Relembro também o documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, que nos dá uma ilustração clara sobre as diversas realidades existentes nas escolas do Brasil. Lembrando que o filme foi gravado na primeira década dos anos 2000, a realidade e as discrepâncias no ensino básico nos deixam distantes do que diz respeito a preparar o aluno para a vida.

Novamente, observamos atentamente o que a professora Nair Sutil nos fala quando diz que “Nossa prática pedagógica nos últimos anos é orientada para trabalhar com a diversidade. No entanto, quando essa diversidade se manifesta no nosso cotidiano, na sala de aula, muitos de nós não sabemos como lidar com ela.”

Então, o que nos resta perguntar é como podemos promover um espaço múltiplo de abordagens distintas, sendo que nossas formações, sejam elas, iniciais ou continuadas podem potencializar na sala de aula de um sexto ano o reconhecimento dos caminhos para a vida e da diversidade cultural existente sem um processo humano do conhecimento?

Dentro dessas compreensões, creio ser necessário finalizar este texto compartilhando que todos aqueles envolvidos no processo formativo da personalidade e do caráter crítico do cidadão brasileiro, especialmente os historiadores docentes que fazem pesquisa, como diz Flávia Eloísa Caimi (2015, p. 115), “conhecimentos científicos em saberes escolares ensináveis”, o que significa é que temos que transformar o saber universitário em algo palatável para um sexto ano. É nesse processo que, enquanto pesquisador, observo que a sala de aula tem, sim, sua singularidade, e promovemos as pesquisas acadêmicas pomposas e objetivas para propor saber histórico que um dia reverberará em uma sala de aula.

Chamo atenção para a promoção do que seria uma cultura histórica no digital, na qual nos vemos muitas vezes despreparados, fazendo gambiarras em nossas salas de aula para nos adequarmos e promover uma compreensão a um aluno que não é o mesmo das décadas de 80 e 90. É nesse sentido que precisamos exigir que as universidades e cursos de graduação nos forneçam pelo menos o mínimo de conhecimento para lidar com outros campos, como as mídias digitais, para não ficarmos dependentes, como muletas, nos escorando sem saber o que fazer e sendo subsidiados pelas vontades de alguém que não se importa com o saber histórico e tão pouco com a formação do cidadão.

Portanto, é necessário que os alunos do sexto ano saibam reconhecer, de maneira precisa, que a sociedade antiga vivia sob regimes que excluía mulheres, negros e outras personalidades por serem diferentes. É importante também que eles possam reconhecer práticas de machismo, por exemplo, e diferenciá-las de

maneira precisa, para serem críticos e reflexivos no processo de construção de seu próprio caráter.

Por fim, evidenciamos, por exemplo, narrativas dentro desses Vodcasts, que nos fazem sentir as diversas possibilidades desse diálogo constante com as pessoas da mesma área. O professor Hassan Jorge nos lembra que:

Há uma cobrança extensa em torno de vários aspectos desnecessários, o que acaba sobrecarregando os professores. Temáticas mais importantes são renegadas pelo próprio sistema e pela pressão que o professor sofre para entregar outros produtos que não estão relacionados às temáticas específicas. Um exemplo disso é o governo de Minas Gerais, que tem uma plataforma para tratar da violência nas escolas. Conforme a legislação específica do estado, todos os tipos de violência física, psicológica, bullying, preconceito — devem ser registrados nessa plataforma. Mas o que acontece na prática? Muitas escolas não registram esses casos porque temem que o estado interprete isso como uma incapacidade de lidar com a situação.

É inquietante, para dizer o mínimo, como somos deixados à margem. A professora Eliana Pedrosa afirma que não se trata apenas de conteúdo, mas sim de uma formação humanizada, que não é para nós mesmos, mas para repercutir na sala de aula com esses alunos. Observo como é interessante, se deixarmos essas abordagens governamentais de lado por alguns momentos e focarmos naquilo que Paulo Freire chama de “partir do que é familiar (próximo)” ou, como diz Piaget, da zona proximal do aluno. Muitos alunos não conhecem a importância de sua própria história para a construção de seu caráter e formação.

As memórias são crucialmente importantes no processo de construção desse meio coletivo. Como historiador-docente, sou impelido indiretamente pela professora Cyntia Simioni França, do mestrado acadêmico em História Pública, a observar como é enriquecedor esse contato humano por meio do que chamamos de memoriais. A professora Nair Sutil, em sua entrevista, salienta mais uma vez a importância de um “museu afetivo” para esse processo

de compartilhamento de saberes e reconhecimento de que sua história pode ser usada para aprendizado.

Considerar a memória como ferramenta pedagógica permite aos alunos compreenderem que são parte ativa de uma história maior e que suas experiências pessoais têm valor no contexto educacional. Isso está alinhado com as abordagens de Paulo Freire, que enfatizam a importância de partir da realidade concreta dos alunos. Ele acreditava que a educação deve ser um processo de liberdade, onde os estudantes possam se ver como sujeitos históricos capazes de transformar suas próprias realidades.

Além disso, é necessário destacar a influência de Jean Piaget, que propôs a teoria das zonas de desenvolvimento proximal. De acordo com Piaget, os alunos aprendem melhor quando os conteúdos são apresentados numa faixa que eles podem entender com a ajuda de um professor ou colega mais experiente. Este conceito pode ser aplicado ao uso de memórias e histórias pessoais no ensino, onde os alunos exploram suas próprias experiências e as conectam com o conteúdo acadêmico, facilitando uma aprendizagem mais profunda e significativa.

O uso de “museus afetivos” como afirma Nair Sutil, e/ou memoriais na educação não apenas valoriza as experiências dos alunos, mas também cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e envolvente. Esse método encoraja os alunos a verem a si e suas comunidades como fontes legítimas de conhecimento e compreensão histórica. Isso, por sua vez, pode fomentar um senso de pertencimento e autoestima, fatores críticos para o sucesso educacional e pessoal.

### **Algumas Considerações finais: Caminhos a se consolidarem nas tercelaturas de uma HPD**

A implementação dessas abordagens exige uma reformulação da formação docente. Historiadores-docentes precisam ser treinados não apenas nas metodologias tradicionais, mas também em como integrar essas práticas inovadoras e humanizadas em

suas salas de aula. E observa-se que nesse ambiente de diálogos onde o programa gravado em vídeo permite a espontaneidade. Como o objetivo deste era apresentar o vodcast como uma plataforma potencial de construção colaborativa que pode ser melhor aproveitada com caminhos regionais.

Finalmente, é crucial que as políticas educacionais reconheçam e apoiem essas práticas. Governos e instituições devem fornecer os recursos necessários para os professores poderem implementar essas metodologias, não apenas as famosas metodologias ativas que no chão de sala de aula pouco são eficazes. Precisamos, está incluindo acesso a materiais, com tempo para planejamento e formação adequada. Sem esse apoio, é difícil para os docentes realizarem as mudanças necessárias para transformar suas práticas pedagógicas de maneira significativa.

Em suma, a educação deve ser vista como um processo de construção coletiva, onde memórias e histórias pessoais são integradas ao currículo para criar uma experiência de aprendizado mais rica e significativa. Isso exige um compromisso tanto dos educadores quanto das políticas educacionais para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas no processo de ensino-aprendizagem.

## Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Apresentação**. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; DE OLIVEIRA ROVAI, Marta Gouveia. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BUENO, Wilson Costa. **Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais**. Informação & Informação, [S. l.], v. 15, n. 1esp, p. 1–12, 2010. DOI: 10.5433/1981-8920.2010v15n1esp1. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BURTON, Orville Vernon. **American Digital History**. Social Science Computer Review, v. 23, n. 2, p. 206-220, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O que precisa saber um professor de história?** História & Ensino, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Tempo, v. 11, p. 17-32, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A Operação Historiográfica**. A escrita da história, 1982, p.56-106.

DA SILVEIRA, Pedro Telles. **O historiador com CNPJ: depressão, mercado de trabalho e história pública**. Revista Tempo e Argumento, v. 12, n. 30, p. 1-28, 2020.

DE CARVALHO, Bruno Leal Pastor. **História Pública e redes sociais na internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo**. Revista Transversos, v. 7, n. 7, p. 35-53, 2016.

DE CARVALHO, Bruno Leal Pastor; TEIXEIRA, Ana Paula Tavares. **História pública e divulgação de história**. Letra e Voz, 2019.

DUMOULIN, Olivier. **O papel social do historiador: da cátedra ao tribunal**. Autêntica, Belo Horizonte, 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Historia y crítica de la opinión pública**. La transformación estructural de la vida pública. Barcelona. 1962;

HAN, Byung-Chul. **No exame: perspectivas do digital**. Editora Vozes Limitada, 2018.

LIDDINGTON, Jill. **O que é História Pública? Os públicos e seus passados**. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

LOIOLA, Daniel Felipe Emergente. **Recomendado Para Você: o impacto do algoritmo do YouTube na formação de bolhas**. 166 f. Dissertação (Mestrado em comunicação), Faculdade de Filosofia e

Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **História digital: Reflexões, experiências e perspectivas. História pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, p. 149–63, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** São Paulo, 2001

SEEFELDT, Douglas; THOMAS III, William G. **What is Digital History? A Look at Some Exemplar Projects.** UNL, 2009.

SILVA, D. F. da. **O trabalho artesanal do historiador e o produto histórico: reflexões sobre construção de uma história no digital.** Faces de Clio, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 170–188, 2023. DOI: 10.34019/2359-4489.2023.v9.41907. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/view/41907>. Acesso em: 21 jan. 2024.

# A TEIA DAS NARRATIVAS: O DOCUMENTÁRIO E A HISTÓRIA PÚBLICA

Carlos Augusto Lima Ferreira<sup>1</sup>

## Introdução

A história pública, como campo de estudo e prática, desempenha um importante papel na democratização do conhecimento histórico, tornando-o acessível e relevante para públicos diversos, além dos muros acadêmicos. Neste texto, exploramos como o documentário, em particular, serve como uma ferramenta poderosa nesse processo, permitindo que vozes marginalizadas sejam ouvidas e suas histórias preservadas. O ato de "tecer e fazer" no contexto da produção documental emerge como uma metáfora central, representando o trabalho colaborativo, minucioso e ético necessário para capturar a complexidade das experiências humanas e torná-las acessíveis de forma envolvente.

Ao focar no documentário *Os Guardiões da Lagoa*<sup>2</sup>, este estudo examina como a produção audiovisual pode atuar como um meio de fortalecimento da história pública, revelando as interconexões entre memória, identidade e resistência em comunidades quilombolas. O documentário, fruto de uma colaboração entre a TV Universitária Olhos D'Água da Universidade Estadual de Feira de

---

<sup>1</sup> Professor Pleno do Departamento de Educação e Mestrado e Graduação em História, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Doutor em Educação, Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Coordenador do Programa de Pós-graduação em História (PPGH). caugusto@uefs.br;

<sup>2</sup> O documentário "Os Guardiões da Lagoa", está disponível no YouTube da TV Universitária Olhos D'Água da UEFS, oferece uma visão ampla sobre a comunidade quilombola de Lagoa Grande, Bahia. O filme explora a relação da comunidade com seu território e a luta pela preservação de sua identidade cultural. Você pode assisti-lo no seguinte link: [https://www.youtube.com/watch?v=Z\\_xr3JTQzyg](https://www.youtube.com/watch?v=Z_xr3JTQzyg)

Santana (UEFS), o PIBID Interdisciplinar e a Comunidade Quilombola de Lagoa Grande, exemplifica como a história pública pode ser um processo vivo e dinâmico, onde a memória coletiva é tecida em uma tapeçaria rica de significados.

A importância de documentários como este reside não apenas na sua capacidade de registrar fatos históricos, mas também em seu potencial de engajar o público em um diálogo profícuo sobre as realidades sociais, culturais e políticas das comunidades retratadas. Através da lente da história pública, o documentário se torna um veículo de transformação social, proporcionando visibilidade e reconhecimento às narrativas das comunidades quilombolas que, por muito tempo, foram silenciadas ou marginalizadas na história oficial.

Este estudo, portanto, busca destacar a relevância do documentário como prática de história pública, demonstrando como ele pode contribuir para a preservação e valorização da cultura e identidade de comunidades quilombolas no Brasil. Ao longo da discussão, será explorada a metáfora do "tecer" como uma forma de entender a complexa tarefa de construir narrativas históricas que respeitem as múltiplas vozes envolvidas, reforçando o compromisso ético e a responsabilidade social do historiador ou documentarista.

## **Tecendo o percurso do documentário**

O documentário *Os Guardiões da Lagoa*<sup>3</sup>, que explora as relações entre história, memória e identidade na comunidade quilombola

---

<sup>3</sup> Logo após a conclusão do documentário *Os Guardiões da Lagoa*, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (GEPENH) ampliou seu escopo de trabalho, focando na documentação e preservação das histórias de outras comunidades quilombolas. Esse esforço resultou na criação de mais dois documentários, que abordam as histórias dos quilombos de Matinha dos Pretos e Tapera Melão. Atualmente, ambos os documentários estão em fase de edição, representando mais uma contribuição significativa para a valorização e reconhecimento das memórias dessas comunidades. Além disso, o GEPENH, em parceria com o Grupo de Pesquisa Artes do Corpo MEMÓRIA, IMAGEM E IMAGINÁRIO, ambos vinculados ao Mestrado em História, estão engajados na

de Lagoa Grande, localizada no distrito de Maria Quitéria<sup>4</sup>, no município de Feira de Santana, é um exemplo vivo de resistência e preservação cultural. Este projeto exemplifica como a história pública pode ser tecida através do cinema, alinhando-se com a Política Estadual para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

O ato de "tecer e fazer" no contexto do documentário e da história pública evoca uma poderosa metáfora, entrelaçando a criação documental com a prática historiográfica. "Tecer" sugere um trabalho minucioso, paciente e colaborativo, onde diferentes fios narrativos, vozes e perspectivas se entrelaçam para formar uma tapeçaria rica e complexa de significados. Esse processo é essencial para a história pública, que busca não apenas registrar eventos históricos, mas também construir pontes entre o passado e o presente, conectando pesquisadores e comunidades de forma que múltiplas vozes contribuam para a compreensão histórica.

Esse documentário foi fruto de um trabalho colaborativo entre a TV Universitária Olhos D'Água da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID Interdisciplinar) e a Comunidade Quilombola de Lagoa Grande. A produção envolveu professoras<sup>5</sup> da Escola

---

produção de um novo documentário intitulado Narrativas Cotidianas: Histórias Contadas pelos Remanescentes Quilombolas da Comunidade de Cural de Fora, Água Fria – Bahia. Este projeto continua a jornada de registrar e preservar as vozes das comunidades quilombolas, garantindo que suas histórias e experiências sejam conhecidas e valorizadas. O documentário promete ser mais uma peça fundamental no mosaico da história pública, revelando as complexidades e riquezas das narrativas cotidianas de Cural de Fora.

<sup>4</sup> Maria Quitéria é um distrito do município baiano de Feira de Santana, que recebeu esse nome em homenagem a Maria Quitéria de Jesus, no ano de 1938. Antes, o distrito era conhecido como São José de Itapororocas, um nome que remete às suas raízes históricas e geográficas. "Itapororocas" é um termo de origem indígena que combina "ita" (pedra) com "pororoca" (som de muitas águas), refletindo características naturais da região.

<sup>5</sup> As professoras Sandra Cristina Queiroz Pinheiro, Lusanira Nogueira Aragão e Adriana Pedreira de Souza, supervisoras do Subprojeto PIBID Interdisciplinar (História, Geografia e Letras) desempenharam importantes papéis na concepção e

Municipal José Tavares Carneiro, localizada no distrito de Maria Quitéria. Trata-se de um exemplo significativo de história pública, onde memória e história se entrelaçam para revelar as narrativas ocultas de uma comunidade quilombola. A concepção do documentário surgiu como uma extensão do projeto "Lagoa Grande, Minha Terra Quilombola", iniciado em agosto de 2014, permitindo que estudantes e professoras supervisoras vivenciassem um intercâmbio de experiências e abrissem um campo de investigação sobre os sujeitos, saberes e práticas que moldam a aprendizagem de História, Geografia e Letras na microrregião da UEFS. Nesse contexto, a lagoa foi escolhida como um elemento simbólico central para a história da comunidade quilombola.

O documentário, diferentemente das narrativas puramente ficcionais, conecta-se diretamente com pessoas, comunidades, crenças e valores, destacando-se por sua capacidade de abrir debates e construir olhares críticos. Durante a produção, foram realizadas pesquisas sobre a Lagoa Grande, e oficinas sobre documentário ajudaram a criar um roteiro direcionador. A captação das imagens na comunidade e a posterior edição nos estúdios da TV Universitária resultaram em um filme de 34 minutos que captura a essência da comunidade. A produção destacou as vozes de sujeitos historicamente marginalizados, explorando profundamente a história local, frequentemente ausente dos currículos escolares, especialmente em relação às comunidades quilombolas. O documentário serviu como um meio para registrar e preservar as memórias dos moradores mais idosos

---

realização do documentário *Os Guardiões da Lagoa*. As professoras participaram ativamente em todas as fases do projeto, desde a pesquisa e o planejamento até a execução final do documentário. Suas contribuições foram essenciais para garantir que a produção não apenas capturasse a essência da comunidade quilombola, mas também na orientação dos estudantes, na condução das entrevistas, e na articulação com a comunidade local, assegurando que o documentário fosse tanto uma ferramenta educativa quanto uma plataforma para amplificar as vozes da comunidade de Lagoa Grande.

da comunidade, abordando suas histórias, cotidiano, cultura e estratégias de sobrevivência.

A experiência do documentário envolveu a utilização da metodologia da história oral para coletar depoimentos de personagens-chave, que compartilharam suas lembranças e narrativas pessoais. Esses relatos foram complementados por fotografias antigas que ajudaram a ativar memórias e a reconstruir a história da comunidade. A escolha da lagoa como lócus do documentário foi fundamental para explorar desde os aspectos ambientais até os simbólicos, proporcionando uma compreensão abrangente das tradições e da identidade da comunidade quilombola. Entrevistas com os moradores mais antigos, como o griot José Caciano Pereira da Silva e outros líderes comunitários, revelaram a importância da lagoa para a vida da comunidade e as transformações pelas quais ela passou ao longo dos anos. Esses depoimentos destacaram a luta pela revitalização da lagoa e pelos direitos da população quilombola, fortalecendo a identidade e a memória coletiva da comunidade.

O documentário, como gênero cinematográfico, apresenta características únicas que o tornam especialmente adequado para a prática da história pública. Ele é um meio visual e auditivo capaz de capturar nuances que muitas vezes escapam aos textos escritos. Robert Alan Rosenstone destaca que o cinema "tem o poder de reencenar e reimaginar o passado de maneiras que a escrita histórica tradicional não pode alcançar" (Rosenstone, 1995, p. 66). Através de imagens, sons e vozes, o documentário pode evocar emoções e provocar reflexões de forma visceral, tornando-o uma ferramenta poderosa para engajar o público em discussões sobre o passado. Essa capacidade de envolvimento é ainda mais evidente em *Os Guardiões da Lagoa*, onde o documentário vai além de simplesmente narrar fatos históricos, buscando construir uma ponte entre o espectador e as comunidades retratadas. Essa abordagem transforma o documentário em uma forma ativa de história pública, onde o espectador é convidado não apenas a observar, mas a participar da construção do conhecimento histórico.

A combinação de som e imagem permite que o documentário capture a complexidade das experiências humanas de uma maneira que outros meios, como a escrita, muitas vezes não conseguem. Paul Ricoeur sugere que "a imagem, ao capturar a memória e a emoção de um momento, é capaz de evocar uma compreensão imediata que transcende as palavras" (Ricoeur, 2004, p. 312). Isso é particularmente importante na história pública, cujo objetivo é tornar a história acessível e relevante para o maior número possível de pessoas. O documentário, ao utilizar o poder do visual e do auditivo, consegue transmitir mensagens complexas de maneira que ressoe com o público em um nível emocional e intelectual.

Ao tecer essas narrativas e fazer o documentário, o cineasta assume uma responsabilidade ética significativa. Bill Nichols observa que:

Os documentários não são uma reprodução neutra da realidade, mas uma construção que reflete as escolhas feitas pelo cineasta sobre o que incluir, como apresentar, e de que forma interpretar o material. Isso transforma o documentário em um ato de representação carregado de significados, com o poder de moldar a percepção do público sobre a realidade retratada (Nichols, 1991, p. 5).

O documentário, como forma de história pública, tem o poder de moldar percepções, influenciar debates e até alterar o curso das discussões sobre memória, identidade e justiça social. Em *Os Guardiões da Lagoa*, essa responsabilidade é evidente na forma como o documentário dá voz às comunidades, respeitando suas tradições e modos de vida. O cineasta não é apenas um observador passivo, mas um participante ativo na construção da memória coletiva dessas comunidades. Ao fazê-lo, ele contribui para a preservação dessas memórias e para a promoção de um diálogo mais inclusivo e reflexivo sobre o passado e suas implicações no presente.

Michael Renov sublinha que "a ética do documentário envolve uma negociação constante entre a verdade histórica e a responsabilidade social" (Renov, 2004, p. 67). Produzir um

documentário no campo da história pública transforma o historiador, ou cineasta, de mero observador em um agente ativo na criação da memória coletiva. Essa prática exige uma responsabilidade ética, pois o documentário, como forma de história pública, tem o poder de moldar percepções e influenciar debates sobre identidade, memória e justiça social.

Assim, "tecer e fazer" um documentário em história pública é uma tarefa que combina arte e ciência. É um trabalho de construção de significados que respeita as complexidades e nuances da experiência humana, enquanto busca tornar a história viva, relevante e acessível para todos. A história pública, ao se comprometer com a democratização do conhecimento histórico, possibilita que narrativas diversas sejam ouvidas e reconhecidas. Um dos meios mais eficazes para alcançar esse objetivo é através de produções audiovisuais, como documentários, que capturam e transmitem de maneira acessível e envolvente a riqueza das experiências humanas.

*Os Guardiões da Lagoa* exemplificam essa abordagem ao explorar as relações entre história, memória e identidade em torno de uma comunidade quilombola e seu vínculo com a Lagoa Grande. Segundo Ricardo Santhiago (2019), "...a história pública canaliza e amplifica debates sobre a relevância e o papel social da história, do historiador, do ensino e das instituições de história, memória e patrimônio". (p. 154). Nesse sentido, a história pública promove uma interação contínua entre historiadores e comunidades, valorizando e inserindo memórias e narrativas locais no contexto histórico mais amplo. O documentário demonstra como a história pública pode ser uma perspectiva historiográfica importante para registrar e divulgar as narrativas de comunidades marginalizadas, contribuindo significativamente para a preservação de sua memória e cultura.

O conceito de "tecer" na história pública transcende a figura de linguagem, servindo como um conceito que ajuda a compreender como diferentes narrativas se entrelaçam para formar uma visão mais inclusiva da história. No documentário, o ato de tecer não é

apenas um processo técnico de montagem ou edição, mas um compromisso ético com as histórias das comunidades retratadas. Como observa Michael Frisch, a história pública exige uma "escuta ativa", onde o historiador ou documentarista assume o papel de mediador entre o passado e o presente, facilitando um diálogo contínuo que respeita e valoriza as diferentes perspectivas (Frisch, 1990, p. 129). O documentário, nesse sentido, serve como um instrumento que não apenas registra essas histórias, mas as contextualiza, conectando-as a narrativas mais amplas sobre identidade e memória coletiva.

Além disso, o uso da linguagem cinematográfica e a capacidade de distribuir o conteúdo através de diversas mídias permitem que um público mais amplo tenha acesso às histórias contadas. John Tosh afirma que "a história pública tem o poder de transformar a maneira como o conhecimento histórico é consumido e percebido" (Tosh, 2008, p. 45). Isso significa que, através do documentário, a história se torna não apenas mais acessível, mas também mais compreensível para aqueles que não fazem parte do círculo acadêmico, democratizando assim o conhecimento histórico.

O impacto do documentário vai além da simples narração de eventos; ele também estimula o público a refletir sobre questões de memória, identidade e pertencimento. Robert Kelley e Peter Kenneth Lambert Vergo destacam que a história pública "envolve a interação entre o passado e o presente de maneira que incentiva o diálogo e a compreensão mútua" (Kelley & Vergo, 2005, p. 67). Essa interação é facilitada pelo documentário, que apresenta a história de maneira envolvente, promovendo debates que transcendem a sala de aula e o círculo acadêmico, alcançando um público mais amplo e diversificado.

Assim, o documentário não é apenas uma ferramenta de registro histórico, mas um meio de engajamento social e de construção de conhecimento compartilhado. Ele possibilita que comunidades marginalizadas contem suas próprias histórias, contribuindo para uma compreensão mais rica e multifacetada da história. Isso não só desafia as narrativas hegemônicas, mas

também fortalece o vínculo entre a academia e a sociedade, promovendo uma história pública que é viva, relevante e inclusiva.

### **Quilombos como Patrimônio Cultural e Resistência**

Os quilombos, reconhecidos como patrimônio cultural e símbolos de resistência, são definidos pelo art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, como comunidades remanescentes formadas por grupos étnico-raciais que, com base em critérios de auto atribuição, possuem uma trajetória histórica própria, mantêm relações territoriais específicas e têm presunção de ancestralidade negra, ligada à resistência à opressão histórica. Essas comunidades, como enfatiza Hebe Mattos, são exemplos vivos de como a resistência ao regime escravocrata moldou não apenas a história, mas também a geografia social do Brasil (Mattos, 2004, p. 45).

A história dos afrodescendentes no Brasil é profundamente marcada por uma incessante busca pela liberdade. Desde os tempos sombrios da escravidão no país, quando indivíduos eram subjugados à cruel condição de escravos, a luta pela libertação era uma constante. Como sabiamente apontou o historiador João José Reis, onde quer que houvesse escravidão, também existia a resistência contra ela. No entanto, é importante destacar que essas batalhas não se limitaram ao período escravista; elas atravessaram os séculos, moldando a trajetória da sociedade brasileira até os dias atuais.

Essas comunidades, que incluem agricultores, seringueiros, pescadores e extrativistas, entre outros, desempenham um papel crucial na preservação ambiental e no desenvolvimento de atividades sustentáveis, como o turismo de base comunitária. Apesar das adversidades, essas comunidades continuam a lutar por seus territórios e pela preservação de sua identidade e cultura. A prática de tecer na história pública, evidenciada nos documentários mencionados, revela a complexidade das relações entre história, memória e identidade. Ao integrar as narrativas das comunidades quilombolas, criamos uma tapeçaria que reflete a riqueza e a

diversidade dessas histórias, contribuindo para a preservação e valorização da cultura e identidade quilombola no Brasil.

O documentário, ao narrar a vida e as lutas das comunidades quilombolas, tornam-se ferramentas essenciais na prática da história pública. Como aponta Ana Maria Mauad, o documentário "possibilita uma interação direta entre o passado e o presente, criando um espaço onde as memórias coletivas podem ser compartilhadas e compreendidas de maneira mais ampla" (Mauad, 2012, p. 72). Essa interação é fundamental para a preservação da memória e da identidade dessas comunidades, especialmente em um país onde as narrativas hegemônicas frequentemente excluem vozes dissidentes.

A prática de tecer na história pública, evidenciada no documentário mencionado, revela a complexidade das relações entre história, memória e identidade. Ao integrar as narrativas das comunidades quilombolas, criamos uma tapeçaria que reflete a riqueza e a diversidade dessas histórias, contribuindo para a preservação e valorização da cultura quilombola no Brasil. Isso não só fortalece o vínculo entre a academia e a sociedade, mas também promove uma história pública que é viva, relevante e inclusiva.

### **A História Pública na Pesquisa e o Planejamento do Documentário *Os Guardiões da Lagoa***

O quilombo da Lagoa Grande, uma comunidade centrada em torno da lagoa, não apenas desenvolveu uma relação sustentável e produtiva com o meio ambiente, mas também se consolidou como um espaço vital para a preservação de elementos culturais, religiosos e históricos que definem a identidade quilombola. O documentário *Os Guardiões da Lagoa* emerge desse contexto como uma importante prática de história pública, onde a produção audiovisual atua como um poderoso veículo para narrar as histórias de vida dos homens e mulheres que moldaram essa comunidade.

Desde a sua fundação, a comunidade de Lagoa Grande enfrentou desafios relacionados à luta pela terra, um processo fortalecido pela criação da Associação Comunitária de Maria Quitéria (ACOMAQ) em 1974, com apoio do Movimento de Organização Comunitária (MOC). A lagoa, considerada quase uma mãe pelos moradores, desempenhou um papel central na subsistência e na vida cultural da população quilombola. Reconhecendo a lagoa como um elemento simbólico essencial para a história da comunidade, o documentário foi planejado a partir de uma perspectiva do PIBID interdisciplinar, integrando saberes de História, Geografia e Literatura.

Na abordagem da história pública, *Os Guardiões da Lagoa* destacou-se ao reviver as memórias dos personagens reais que mantinham uma relação íntima com a lagoa. O documentário explorou como essas memórias se manifestavam através do uso de instrumentos de trabalho, das cantigas e da lida com a terra, captando a essência de uma comunidade que resiste e persiste em meio às transformações. A criação do documentário exigiu um planejamento meticuloso, que incluiu oficinas realizadas por André Santana, cineasta da TV Universitária Olhos D'Água, onde se discutiu desde a pesquisa de campo até as técnicas de filmagem.

A estrutura do documentário foi desenvolvida em três etapas fundamentais: uma oficina inicial com estudantes e professoras, o desenvolvimento de uma proposta temática e a definição dos objetos a serem trabalhados. Optou-se por um estilo poético e participativo, onde a estética e a subjetividade desempenham papéis cruciais, mas também incorporando elementos do documentário observativo, que busca registrar a realidade tal como ela se apresenta, sem interferências.

Na história pública, o documentário se diferencia por sua relação direta com as comunidades retratadas. Ele não apenas narra, mas também constrói um espaço de diálogo, onde as vozes dos participantes ganham centralidade. Assim, *Os Guardiões da Lagoa* serviu como um instrumento para dar visibilidade às vozes historicamente marginalizadas da comunidade quilombola,

proporcionando um meio para que suas histórias fossem ouvidas e suas identidades reafirmadas. Ao se focar na memória coletiva, o documentário legitima essas experiências e contribui para a preservação cultural, reconhecendo a importância da história oral na construção das identidades.

O processo de elaboração do documentário envolveu a identificação de objetos-chave que ajudariam a evocar memórias profundas: a Lagoa Grande, fotografias antigas, instrumentos de trabalho, cantigas de trabalho, e, sobretudo, as pessoas que viveram e viveram essa história. Cada um desses elementos foi utilizado para conectar o passado ao presente, criando uma narrativa que refletisse a realidade vivida pela comunidade.

A lagoa, como pano de fundo, as fotografias como pontes para o passado, os instrumentos de trabalho como símbolos de uma vida de lutas e resistências, as cantigas que ecoam as tradições culturais, e os depoimentos dos moradores mais antigos, todos convergiram para construir uma narrativa que é, ao mesmo tempo, educativa e transformadora. A entrevista com os *griots* da comunidade, por exemplo, valorizou a sabedoria dos anciãos, cuja oralidade mantém viva a memória coletiva e os saberes tradicionais.

Em termos de narração, o documentário foi estruturado para ser acessível, com uma linguagem clara e direta, onde as imagens desempenham um papel primordial na narrativa. A escolha de uma abordagem visual que "fala por si" é fundamental na história pública, onde o objetivo é conectar o espectador com as experiências retratadas de uma forma visceral e imediata.

O documentário *Os Guardiões da Lagoa* é, portanto, uma prática de história pública, onde a produção audiovisual se transforma em um meio de empoderamento comunitário. Ao ampliar as vozes dos quilombolas da Lagoa Grande, o documentário não apenas está contribuindo para a preservação da memória, mas também a projeta para o futuro, garantindo que essas histórias permaneçam vivas e influentes. Na história pública, o documentarista se torna um tecelão de narrativas, costurando as experiências e memórias

de uma comunidade em uma tapeçaria visual que educa, informa e transforma.

### **Experiência Quilombola: Contribuições das Comunidades Quilombolas para a Coletividade, Cidadania e História Pública**

A experiência no universo quilombola é um testemunho vivo da importância da coletividade e da cidadania como pilares fundamentais na luta por um modo de vida mais justo e digno. As comunidades quilombolas, ao longo de sua existência, têm se destacado pela preservação da história e da memória coletiva, atuando como guardiãs de uma identidade que resiste às pressões da modernidade e da marginalização. Essa resistência não é apenas uma resposta passiva às circunstâncias, mas uma ação deliberada de manutenção de valores, tradições e modos de vida que desafiam a narrativa hegemônica da história brasileira.

As atividades desenvolvidas nessas comunidades desempenham um papel capital na preservação da história e da memória coletiva. Conforme David Glassberg destaca, "a história pública envolve a colaboração com comunidades para criar narrativas históricas que são significativas para elas" (Glassberg, 1996, p. 7). No contexto quilombola, essa colaboração é particularmente evidente, pois as narrativas que emergem dessas comunidades são fundamentais para a compreensão da história do Brasil, não apenas como um país de colonizadores e colonizados, mas como um espaço de resistência e reinvenção cultural.

A história pública, como campo de estudo e prática, dedica-se a tornar a história acessível e relevante para o público em geral, integrando as vozes e experiências de grupos marginalizados na narrativa oficial. Essa transformação é essencial no caso das comunidades quilombolas, cujas histórias e lutas, muitas vezes silenciadas ou distorcidas, são reconhecidas como parte integrante e indispensável da história nacional. A visibilidade dessas narrativas não apenas corrige a omissão histórica, mas também

empodera as comunidades ao reconhecer sua contribuição contínua para a sociedade brasileira.

Em sendo assim, a memória, dentro das comunidades quilombolas, funciona como um ato de resistência e preservação de identidade. Paul Ricoeur, ao discutir o papel da memória na cultura, aponta que "a memória desempenha um papel crucial na manutenção da identidade cultural e na resistência à opressão" (Ricoeur, 2004, p. 85). Essa resistência é visível nas ações coletivas e nas práticas cotidianas dessas comunidades, que não apenas buscam manter um modo de vida tradicional, mas também desafiam as estruturas de poder que historicamente tentaram apagá-las.

Nesse sentido, Flávio Gomes tem explorado as complexidades das comunidades quilombolas e suas contribuições para a história do país. Gomes, em sua obra *Histórias de Quilombolas: Mocambos e Comunidades de Senzalas no Brasil* (2006), ressalta que "os quilombos são espaços de resistência que articulam, de maneira única, a preservação da memória, a luta pela terra e a busca por cidadania" (Gomes, 2006, p. 102). Essas comunidades, ao manterem vivas suas tradições e memórias, oferecem um contraponto necessário à narrativa dominante, evidenciando que a história do Brasil é também a história de seus povos originários e descendentes de africanos escravizados.

Além disso, Stuart Hall, um dos teóricos mais influentes no campo dos estudos culturais, argumenta que "a identidade cultural não é um ponto fixo, mas uma posição móvel na constante negociação entre passado e presente" (Hall, 1990, p. 225). As comunidades quilombolas exemplificam essa dinâmica, onde a memória coletiva serve como uma âncora que conecta as gerações e fortalece a luta pela justiça social.

Esses aspectos vão contribuir para o fortalecimento da cidadania, que dentro do contexto quilombola, ultrapassa o conceito tradicional de direitos e deveres formais. Como bem coloca Abdias do Nascimento, em *O Quilombismo* (1980), "o quilombo é a expressão maior da luta por uma cidadania plena, onde a justiça social é não apenas desejada, mas vivida no

cotidiano" (Nascimento, 1980, p. 67). Esta forma de cidadania é construída a partir do reconhecimento mútuo, da solidariedade e da prática coletiva, que são essenciais para a sobrevivência e resistência dessas comunidades.

A experiência das comunidades quilombolas constitui uma contribuição imprescindível para o campo da história pública, não apenas como objeto de investigação, mas, sobretudo, como uma prática ativa de resistência, preservação cultural e construção de cidadania coletiva. Ao incorporar as vozes e narrativas dessas comunidades, a história pública realiza sua função essencial de democratizar o conhecimento histórico, tornando-o acessível, relevante e potencialmente transformador, tanto para as comunidades diretamente envolvidas quanto para a sociedade em geral.

## **Conclusão**

O documentário, como explorado ao longo deste texto, revela-se uma ferramenta poderosa na prática da história pública, permitindo que vozes marginalizadas sejam ouvidas e que suas histórias sejam preservadas e compartilhadas com um público mais amplo. Em *Os Guardiões da Lagoa*, a metáfora de "tecer" torna-se um conceito central que ilustra o processo colaborativo e ético envolvido na criação de narrativas que refletem a complexidade das experiências humanas.

Este processo de "tecer e fazer" envolve uma responsabilidade ética que vai além da simples apresentação dos fatos; é um compromisso com a verdade histórica e a justiça social, onde o documentarista atua como um mediador entre as memórias do passado e as realidades do presente. Através do uso consciente de imagens, sons e vozes, o documentário não apenas registra a história, mas também a interpreta, recontextualiza e torna viva para o público.

A produção de documentários como *Os Guardiões da Lagoa* nos mostra como a história pública pode servir como um meio de empoderamento para comunidades historicamente

marginalizadas, como os quilombolas, proporcionando-lhes um espaço para narrar suas próprias histórias. Essa prática de história pública, que integra o cinema e a memória coletiva, contribui significativamente para a preservação da identidade cultural e para a democratização do conhecimento histórico.

Ao utilizar o documentário como uma prática de história pública, promovemos uma forma de narrativa que é ao mesmo tempo acessível, engajadora e transformadora. Este meio audiovisual permite que o público se conecte de maneira intensa com as histórias contadas, facilitando uma compreensão mais profunda e uma reflexão crítica sobre questões de memória, identidade e pertencimento. Nesse sentido, o documentário não apenas contribui para a preservação da memória, mas também reforça o papel da história pública como um campo que busca incluir múltiplas vozes na construção do conhecimento histórico.

Concluindo, o documentário, quando utilizado como uma prática de história pública, tem o potencial de reconfigurar a maneira como percebemos o passado, ampliando nossa compreensão das complexidades da experiência humana e promovendo um diálogo contínuo e inclusivo entre o passado e o presente. *Os Guardiões da Lagoa* demonstram como a história pública, através do cinema, pode ser uma força potente na luta pela justiça social e pela preservação cultural, tecendo uma tapeçaria rica e diversificada de memórias e identidades que resistem ao esquecimento e à marginalização.

## Referências

CONNERTON, Paul. **Como as Sociedades Lembram**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FRISCH, Michael. **Uma Autoridade Compartilhada: Ensaios sobre a Prática e o Significado da História Oral e Pública**. Albany: State University of New York Press, 1990.

GLASSBERG, David. **História Pública e o Estudo da Memória.** The Public Historian, Vol. 18, No. 2, 1996, pp. 7-23. Berkeley: University of California Press, 1996.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de Quilombolas: Mocambos e Comunidades de Senzalas no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GRIERSON, John. **Crítica de Documentários e Filmes Educacionais.** Londres: Penguin Books, 1933.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora.** In **Identidade: Comunidade, Cultura, Diferença**, editado por Jonathan Rutherford, Londres: Lawrence & Wishart, 1990, pp. 222-237.

KELLEY, Robert & VERGO, Peter Kenneth Lambert. **O Poder do Passado: História e Memória na Europa Moderna.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Nova Iorque: Columbia University Press, 1984.

MATTOS, Hebe. **Memórias do Cativo: Família, Trabalho e Cidadania no Pós-Abolição.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MAUAD, Ana Maria. **Imagens da Memória: Fotografia e Historiografia.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo: Documentos de uma Militância Pan-Africanista.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1980.

NICHOLS, Bill. **Representando a Realidade: Questões e Conceitos no Documentário.** São Paulo: Editora Papirus, 1997.

RENOV, Michael. **O Sujeito do Documentário.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 2004.

RICOEUR, Paul. **Memória, História, Esquecimento.** Chicago: University of Chicago Press, 2004.

ROSENSTONE, Robert Alan. **Visões do Passado: O Desafio do Filme à Nossa Ideia de História**. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

SANTHIAGO, Ricardo. Servir bem para servir sempre? Técnica, mercado e o ensino de história pública. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 135–157, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.533. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/533>. Acesso em: 22 ago. 2024.

TOSH, John. **Porque a História Importa**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2008.

# POR UMA DIDÁTICA HISTÓRICA CRÍTICA DIGITAL. O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Janaina Cardoso de Mello<sup>1</sup>  
Rafael Santa Rosa Cerqueira<sup>2</sup>  
Wilton Santana Silva<sup>3</sup>  
Lucas de Jesus Santos<sup>4</sup>

## **(R)evolução da educação?**

A educação do século XXI não é a mesma do século passado em termos de usos tecnológicos, sendo necessário apontar que as mudanças neste campo têm ocorrido ainda com alguma resistência nas formas de orientar os educandos na produção de um conhecimento autônomo, crítico consciente e protagonista no processo educacional mediante *hardwares* e *softwares* conectados à interatividade.

No final do século XX, houve uma inserção gradativa dos computadores no ambiente escolar, com aulas de informática, frente à necessidade de capacitar os estudantes para as diferentes possibilidades que tal ferramenta iria proporcionar no mercado de trabalho. Mas, como foi afirmado por Sena *et al.* (2022, p.111), “[...] nos anos 2000 que a tecnologia ganhou ênfase pela popularização

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de História (DHI), do ProfHistória, do PROHIS e do PPGED da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Bolsista de Produtividade CNPq/DT-2.

<sup>2</sup> Mestre em História (UFAL), Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS e Professor de História da rede privada de ensino.

<sup>3</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS e professor de História da rede privada de ensino.

<sup>4</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS e professor de História da rede privada de ensino.

dos computadores, onde passamos a conhecer o termo: Era da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC'S)".

Enquanto uma "educação *tecnotradicional*" conduz à preparação dos alunos para a inserção em diferentes profissões, utilizando-se dos computadores e demais aparatos tecnológicos como "instrumentos adicionais" e sem muita relevância nas áreas das Humanidades. Pois havia, no final das décadas de 1980 e 1990, a necessidade de enfrentar os desafios referentes ao emprego e renda em segmentos de comércio e indústria que começavam a investir em máquinas computacionais.

Os impactos da disseminação da rede mundial de computadores nos comportamentos sociais alteraram os propósitos do ensino-aprendizagem e passamos a ensinar aos jovens a navegar pela *internet*. Aconteceu uma virada de chave, na qual o conhecimento antes depositado em bibliotecas físicas passou a ser também acessado em nuvens digitais, e a utilização de "[...] ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), ferramentas colaborativas, vídeos, tablets, celulares, notebooks e vários aplicativos onde os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem podem se comunicar e trocar ideias, mesmo a distância" se tornou recorrente (Soares, 2022, p. 77).

Alguns estudos apontam que a chegada da *internet* no Brasil ocorreu na primeira metade da década de 1980, mas sua utilização para fins comerciais se deu aproximadamente 10 anos depois (Sena *et al.*, 2022). No século XX, com a queda dos preços dos provedores, a *internet* se popularizou rapidamente, principalmente através das redes sociais, a exemplo do *Orkut* e das demais salas de bate-papo que surgiram nos *sites*. Em 2007, o *Facebook* se popularizou entre os jovens, aumentando o engajamento destes na rede mundial de computadores. A expansão da banda larga e popularização dos *smartphones* corroborou ainda mais neste processo de crescimento, o acesso à *internet* se avolumou. A própria relação dos jovens com o processo educacional mudou, tendo em vista que as informações alcançaram maior simplicidade na captação e troca em compartilhamentos de vídeos e gamificação digital. Por outro lado,

as aulas tradicionais com quadro de giz e livro didático se tornaram chatas e obsoletas na apreensão do público estudantil.

Mcluhan (1964, p. 388) afirmou que a automação era fundamentalmente informação e, além de eliminar as qualificações tradicionais no mundo do trabalho, também dissolvia as “disciplinas” no ambiente educacional. No entanto, o sistema de ensino permanecia. O futuro do trabalho seria então pautado por formas de subsistência na era da automação. Esse cenário era familiar no contexto da tecnologia elétrica em geral, onde antigas divisões entre cultura e tecnologia, arte e comércio, trabalho e lazer estavam desaparecendo.

De 1960 até a segunda década do século XXI, esse movimento além de se confirmar, foi acelerado pela transformação digital decorrente do desenvolvimento dos *smartphones*, da conexão Wi-Fi, do armazenamento em nuvens, da Internet das Coisas (IoT), do *Big Data* e da Inteligência Artificial (IA). E a escola não se colocou na vanguarda dessas previsões e realizações, ao contrário, paradoxalmente se manteve em grande parte distante e relutante à incorporação das tecnologias digitais como elementos formativos em seus currículos.

A pandemia da COVID-19 mudou novamente as regras do jogo, pois o distanciamento social, medida tomada para desacelerar a disseminação do vírus, colocou gerações distintas na frente de computador e *smartphones* como recursos vitais e não mais coadjuvantes. Aqueles que nasceram numa sociedade habituada aos computadores e *internet versus* aqueles nascidos antes da disseminação dos computadores e do *boom* da *internet*.

Professores precisaram transpor rapidamente os muros da sala de aula, quebrar paradigmas em relação ao seu próprio manuseio e produção de recursos educacionais abertos (REA), se vendo forçados a trabalhar *online* com plataformas de ensino (improvisadas ou não), ministrando de casa suas aulas por videoconferência, aplicando atividades virtuais, utilizando inúmeros recursos para tornarem as aulas mais atrativas e dinâmicas. Esse tempo passou, mas uma lição ficou para os

docentes, a necessidade da adaptação mais veloz à mediação do ensino pelas tecnologias digitais, sob pena de afastarem-se da relação dialógica com seus alunos.

Os alunos mudaram nesse processo, experimentaram um novo modelo de aulas mais compatível à sua visão de mundo imerso na digitalização da sociedade cotidiana. Ao professor tem sido cobrado o desafio de tornar o processo de aprender mais leve e menos *tecnotradicional*. (Martinez-Hita; Miralles-Martinez; Gomes, 2024)

### **Ensino de História conectado: desafios na era da IA**

No que tange ao ensino de História, uma disciplina compreendida na premissa do estudo do passado, considerada sem significado por muitos jovens hiperconectados, trilhar o caminho de uma educação inovadora capaz de abraçar as linguagens e tecnologias contemporâneas, partindo do presente para o passado com olhos no futuro representa um repensar das próprias metodologias aplicadas em sala de aula.

Todavia, a adoção de IA no ensino de História também apresenta uma série de desafios. Um dos principais é a preocupação com a substituição do papel do professor. Embora a IA seja uma ferramenta poderosa, ela não pode substituir a capacidade crítica, interpretativa e mediadora que é característica da prática docente. Já no campo da pesquisa, o historiador ao contrário de uma máquina, não apenas organiza informações, mas interpreta e dá sentido às narrativas, conectando o presente ao passado.

Outro desafio é a própria natureza da História como campo do conhecimento. A interpretação histórica é, por definição, subjetiva e multifacetada. O risco dos dispositivos de IA automatizarem certas análises é que, em vez de fomentar o pensamento crítico, pode consolidar visões simplistas, unidimensionais dos eventos históricos e eurocêntricos. O uso de algoritmos na interpretação de fontes pode levar à redução da multiplicidade de perspectivas e abordagens teóricas da História enquanto ciência do passado, ao

valorizar interpretações simplistas e com vieses oriundos de uma relação de colonizador-colonizado.

Rüsen (1987) já indagava em suas reflexões: “para que serve ensinar a história?”, “por que trabalhar história na escola?” e “que significado tem a história para alunos e professores?” Discutia-se a formação de uma consciência crítica cuja teoria estivesse contextualizada na vida prática, uma “consciência histórica”.

Nesse novo cenário, o papel do professor de História se transforma. Mais do que apenas transmitir conhecimento, o docente assume a função de mediador entre a tecnologia e o estudante. É o professor que deve orientar o uso dos recursos de IA de forma crítica, garantindo que os alunos compreendam suas limitações e saibam questionar os resultados gerados por essas ferramentas. Para isso, novas competências são necessárias, como a familiaridade com o funcionamento básico de algoritmos e a capacidade de integrar tecnologias de forma pedagógica ao conteúdo histórico.

Na atualidade, a ideia de um *homo sapiens* digital, conectado entre espaços e tempos compartilhados, mediados pela telepresença digital em uma percepção expandida da ação no espaço digital onde a interconexão, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva interagem (Fialho, 2021, p. 15-17), abre uma nova perspectiva para se pensar o ensino de História na ambiência das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

Atualmente, caminhamos em direção à era da IA na educação, abrindo um leque de possibilidades promissoras para o ensino e sua didática constitutiva, uma vez que metodologias a exemplo do *Problem-Based Learning*, ou seja, Aprendizagem Baseada em Problemas ou *Project-Based Learning* (Aprendizado Baseado em Projetos) favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia, criatividade e do manuseio de tecnologias digitais (Santos-Meneses; Pashchenko; Mikhailova, 2023).

Ao projetarmos nossa mente para um futuro permeado por avanços tecnológicos, imagens cinematográficas rapidamente se formam em nossa mente. Computadores de última geração,

*smartphones* cada vez mais poderosos, teletransporte e, no âmbito educacional, professores holográficos criados por meio da realidade virtual, moldados conforme as expectativas de ensino de seus usuários, esses são fatores que compõem o cenário futurista.

Diante do avanço tecnológico e das inteligências artificiais no mercado, é preciso pontuar que neste cenário o professor e a escola já não ocupam o papel central como detentores exclusivos do conhecimento, cedendo espaço às novas interações sociais possibilitadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. Agora, é necessário que aproveitem os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos, que têm acesso a uma vasta quantidade de informações. Essa informação, geralmente, é assimilada de forma individualizada, o que ressalta a natureza multifacetada que caracteriza a sala de aula atualmente (Miranda; Lima Júnior, 2020, p. 83).

Segundo Vicari (2021), diferentes empresas desenvolvedoras de tecnologias de IA já se movimentam e ofertam produtos direcionados ao nicho educacional, sendo elas: IBM, Microsoft, Bridge-U, DreamBox Learning, Fishtree, Jellynote, Google, AWS, Carnegie Learning, Century-Tech, Liulishuo, Naunce Communications, Pearson, Third Space Learning e Quantum Adaptive Learning, sendo responsáveis por sistemas que operam nos campos de distribuição de conteúdo, evasão e plágios.

Tal inserção que compõe o repertório de EdTech, ou seja, empresas de tecnologia cuja atividade fim não é educacional, mas que compreenderam a potencialidade de retorno lucrativo do investimento em recursos e metodologias de ensino, provendo ainda o segmento escolar público e privado com infraestruturas micro e macro (*softwares* e *hardwares*), plataformas digitais e cursos de capacitação docente.

Deve-se salientar o salto que países asiáticos como Japão, China e Singapura tem dado em relação à incorporação de tecnologias aos currículos educacionais desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e particularmente a China alçou um investimento progressivo em Educação *online* e Plataformas de

treinamento de usuários entre 2016 e 2020, saindo da casa dos 138 milhões para 423 milhões (QI, 2020).

Ao invés de proibir, como tenta fazer o Ocidente, “olhar para a China na contemporaneidade significa 'aprender a aprender' com uma civilização milenar, cujas tradições permitem que as tecnologias derivem em pontes e não em abismos” (Mello, 2020, p. 115).

A partir desses dados, urge uma preocupação sobre os interesses políticos e socioeconômicos que movem o sistema capitalista e os usos que serão dados às tecnologias digitais cada vez mais sofisticadas, considerando-se também as desigualdades de acesso e conhecimento por uma parcela significativa da população, principalmente nos países emergentes como o Brasil. Desse modo, as discussões sobre os princípios éticos são fundamentais para uma maior consciência e participação da sociedade civil, principalmente por parte dos educadores que acompanham de perto essas questões.

### **A ética das humanidades digitais no campo da Educação Histórica.**

É fato que a esfera da educação, assim como todos os outros componentes da sociedade complexa contemporânea, tem sido transformada pelas implementações metodológicas que, mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), incorporam novas formas de construir o conhecimento no percurso em direção à lapidação dos saberes. Dessa forma, é natural e necessário que, nos tempos de hoje, acentuem-se os debates sobre as implicações destes dispositivos no contexto do ensino e da aprendizagem, apontando para as inúmeras possibilidades de transformação, enquanto também apresentem um panorama das suas possíveis consequências.

Os dispositivos de IA contemporâneos têm obtido destaque em várias funcionalidades: processamento de linguagem natural resultando em Inteligências Generativas (IAGen) textuais a exemplo do ChatGPT, Copilot, Gemini; imagéticas como DALL-E,

Midjourney, StockingAI; assistentes virtuais pessoais como Alexa e Siri; além dos usos em robótica e automação, tanto industrial quanto residencial e educacional, com uso de IoT.

Mas vale ressaltar que as notícias que se expandiram, para além das já informadas, foram os sucessos das tecnologias de IA contra especialistas em jogos complexos, quando o computador venceu tanto o melhor jogador de xadrez, Garry Kasparov derrotado pelo IBM Deep Blue, em 1995, quanto o melhor jogador do Go, Lee Sedol vencido pela AlphaGo, em 2016 (Eysenck; Eysenck, 2023, p. 21-28).

No universo das Humanidades Digitais, grande parte dos estudos tem se dedicado à compreensão das relações emergentes no campo das interações humano-máquinas, as quais continuamente interferem e (re)configuram a interface cultural, social, econômica e política no tempo presente. Nesse contexto, tendo em vista as constantes inovações dos dispositivos e de suas diferentes aplicações, as reflexões pautadas nas Inteligências Artificiais têm proporcionado ao mundo acadêmico histórico-educacional o surgimento de questões éticas acerca da utilização consciente desses dispositivos nos ambientes de aprendizagem.

Entende-se que o termo Inteligência Artificial, mesmo tendo emergido na década de 1950, ainda hoje possui dificuldades para ser definitivamente conceituado. Apesar disso, as formas como as tecnologias derivadas deste campo da computação operam têm sido cada vez mais compreendidas e explicadas por pesquisadores, que encontram no letramento digital (*à priori* pensamento e lógica computacional) inúmeras alternativas para a otimização de suas aplicabilidades. Dessa forma, Sayad (2024, p. 26) afirma que a técnica “empregada na maior parte das implementações é um modelo estatístico de probabilidade, que utiliza grandes conjuntos de dados para estabelecer correlações”.

A combinação entre dados, algoritmos e modelos é o que permite que a IA realize tarefas complexas de maneira eficiente e precisa (Cavalcante, 2024). Os dados são a base para todo e qualquer sistema de IA, tendo em vista que são estes a fonte de

informação necessária para que os algoritmos possam ser treinados. Os algoritmos, por sua vez, são conjuntos de instruções que processam os dados para resolver problemas específicos, identificando padrões para fazer previsões ou classificações (resultando assim nos modelos). É no cerne destas operações que se encontram os dilemas éticos relacionados à utilização dos dispositivos de IA nos espaços de aprendizagem.

Em termos comparativos da inteligência humana e da IA, há muitas distinções, uma vez que “a inteligência humana é flexível, prudente, imprecisa, empática e, às vezes, criativa, mas lenta e propensa a erros”, porém, se o processamento da IA se mostra mais veloz, consistente e eficiente, possui falhas em respostas lacunares ou superficiais na criação de textos, “alucinações” que geram respostas erradas, problemas de reconhecimento facial, vieses preconceituosos, não compreensão de metáforas, dentre outras fragilidades da máquina. A questão então, não se trata de substituição, mas de trocas, da cooperação entre sistemas de IA e humanos, do treinamento e aprendizado bidirecional (Eysenck; Eysenck, 2023, p. 294-295).

Em um aspecto amplo, o “impacto ético mais evidente que tem tomado conta das discussões de políticas públicas de privacidade em todo o mundo é a questão do uso de dados pelos sistemas de IA” (Sayad, 2023, p. 69) A triangulação entre dados, algoritmos e os modelos infere que no contexto atual a IA apresenta uma característica de natureza disruptiva, a qual se vale da predileção para se acoplar à sociedade. Logo, a utilização de seus artefatos na educação envolve inevitavelmente a coleta e análise de grandes volumes de dados dos próprios estudantes para o acesso aos conteúdos disponibilizados. Este fator aponta para preocupações relacionadas à privacidade e à segurança desses materiais, deixando evidente a vulnerabilidade a qual os usuários são expostos ao fazerem o uso de tais dispositivos.

Por essas e outras preocupações com o destino da IA no Brasil, que em 29 de julho de 2024, ocorreu a Reunião do Pleno do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CCT) onde se definiu

a “Proposta de Plano Brasileiro de Inteligência Artificial 2024-2028 – IA para o Bem de Todos”, preconizando:

1. Transformar a vida dos brasileiros por meio de inovações sustentáveis e inclusivas baseadas em Inteligência Artificial;
2. Equipar o Brasil de infraestrutura tecnológica avançada com alta capacidade de processamento, incluindo um dos cinco supercomputadores mais potentes do mundo, alimentada por energias renováveis.
3. Desenvolver modelos avançados de linguagem em português, com dados nacionais que abarcam nossa diversidade cultural, social e linguística, para fortalecer a soberania em IA.
4. Formar, capacitar e requalificar pessoas em IA em grande escala para valorizar o trabalhador e suprir a alta demanda por profissionais qualificados.
5. Promover o protagonismo global do Brasil em IA por meio do desenvolvimento tecnológico nacional e ações estratégicas de colaboração internacional (BRASIL, 2024, p. 3).

A celeridade do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil em parceria com o CCT converge para ações das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na produção de documentos sobre a Ética na IA, a exemplo da “Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial” (2022) e do “Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa” (2024). Dentre a iniciativa da proposta brasileira, está elencado o “ApoIA Startups – Educação”, descrita como “Apoio a startups de educação no Brasil, com incentivo para criação de soluções educacionais de IA” sob a liderança da OpenAI e Fundação Lemann (BRASIL, 2024, p. 12).

Quando tratamos sobre as questões relacionadas ao ensino da História mediado pelos dispositivos de IA, faz-se necessário enfatizar que essa discussão está incorporada ao debate que permeia o campo da História Pública. De acordo com Santhiago (2018, p. 288), diante das incertezas relacionadas a sua definição, esta via tem se apresentado

[...] como um denominador comum para indivíduos que compartilham o impulso de publicizar conhecimento histórico, de adotar modelos

participativos de construção de saber, ou de reconhecer a legitimidade discursiva de agentes que questionam de forma cada vez mais sonora e inventiva qualquer tipo de monopólio sobre o passado.

Nessa perspectiva, a História Pública é vista enquanto uma abordagem que busca aproximar o conhecimento histórico dos agentes sociais por meios que contemplam, além dos métodos convencionais, as novas tecnologias. Na medida em que envolve a divulgação de narrativas históricas por meio de museus, documentários, exposições, mídias sociais e outras plataformas, esta via tende a engajar a sociedade com a história de forma participativa e convergente à realidade de seu próprio tempo. Aqui, a IA se mostra potencializadora dos princípios que norteiam as aplicações da História Pública, ao passo em que também apresenta necessidades de adaptação às bases da Educação Histórica.

Ao longo dos anos, a história escolar tem se dedicado ao despertar da consciência do tempo pelos estudantes, por intermédio de abordagens que os permitem a compreensão do entrelace das esferas temporais (passado, presente e futuro) como o movimento necessário para situar-se no espaço em que vivem. Para tanto, entendemos ser preciso o movimento contínuo da reflexão acerca de noções históricas que corroboram para a marginalização de determinados grupos sociais, a fim de desconstruí-las. Os algoritmos de IA, nesse sentido, podem perpetuar ou até amplificar preconceitos existentes se não forem cuidadosamente projetados e monitorados.

A linguagem natural provida por IA influencia o trabalho dos historiadores ao permitir a análise automatizada de textos históricos, facilitando a extração de informações e a identificação de padrões em grandes volumes de dados. Ferramentas de processamento de linguagem natural ajudam na interpretação de fontes, promovendo uma compreensão mais profunda e acessível do passado. Além disso, a linguagem natural melhora a comunicação entre historiadores e o público, tornando a pesquisa histórica mais interativa e engajadora (Fortes; Alvim, 2020, p. 209-214).

No contexto do ensino de História, este fator pode contribuir para a reprodução de narrativas enviesadas pelas afirmações hegemônicas culturais, as quais necessariamente interferem no desenvolvimento do senso crítico dos indivíduos. Para o fazer histórico, é crucial que as ideias apresentadas possuam respaldo em fontes que apresentem mostras fatídicas sobre o fenômeno, período, conceito (o que quer que seja investigado). Para uma aplicação ética da IA nos processos formativos da Educação Histórica, é fundamental que os sistemas sejam transparentes e que suas decisões possam ser explicadas de maneira compreensível a partir dos fatos que dão base ao enredo do tempo.

Há ainda um risco de que a autonomia dos professores seja prejudicada ao considerarmos a hipótese de estes se tornarem excessivamente dependentes dos artefatos de IA (principalmente no caso das Inteligências Artificiais Generativas) para a elaboração do trabalho a ser desenvolvido com os estudantes. Um dos principais argumentos que reforçam a importância da IA para os processos de ensino e de aprendizado histórico diz respeito ao incentivo e encorajamento da participação ativa que suas plataformas atribuem aos usuários na construção e interpretação das narrativas da história. No entanto, é sempre importante ter em mente que esses dispositivos, aliados à interação humana, complementam a autonomia dos professores e discentes, mas não a substituem.

Por isso, salienta-se que um dos princípios elencados no “Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa”, (Miao; Holmes, 2024, p. 24-25) volta-se para a “proteção da agência humana” evitando que a IAGen assuma o lugar do ser humano ou este se torne dependente dela, não mais exercendo sua autonomia, consciência crítica e criatividade. Busca-se o uso moderado e reflexivo da IAGen com o intuito da “promoção da educação de qualidade, equidade social e inclusão” (Miao; Holmes, 2024, p. 25).

Partindo do pressuposto de que a ética está definitivamente ligada ao conjunto de comportamentos humanos que determinam as noções morais de uma sociedade, compreende-se que estamos aqui refletindo sobre as nossas condutas diante das práticas

viabilizadas pelos dispositivos emergentes. Não se pode negar a importância e a necessidade de incorporar aos processos de ensino-aprendizagem as operações mediadoras que a IA nos permite a partir das interações. No entanto, é preciso que pensemos nos limites de suas aplicações na educação, tais quais devem ser norteados pelo princípio da autonomia crítica do ser humano. Pensar com as máquinas não é uma trilha para se tornar uma delas.

### **Considerações Finais**

Ao se pensar em uma didática histórica crítica digital pensada para o século XXI, o uso de Inteligência Artificial no ensino de História é um ponto imprescindível após a popularização dos dispositivos de IAGen no final de 2022.

Tem-se abordado, no campo das tecnologias digitais, as revoluções industriais e digitais que permitiram que se chegasse ao nível de sofisticação que se tem atualmente, entretanto, os processos educacionais apesar de sua evolução ao longo dos tempos, ainda têm demonstrado mais receios e resistências à incorporação crítica-criativa do mundo digital em seus currículos formativos.

Enquanto as Big Tech ampliam sua área de ação com um braço educacional configurado nas EdTech que buscam atender às demandas por *softwares*, *hardwares*, cursos e plataformas de ensino, as escolas continuam em grande parte presas aos modelos analógicos do século XX.

As ferramentas analíticas digitais modernas oferecem ao historiador e ao professor-pesquisador historiador possibilidades de enriquecer a pesquisa, descortinar informações outrora impensadas frente à baixa capacidade de acesso e processamento de dados, melhorando a comunicação histórica com os pares e o público extramuros acadêmicos.

Nesse sentido, a História Pública seja realizada *com, para, pelo ou através* dos públicos, pode favorecer a prática e o diálogo com os campos da divulgação científica e do ensino de História através

dos usos, interpretação e criação de tecnologias digitais (Moreira, 2021, p. 431).

Mas para isso, os requisitos éticos devem estar bem definidos para que não se incorram em prejuízos deformativos de comportamentos e caráter advindos de preconceitos enviesados por algoritmos ou exposição de dados privados a interesses escusos. Pensar em como trabalhar de forma integrativa, para o fortalecimento dos processos de inclusão e direitos humanos usando a IA na ambiência escolar aponta para um caminho de parceria humano/máquina de superação das adversidades e mútuos aprendizados.

## Referências

BRASIL. **IA para o Bem de Todos**. Proposta de Plano Brasileiro de Inteligência Artificial (2024-2028). Brasília: MCTI/CCT, 2024.

CAVALCANTE, Izabella (Coord.). **Inteligência artificial na educação básica**: novas aplicações e tendências para o futuro. São Paulo: Centro de Inovação Para Educação Brasileira - CIEB, 2024. Disponível em: [https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/06/Inteligencia-Artificial-na-Educacao-Basica\\_2024.pdf](https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2024/06/Inteligencia-Artificial-na-Educacao-Basica_2024.pdf). Acesso em: 15 set. 2024.

EYSENK, Michael W.; EYSENCK, Christine. **Inteligência Artificial X Humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Homo sapiens digital: para onde caminha a humanidade. In: SCHNEIDER, Henrique Nou; CARVALHO, Geovânia Nunes de; DIAS, Maria Aparecida do Nascimento; DIAS FILHO, Paulo do Eirado (org.) **Sapiens Digital**. Aracaju: Ed. Micael, 2021, p.13-29.

FORTES, Alexandre; ALVIM, Leandro Guimarães Marques. Evidências, Códigos e Classificações: O Ofício do Historiador e o Mundo Digital. **Esboços**, v. 27, n. 45, p. 207-227, maio/ago. 2020.

MARTINEZ-HITA, María; MIRALLES-MARTINEZ, Pedro; GOMEZ CARRASCO, Cosme Jesús. Gamificar la enseñanza de la historia: percepciones del alumnado. **REDIE**, Ensenada , v. 26, e03, 2024. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412024000100103&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412024000100103&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 29 ago. 2024. Epub 31-Mayo-2024.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação com extensões do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

MELLO, Janaina Cardoso de. *Edtechs e e-learning made in China*. Uma história do ensino antes e durante a covid19. BUENO, André (org.) **Estudos em História Asiática e Orientalismo no Brasil**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, pp. 109-116.

MIAO, Fengchun; HOLMES, Wayne. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Paris: Unesco, 2024.

MIRANDA S. H.; LIMA JUNIOR, F. C. E. Escola analógica, cibercultura e os desafios da sala de aula. **Educação Básica Revista**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. p. 77–94, 2020. Disponível em: <https://www.educacaobasicarevista.com.br/index.php/ebr/article/view/14> . Acesso em: 5 mai. 2024.

MOREIRA, Igor Lemos. Cartografias de História Pública em Tempos Presentes. **Locus: Revista de História**, Juiz de Fora, v. 27, n. 2, pp. 430-436, 2021.

QI, J. **8 Chinese EdTech start-ups leading the global educational technology industry**. 23 jun. 2020. Disponível em: <https://daxueconsulting.com/china-edtech-educationaltechnology-market/>. Acesso em: 20 set. 2024.

RÜSEN, Jörn. The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies. **History and Theory**, Middletown, v. 26, n. 3, 1987.

SANTHIAGO, Ricardo. História pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. **Revista Tempo e Argumento**,

Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286–309, 2018. DOI: 10.5965/2175180310232018286. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310232018286>. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTOS-MENESES, Luis Fernando; PASHCHENKO, Taras; MIKHAILOVA, Aleksandra. Critical thinking in the context of adult learning through PBL and e-learning: A course framework, **Thinking Skills and Creativity**, Vol. 49, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101358>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SAYAD, Alexandre Le Voci. Inteligência artificial e pensamento crítico: caminhos para a educação midiática. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2023. Disponível em: <https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2023/06/01-Palavra-Aberta-A-inteligencia-artificial-DIGITAL.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024

SENA, Edna Maria Ferreira de et al. A evolução da educação por meio da tecnologia. In: COSTA, Mara Alice Braulio *et al.* (Orgs) **Educação e tecnologia: usos e possibilidades para o ensino e a aprendizagem** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Aya, 2022, pp. 108-123.

SOARES, Jaqueline Avelino. Uso das TDICS e ferramentas colaborativas na prática pedagógica. In: COSTA, Mara Alice Braulio *et al.* (Orgs) **Educação e tecnologia: usos e possibilidades para o ensino e a aprendizagem** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa: Aya, 2022, pp. 74-82.

UNESCO. **Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial**. Paris: UNESCO, 2022.

VICARI, Rosa Maria. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. **Estud av [Internet]**. 2021Jan; 35 (101): 73–84. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2021.35101.006>. Acesso em: 5 mai. 2024.

# MINHAS MÃOS, MEU PANDEIRO: UM DOCUMENTÁRIO SOBRE JORGINHO

Andro Gustavo Baldan Ribas<sup>1</sup>

Federico José Alvez Cavanna<sup>2</sup>

No dia 7 de julho de 2017, em nota, a página online do jornal *O Globo*, na seção de cultura, destacou a seguinte manchete: "Morre Jorginho do Pandeiro, um mestre do Choro" (*O Globo*, 2017). Para alguém menos familiarizado com o mundo da música, surge a pergunta: quem foi Jorginho e por que ele é considerado um mestre? No próprio texto que segue a manchete, encontramos algumas pistas: que o mestre veio de uma família musical, onde o pai e os irmãos também eram músicos, e que trabalhou em importantes rádios no Rio de Janeiro, além de ter acompanhado diversos artistas renomados da música brasileira. Contudo, uma figura tão relevante como Jorginho, assim como o pandeiro e o universo do Choro, merece uma análise mais profunda pois esse pandeiro que, nas mãos de Jorginho, se tornava um instrumento de expressão complexa, capaz de dialogar com outros instrumentos de forma única, não era apenas um coadjuvante, mas sim uma peça fundamental na construção da identidade rítmica e melódica do estilo.

Dessa forma, pensar quem foi Jorginho do Pandeiro e por que ele é considerado um mestre vai além de sua habilidade técnica: é compreender seu papel como guardião público de uma tradição musical que ajudou a enriquecer e transformar, a música como um todo, mas principalmente, o Choro. Conhecido popularmente

---

<sup>1</sup> Músico - licenciado pela UEM - Universidade Estadual de Maringá e Mestrando do PPGHP – Programa de Pós-graduação em História Pública – Unespar, campus de Campo Mourão

<sup>2</sup> Professor Doutor do PPGHP – Programa de Pós-graduação em História Pública – Unespar, campus de Campo Mourão

como "chorinho", o Choro, é um gênero musical genuinamente brasileiro que teve suas origens no Rio de Janeiro por volta da década de 1870 (Cases, 2010) sendo o pandeiro seu instrumento de percussão: um tambor de aro redondo tradicionalmente feito de madeira, coberto com uma pele de couro e com platinelas, pequenos discos de algum tipo de metal nas laterais, que produzem um som semelhante a um chocalho quando o instrumento é sacudido e percutido com as mãos.

Um dos grandes, se não o maior pandeirista brasileiro, que deixou um verdadeiro legado dentro do gênero foi Jorge José da Silva, mais conhecido dentro no universo da música brasileira como Jorginho do Pandeiro. Seu legado foi, e ainda é disseminado por meio de diferentes formatos e entregue à sensibilidade dos outros, o que o faz pertencer ao “espaço público, que fará parte do mundo comum, e isso não é qualquer coisa. O que se coloca no mundo importa” (Rechia, Larrosa, 2023, p. 229).

Carioca e músico (vejam que redundância), Jorginho nasceu em 1930 e ainda jovem, aos 14 anos, iniciou seus primeiros trabalhos profissionais (Vidili, 2017) o que lhe permitiu transformar-se num elo intergeracional de ligação entre o passado, tendo convivido com a primeira geração de pandeiristas do Rio de Janeiro, e o futuro, deixando um legado em muitos dos que compartilharam seu se deu no amor pelo Choro. Sua morte aos 86 anos permitiu que sua vida fosse testemunha e protagonista de diversos processos de transformações musicais passando pela era do rádio, o surgimento da televisão, a ascensão e declínio das gravadoras e sem deixar de mencionar a atual era digital.

No decorrer do seu processo histórico, alguns gêneros da música popular brasileira tem a tradição de disseminar-se publicamente em rodas musicais, podendo o membro integrante da roda, ter sua formação musical baseada em processos heterogêneos, tanto formais, como informais ou simultâneos. O Choro não é um ritmo metodologicamente fácil de executar, demanda de estudo, não no sentido de *apreender* algo para si mesmo, mas de “dar-se atenta e cuidadosamente a algo” (Valerio

López, 2013, 143). Este legado compartilhado como cultivo público de uma arte, está relacionada com a tradição dos artesãos que, conforme estuda Richard Sennett (2009, p. 34), eram chamados na Grécia arcaica de *demioergos*, combinando *demios* (público) com *ergon* (produção) o que não se relaciona principalmente com um conhecimento, mas com uma forma de habitar o mundo, de compartilhar o espaço público:

Quando, em uma festa, existem pessoas capazes de tocar instrumentos musicais e recordar certo cancionário popular, a festa ganha riqueza e singularidade. Quando não existem essas pessoas, há que se conformar com escutar música gravada, mas a música gravada soa independentemente de nós, faltam aí os músicos que aceleram e retardam o andamento musical em atenção à tristeza ou ao entusiasmo que entrevem no olhar do cantor. Não é a mesma coisa cantar nossas penas e alegrias acompanhados por músicos amigos do que fazê-lo sobre um disco que gira indiferente. Saber fazer algo significa tomar o mundo nas próprias mãos e tornar-se capaz, assim, de compartilhá-lo. (Valerio López, 2013, p. 148).

Pensando nisso, este texto apresenta uma pesquisa com intuito de convidar aos leitores a assistir um documentário<sup>3</sup> sobre o legado de Jorginho para conhecer esses vínculos comunitários, públicos e intergeracionais que, historicamente, marcaram o acesso, a preservação e o desenrolar da música popular brasileira. Nele apresentamos conversas com músicos que vivenciaram e ainda sustentam o legado de Jorginho do pandeiro construindo uma manutenção ao que foi vivido e criando técnicas para esse instrumento de possibilidades plurais. Ao mesmo tempo, com contato mais distante, mas que também se torna íntimo pela gama de informações guardadas nos discos, foi realizado um estudo no meio fonográfico com audições particulares de discos e arquivos musicais que envolvem Jorginho do Pandeiro. O grande desafio dessa caminhada e do material compilado resulta na elaboração

---

<sup>3</sup> O documentário tem como título “Minhas Mãos, meu pandeiro: um documentário sobre Jorginho” e pode ser assistido na página: <https://www.youtube.com/@marakatrio>

deste documentário pensado não apenas para músicos ou historiadores da música, mas também para a sociedade em geral, garantindo a história pública e a memória musical.

Para a sequência metodológica desta pesquisa, foram propostos três momentos principais. O primeiro consistiu na busca por bibliografias relacionadas aos temas centrais, como a história da música popular brasileira, história social do Rio de Janeiro, história pública, biografias de figuras do Choro, ensino do Choro por tradição oral e legado cultural. Esses temas são fundamentais para embasar a análise subsequente. Após essa etapa de análise bibliográfica, o segundo momento envolveu entrevistas, conversas e estudos in loco com músicos e familiares que tiveram contato com Jorginho do Pandeiro. O objetivo foi registrar relatos daqueles que, de maneiras diversas, absorveram suas influências, perpetuando seu legado. Entre as pessoas entrevistadas estão seu filho Celsinho Silva (pandeirista), seu sobrinho Netinho Albuquerque (pandeirista), seu aluno Marcus Thadeu (percussionista) e os músicos e amigos Pedro Amorim (bandolinista), Pedro Aragão (Prof. Dr. UniRio e bandolinista), Maurício Carrilho (Violonista), Nailor Proveta (Clarinetista e saxofonista), Zé Paulo Becker (Prof. Dr. UFRJ e violonista), entre outros, além do historiador Prof. Luiz Antônio Simas. Esses depoimentos ajudam a compreender como cada um desses envolvidos mantém viva a memória de Jorginho.

Por fim, o terceiro momento metodológico foi correlacionar o legado de Jorginho do Pandeiro com a história pública e cultural brasileira, entendendo o Choro como uma expressão fundamental desse processo. Com isso, foi produzido o vídeo documentário como ferramenta de divulgação, promovendo a acessibilidade da história de Jorginho como uma prática de história pública levando o legado de Jorginho para além dos círculos acadêmicos e musicais, alcançando o grande público em geral.

## Jorginho, o pandeiro e o choro: um legado

Em dados primários de entrevista com Marcus Thadeu, percussionista que segue o legado de seu professor Jorginho, no Brasil, é bastante frequente observar pandeiristas segurando o instrumento na posição horizontal; plausível supor que essa técnica tenha sido desenvolvida devido à presença de africanos escravizados no Brasil que optaram por segurar o pandeiro imitando tambores ou atabaques mais próximos de suas tradições culturais originais<sup>4</sup>. Essa prática também explica os golpes de mão usados na maioria dos pandeiros no Brasil, similares aos usados para tocar atabaques, diferenciando-se dos *frames drums* que são tocados com uma técnica que privilegia o uso dos dedos. Em outras manifestações populares em que o pandeiro é utilizado, é possível encontrar pandeiristas segurando o instrumento na posição vertical, como nas Congadas, Folias de Reis e Bumba-meu-boi do Maranhão. (Rodrigues, 2014)

O Pandeiro brasileiro surge em um período de intensa repressão promovida durante a virada do século XIX para o XX contra todas as formas de expressão cultural das classes populares quando dois grandes temas predominavam: a República e a abolição da escravidão. Institucionalmente, na visão republicana, havia o desafio de lidar com uma população majoritariamente composta por pessoas escravizadas e seus descendentes. A preocupação racista era em garantir o branqueamento da população e em espacializar pobres, negros e marginalizados socialmente em seu lugar periférico segregados, na nova ordem. (ASBERG, 2024). Neste período, até mesmo o simples ato de segurar um pandeiro era criminalizado pelo Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 conhecido como “Lei da Vadiagem”. João Machado Guedes, chamado também como João da Baiana, foi mais um dos muitos filhos criados por mães baianas na região

---

<sup>4</sup> Em outras culturas, como a Moura, o pandeiro tradicionalmente é empunhado na posição vertical.

mencionada como Pequena África, na zona portuária do Rio de Janeiro, reconhecido como um dos pioneiros na forma brasileira de tocar pandeiro e compositor da primeira geração de sambista, foi afetado por essas medidas repressoras.

Antes disso, o Código Penal de 1890, alinhado com essa perspectiva higienista e de controle social, classificava a vadiagem como uma contravenção, embora sua definição fosse vaga, abrangendo desde a falta de exercício de uma profissão até a subsistência por meio de jogos de azar. Essa falta de critérios claros permitia à polícia agir de forma arbitrária, conforme as circunstâncias, especialmente contra comunidades socialmente marginalizadas. (VIDILI, 2023). Em entrevistas como a que João da Baiana concedeu à revista Carioca em 1939 e nos depoimentos dados ao Museu da Imagem e do Som em 1966, ele compartilhou relatos impactantes sobre sua experiência de ser preso repetidas vezes simplesmente por tocar pandeiro. Descreveu como, além de enfrentar a prisão, os policiais frequentemente confiscavam e quebravam seus instrumentos como parte da repressão aos músicos populares da época. (VIDILI, 2023)

Essas ações coercitivas eram motivadas pelo contexto social e político do Brasil no início do século XX, quando as autoridades viam com desconfiança as manifestações culturais populares, especialmente ligadas às comunidades afrodescendentes. O samba, associado ao pandeiro e outras expressões culturais, era visto como uma ameaça à ordem pública pelos setores conservadores da sociedade e pelas autoridades. João da Baiana se tornou um símbolo dessa resistência cultural, enfrentando não apenas a prisão física, mas também o desrespeito aos seus meios de expressão e sustento. Sua história reflete a luta constante dos artistas populares contra a repressão e a marginalização, destacando a importância histórica e social do samba e do pandeiro como formas de resistência cultural. Durante os anos 1940, no ápice do Estado Novo de Getúlio Vargas, a lei da vadiagem foi rigorosamente aplicada no Rio de Janeiro. Naquela época, o único documento que podia proteger alguém de ser acusado de vagabundagem era a carteira

de trabalho. No entanto, muitos descendentes da escravidão na cidade não tinham trabalho formal porque não tinham acesso à educação formal nem aos privilégios sociais que garantiam empregos melhores. (ASBERG, 2024)

É justamente em meados de 1944, neste contexto social, aos 14 anos de idade, que Jorginho do Pandeiro inicia sua jornada profissional para se tornar um personagem de protagonismo dentro da música brasileira e responsável por sintetizar a forma de tocar o pandeiro dos pandeiristas de uma geração anterior, como João da Baiana, Palmieri, Risadinha, Russo do Pandeiro entre outros. Criando uma forma revolucionária que fez com que o transformasse em uma lenda do Choro sendo que em suas mãos o pandeiro tocado nos conjuntos regionais<sup>5</sup> passou de mero acompanhamento para instrumento de destaque. Em depoimento dado ao pesquisador Eduardo Vidili<sup>6</sup>, Jorginho relata que suas bases musicais vieram do seu pai que era violonista e os encontros que ocorriam em sua casa com músicos da época promovidos por alguns de seus irmãos mais velhos, Lino do Cavaquinho e Dino 7 Cordas – outros 2 grandes músicos do gênero Choro. Tal contato fez com que ele tivesse seu primeiro convite de trabalho substituindo o pandeirista do regional de Rogério Magalhães na rádio Tamoios em 1944 e a partir daí não parou mais.

Jorge foi responsável em mais de 70 anos de atividade como músico, por participar de incontáveis apresentações e gravações de grandes artistas da música brasileira como Beth Carvalho, Luiz Gonzaga, Paulinho da Viola, Silvio Caldas, Elizeth Cardoso, e muitos outros. Esteve ativo e vivenciando toda a transformação do mercado da música desde a era do rádio, passando pelo auge das gravadoras, da televisão até chegar às plataformas de *streams*. Além de seu legado fonográfico foi professor da Escola Portátil de Música

---

<sup>5</sup> Nome dado às formações instrumentais que acompanhavam cantoras e cantores na era do rádio e que até hoje denominam os grupos que tocam Choro.

<sup>6</sup> Cedido generosamente pelo autor em arquivo de áudio para o presente trabalho

no Rio de Janeiro<sup>7</sup> onde pode compartilhar suas experiências musicais com pessoas que hoje continuam seu legado.

## **O choro e a roda**

O Choro surgiu no Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX não como um gênero, mas como uma forma de tocar que estava relacionado à interpretação que os músicos populares conferiam às músicas tocadas nos salões da burguesia. (Bolão, 2005). Segundo Bolão (2005), esses músicos, em sua maioria, eram funcionários da Alfândega, dos Correios ou da Estrada de Ferro e se reuniam em suas casas na Cidade Nova ou nos subúrbios para tocar em um formato que envolvia improvisos e interpretações que vão muito além da uma partitura escrita. Desta forma, “Polcas, Valsas e Schottisches assumiram, pelas mãos dos chorões, feições bastante distintas da música que vinha da Europa” (Bolão, 2005, p. 103).

Constituiu-se somente a partir de 1910 como gênero e permite um diálogo sem limites entre o tradicional e o contemporâneo. Mesmo tendo passado há poucas décadas por um período de esmaecimento, a sua força se verifica claramente pela existência de escolas especializadas (como a Escola Portátil de Música, no Rio de Janeiro e a Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello, em Brasília) e a presença em inúmeros festivais de música no país seja em formato de ensino em oficinas, seja tocado em festivais ou mostras, rodas e clubes de Choro ao redor do mundo e sua presença em universidades dentro e fora do país. No estado do Paraná pode-se destacar projetos como o Clube do Choro de Londrina, o Conjunto Choro e Seresta em Curitiba e a Roda de Choro Itinerante em Maringá.

---

<sup>7</sup> O Instituto Casa do Choro, fundado em 1999 por um grupo de músicos, produtores e artistas, é uma entidade de Utilidade Pública dedicada à educação musical, à preservação e à promoção da música popular carioca, com ênfase no Choro. O Instituto também é o responsável pela criação da Escola Portátil de Música (EPM), um projeto que, desde 2000, tem formado jovens e adultos através da linguagem do Choro.

Um dos elementos mais característicos do Choro, que pode ser considerado sua matriz, é a chamada *Roda de Choro* que se caracteriza como um encontro de músicos e ouvintes, marcada pela performance e improvisação no repertório específico do gênero, como afirma Moraes (2011 p.11):

Pode-se ouvir o Choro, gênero musical brasileiro, em diversos lugares: no palco de um teatro, casa noturna ou entre mesas de um bar, mas, o seu habitat natural é a Roda de Choro. A Roda é o contexto de performance mais típico do Choro e que tem como sua principal característica a informalidade.

Outra característica marcante na *Roda de Choro* é o próprio público que se comunica visualmente e sentimentalmente de forma direta com a música “sendo a Roda um espaço de interação e comunicação entre músicos e público, ambos ensinam e aprendem na comunhão da prática social, também num processo de educação ideológica, humanizadora e libertadora.” (FIORUSSI, 2012. p. 106). Esta comunicação se dá no decorrer das músicas como no intervalo entre elas e assim se justifica a importância da Roda como prática da coletividade no ensino de música onde os olhares, os saberes e as dúvidas são compartilhados e sanadas num processo igualitário de valores onde cada membro tem real valor.

Para ilustrar esse processo educativo da *Roda de Choro*, Fiorussi (2012) demonstra 2 círculos (figura 1), sendo o de dentro formado pelos participantes diretos da Roda – os músicos; e o de fora formado pelos participantes indiretos – o público. Isto pode ser observado na figura 1, onde em uma Roda, este formato ocorre de forma natural entre músicos e público. Fiorussi (2012) deixa claro e evidente que os círculos não são concêntricos, ou seja, a Roda dos músicos não se encontra exatamente no centro da Roda do público, uma vez que a integração ocorre de forma espontânea sem emissão de grau de valores.

Figura 3 –Roda de Choro Itinerante Maringá, 2015



Foto: Felipe Bonifácio, 2015

Essa vivência tem muito a contribuir para pensar os gestos e o território da história pública onde destaca-se a cooperação, como um valor em si mesmo, definida por Richard Sennett (2012, p. 17) como “ações implicadas em ouvir com atenção, agir com tato, encontrar pontos de convergência e de gestão da discordância ou evitar a frustração em uma discussão difícil”. O nome de “habilidades dialógicas” é utilizado por Sennett para diferenciar “prática” de “ensaio” tendo como referência o próprio fazer musical: a primeira é uma experiência solitária e o segundo uma experiência coletiva comparável às crianças que discutem as regras do jogo para poderem brincar juntas ou “como uma boa discussão sua riqueza se entretetece de discordâncias que, no entanto, não impedem as pessoas de continuar falando” (Sennett, 2012, p. 28).

O Choro tornou-se em fevereiro de 2024 Patrimônio Cultural do Brasil. O Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP) junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) mobilizou pesquisadores, artistas e estudantes promovendo seminários para debater esta expressão cultural brasileira. Um raro compromisso entre prática popular e alto grau de exigência técnica está na raiz de boa parte da música popular

sendo de relevância estratégica tanto para a formação de plateia quanto o preparo “em comum” dos músicos. Apesar do prestígio gozado pelo Choro no meio da música popular, o gênero sofre o efeito da pressão da música de mercado, mais simples, descartável e apelativa, o que resulta em mais um desafio.

## **O documentário como uma aventura de história pública**

Cunhado na década de 1970, o termo “história pública” não possui um significado unívoco, mas na conferência que deu início ao “1º Congreso Internacional de Historia Pública y Divulgación”<sup>8</sup>, realizado em Buenos Aires no ano 2023, Thomas Couvin destacou os que considera três valores básicos: a) o processo de elaboração não é um “fato metodológico”, mas uma maneira de fazer; b) o processo deve ser participativo entre aliados que não são considerados meras fontes de pesquisa; c) sempre inspirada na pergunta: para quê fazer história no sentido de vincular o trabalho com a relevância social e a justiça social. Esses elementos levam a pensar que não existe uma receita, uma metodologia, um caminho linear e que a história é uma “ciência cidadã”<sup>9</sup>.

Acreditamos que produzir um vídeo documentário permite o acesso, preservação, propagação e valorização do Choro, buscando compartilhar um interesse sobre a riqueza e grandiosidade de nossa cultura musical. Inspirados nas reflexões de Walter Kohan (2017, p. 71) sobre os caminhos da pesquisa, considera-se que o movimento da História Pública “[...] não se trata apenas de um enunciado teórico, de uma eventual contribuição aos estudos sobre a pesquisa acadêmica, mas de uma prática, um exercício, uma forma de habitar a universidade [...] e o mundo”. A marca mais destacada é a tentativa por gerar espaços de diálogos, que “não tem a ver com a comunicação, mas com comunismo, ou seja, com a operação de converter em um bem comum (de todos e para todos)

---

<sup>8</sup> Universidad Nacional de Quilmes. 22 ao 24 de maio de 2023.

<sup>9</sup> Termo utilizado por Thomas Couvin na mesma conferência.

algo que estava relativamente privatizado” (Larrosa 2017. p. 123). O documentário que apresentamos nasceu de uma saída, um mês andando e conversando pelo Rio de Janeiro<sup>10</sup>, ficando fora do lugar, expondo-se a uma aventura intelectual que *“no requiere una metodología rica, sino que pide una pedagogía pobre, una pedagogía que nos ayude a estar atentos, que nos ofrezca el ejercicio de un ethos, de una actitud”*. (Masschelein, 2006, p. 305).

E assim, está feito este documentário: de miradas atentas e conversas compartilhadas, pois “o cinema nos abre os olhos, coloca-os à distância certa e os põe em movimento” (Larrosa, 2006, p. 115). Uma aventura que se arrisca a encontrar o outro e ficar “à deriva”, expressão que, como aponta Francesco Careri (2017, p. 31), simboliza o perder-se conscientemente, equilibrando desejo e acaso, racional e irracional, planejamento e improviso. Navegar à deriva é tanto se perder no inesperado quanto ser capaz de enfrentar correntes contrárias e estar aberto ao imprevisto.

O registro audiovisual permite apresentar narrativas surgidas de modo cooperativo e também gestos, atitudes corporais e tons de vozes criando uma comunidade de ouvintes. O documentário definido como gênero “caracteriza-se por um recorte temático de uma realidade circunstanciada, uma história, um conjunto de fatos e ocorrências, ou seja, surge como proposta de relação do cinema com a realidade histórica: uma analogia entre a produção da narrativa do documentário histórico e as estratégias da narrativa historiográfica” (De Souza, 2024, p. 117).

Por isso, no documentário não aparece o entrevistador, mas sim conversações públicas - essas derivas - que requerem da presença como combustível que gera a faísca onde o que importa não é tanto o que está diante de nós, nem em nós, mas o que está entre nós

---

<sup>10</sup> Entre os dias 9 de abril e 9 de maio de 2024, foi possível vivenciar e apreciar intensamente a cultura do Choro no Rio de Janeiro. Conversando com pessoas, assistindo a apresentações, tocando ao lado de músicos renomados e participando de rodas de Choro, não apenas experimentou a música, mas também sentiu o acolhimento que essa cultura proporciona. Mais do que uma manifestação musical, o Choro se revelou um modo de viver, enxergar e compartilhar a vida.

deveria ser o lugar que permita e impulsione a pensar perante outros, junto com outros e, sobretudo, entre outros. Um lugar da relação, do encontro com o outro e da conversa: [...] o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças mantendo-as e não as dissolvendo e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações e isso é o que a faz interessante por isso em uma conversa não existe nunca a última palavra por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas" (Larrosa, 2003, p. 212).

Nas Rodas de Choro, assim como em conversas atentas, ocorre a transmissão de legados entre gerações que se sentem "portadores de alforjas carregadas com o dito e o não dito por livros e autores que se tornaram nossa herança" (Forster, 2007, p. 38). Essa transmissão inclui também a renovação, pois "transmitir supõe andar no fio entre a fidelidade e a traição, continuidade e ruptura" (Forster, 2007, p. 38). Longe do consumo cultural e da burocracia acadêmica, o documentário revela um legado intergeracional que foge da complacência e resiste às exigências do mercado cultural, mantendo-se fiel à complexidade da tradição (Forster, 2007, p. 44-45).

## Conclusão

É incontestável pensar o legado de Jorginho no gênero Choro, como pandeirista, como músico, como professor e ainda como sujeito-pessoa. Esta afirmação pôde ser percebida nos três momentos em que as conversas, gravações e relações foram estabelecidas no Rio de Janeiro. Inicialmente, buscou-se conhecer a história dos familiares, que conviveram informalmente com este grande músico e que carregam a figura parental de Jorginho. Isso foi possível ao conversar com seu filho e sobrinho que também são renomados pandeiristas e carregam *suas mãos*.

Em conversas também com ex-alunos e músicos ligados ao Choro que trabalharam com Jorginho, percebemos o grande ser

humano, alegre, extrovertido e extremamente focado no amor e na paixão pela música. Por fim, das gravações fonográficas, percebe-se as maneiras de um tocar pandeiro com identidade própria e que muito é cobiçado, estudado e treinado, por muitos. No contexto musical, o termo "mestre" refere-se a alguém que atingiu um nível de excelência em sua arte, reconhecido tanto pela sua habilidade técnica quanto pela sua capacidade de transmitir conhecimento. Um mestre é alguém cuja trajetória de vida e experiência se entrelaçam com a evolução de seu ofício, influenciando gerações e deixando um legado.

Trabalhar em rádios de prestígio no Rio de Janeiro durante a era de ouro da música brasileira e acompanhar gigantes da música popular não só solidificou sua reputação como músico de excelência, mas também contribuiu para a preservação de um estilo musical que, em muitos momentos, encontrou nele um guardião. O Choro, um gênero que exige um equilíbrio delicado entre técnica, improvisação e emoção, encontrou em Jorginho um mestre capaz de unir tradição e inovação, mantendo a alma do estilo viva.

Ser considerado um mestre não se limita ao talento técnico. Envolve a capacidade de influenciar e inspirar outros músicos, de manter viva uma tradição e, ao mesmo tempo, inovar dentro dela. Jorginho, com sua trajetória no lendário conjunto Época de Ouro e sua participação ao lado de grandes nomes da música brasileira, fez exatamente isso. Ele personificava o espírito do Choro, contribuindo para a preservação e renovação do gênero com uma dedicação apaixonada que o consolidou como uma figura central na história da música popular brasileira, até os dias atuais.

## Referências

ASBEG, Pedro. O Bicho Pegou. In: Lei da Selva - **A História do Jogo do Bicho**. Temporada 1, Episódio 1. Direção: Pedro Asbeg. Produção: Rodrigo Letier. Brasil: Komaki e Canal Brasil, 2022.

Disponível em: <https://www.globoplay.globo.com> Acesso em: 16 maio 2024.

BOLÃO, Oscar. **Batuque é um privilégio. A percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores.** São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.

CAZES, Henrique. **Choro: do quintal ao Municipal.** São Paulo: Ed. 34, 2010.

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar.** São Paulo, Gustavo Gili, 2017.

FORSTER, Ricardo. **Trasmisión, tradición:** entre el equivoco y la incomodidad. Em LARROSA, Jorge. (ed.). Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones. Barcelona, Caixa Catalunya, 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 2019.

KOHAN, Walter. **Em defesa de uma defesa:** elogio de uma vida feita escola. Em LARROSA, Jorge (org.) Elogio da escola. Belo Horizonte, Autentica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Epilogo:** a arte da conversa. Em: SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. **Niños atravesando el paisaje.** Notas sobre cine e infancia. Em DUSSEL, Inés. GUTIERREZ, Daniela (comp.). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires, Manantial;Flacso, 2006.

LARROSA, Jorge. **Um povo capaz de scholé: elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola.** Em LARROSA, Jorge (org.) Elogio da escola. Belo Horizonte, Autentica, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. **E-ducar la mirada.** La necesidad de una pedagogía pobre. Em DUSSEL, Inés. GUTIERREZ, Daniela (comp.). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires, Manantial;Flacso, 2006.

MORAES, Sabrina L. de. **Arruma o coreto: um estudo de caso do aprendizado musical na roda de Choro**. Monografia (Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

Morre Jorginho do Pandeiro, um mestre do Choro. **O Globo**, 2017. acessado em 11/09/2024. disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/morre-jorginho-do-pandeiro-um-mestre-do-Choro-21564313>

SANTHIAGO, Ricardo. **História pública e autorreflexividade**: da prescrição ao processo Revista Tempo e Argumento, vol. 10, núm. 23, UDESC, pp. 286-309, 2018

SENNETT, Richard. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

SENNETT, Richard. **Juntos**. Os rituais, os prazeres e a política de cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SOUZA, Claudia Moraes de. **Ideias na cabeça e câmeras na mão**. O historiador público e a produção do filme de pesquisa. Em ROVAI, Marta; KOBELINSKI, Michel. História pública: para quem, para quê, como e por quem? Guarapuava, Ed. da Unicentro, 2024

VALERIO LÓPEZ, Maximiliano. **Do ócio ao estudo**: sobre o cultivo e a transmissão de uma arte. In BÁRCENA, Fernando. VALERIO LÓPEZ, Maximiliano. LARROSA, Jorge (Orgs.). **Elogio do estudo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2023.

VIDILI, Eduardo Marcel. **A vida social do pandeiro no Rio de Janeiro (1900 1939)**. In: BESSA, Virgínia de Almeida; PÉREZ GONZÁLEZ, Juliana. (ed.). Sudeste. Vitória: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2023. p. 114-163. (Histórias das Músicas no Brasil).

VIDILI, Eduardo Marcel. **Pandeiro brasileiro**: transformações técnicas e estilísticas conduzidas por Jorginho do Pandeiro e Marcos Suzano. (Tese) doutorado. Santa Catarina: Universidade Estadual de Santa Catarina, 2017.

## PARTE 2

# HISTÓRIA PÚBLICA, MEMÓRIAS E PARTILHAS DE EXPERIÊNCIAS



# HISTÓRIA PÚBLICA EM PORTUGAL: UMA GENEALOGIA REVOLUCIONÁRIA

Joana Dias Pereira<sup>1</sup>

Tendencialmente, as origens de uma nova disciplina são identificadas nos EUA, considerando que Robert Kelley terá cunhado o termo "História pública" na década de 1970, referindo-se "ao emprego de historiadores e método histórico fora da academia" (Kelley, 1988, p.16). Todavia, é atualmente reconhecido como um ascendente legítimo da História Pública o movimento inaugurado pelos History Workshops desde 1966, um espaço de educação de adultos no Ruskin College em Oxford, animados pelo historiador Raphael Samuel. Estes workshops ambicionavam concorrer para a reconstrução da história de pessoas comuns, estudada em parceria por investigadores académicos e leigos, nomeadamente trabalhadores e ativistas de movimentos sociais. Os seus promotores esperavam "reunir historiadores ativos, independentemente da sua formação ou experiência", convictos que estavam de que a história deveria "tornar-se propriedade comum, capaz de moldar a compreensão que as pessoas têm de si próprias e da sociedade em que vivem" (Editorial Collective, 1976, p.1-3)<sup>2</sup>. Os *History Workshops* foram altamente influentes, inaugurando práticas e conceitos sobre a partilha de autoridade, a história local, os estudos comunitários e a história oral. Em 1996, foi fundado um Mestrado em História Pública no Ruskin College (Cauvin, 2018).

Estas raízes da disciplina são indissociáveis da emergência de uma tendência historiográfica, desde a década de 1960, marcada por um novo foco nas histórias dos subalternos, que promoveu

---

<sup>1</sup> Investigadora do Instituto de História Contemporânea da FCSH-UNL

<sup>2</sup> Editorial Collective, *History Workshop*, No. 1 (Spring, 1976), pp. 1-3

uma intensa reflexão sobre como essas "novas" histórias deveriam ser escritas, que fontes poderiam ser utilizadas e onde essas fontes poderiam ser localizadas, assim como sobre o impacto destas novas narrativas na esfera pública. É com base numa nova perspectiva sobre a função social do historiador, mas também do arquivista, que emergem novas tendências, como a história oral e a arquivística comunitária. Paul Thompson argumentava em *The Voices of the Past* (1978), o foco e as abordagens ampliadas dessas novas histórias ofereciam a possibilidade de uma história transformada e democratizada.

Na genealogia da História Pública é também sublinhado o reconhecimento, legitimação e institucionalização da História do tempo presente. François Bédarida, primeiro diretor do *Institut d'Histoire du Temps Present*, organizou no início dos anos 1980 uma série de seminários sobre história contemporânea na *Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*, cujas primeiras sessões se centraram na "História atual e procura social: a investigação fundamental e os usos sociais da história". Paralelamente, os historiadores franceses chamavam a atenção para a "exigência social" do Estado, sindicatos, partidos políticos, associações e particulares, sendo fundada a primeira empresa de consultoria, a *Public Histoire* em 1983. Estas práticas foram, contudo, sujeitas a crítica, manifestando-se o receio quanto às utilizações do passado para fins comerciais e políticos, ao ponto de Wesley Johnson, nas suas *tournés* pela Europa, notar a relutância e ouvir críticas às aplicações da história que caracterizavam a emergência da disciplina (Johnson, 1984, p. 86-97).

Pierre Nora foi um dos historiadores franceses que vivenciou a emergência da história contemporânea e a participação de outros agentes para além do historiador - a testemunha, o juiz, ou o jornalista - naquilo que o filósofo alemão Jürgen Habermas chamou de "usos públicos da história" (Nora, 2011). A sua obra seminal, publicada entre 1984 e 1992, é um marco incontornável no processo de questionamento do que chamou *Lugares de Memória*,

analisando os processos constitutivos de museus e arquivos, mas também monumentos, celebrações ou associações (Nora, 1984).

Desde então, têm sido desenvolvidos vários estudos sobre a evolução dos usos públicos do passado, destacando-se um intenso debate, sobretudo deste a década de 1990, em torno das “memórias difíceis” (Nora, 1993). Vários autores têm-se debruçado sobre o fenómeno, as suas causas e evolução diacrónica, focando não apenas os debates académicos, mas também aqueles que transbordaram para a esfera pública, bem como as políticas de memórias, ou seja, as iniciativas do Estado neste domínio (Traverso, 2005). Na alvorada do século XXI, o debate tornou-se crescente e impactante, sendo paradigmática a criação do Comité de *Vigilance face aux Usages Publics de l’Histoire* em 2005 em resposta à proposta do Governo francês de incentivar os professores a explicar o aspecto positivo da colonização francesa.

Nos usos do passado participam mais do que os especialistas, o poder político, a comunicação social, a sociedade civil, os intelectuais e artistas, entre outros formadores de opinião, sendo as narrativas dominantes sobre história e memória construídas a partir da esfera da opinião pública. Os países ibéricos, que viveram das mais longas ditaduras europeias são exemplos significativos. Ao comparar os dois casos, Francesca Blockeel, sublinha que na transição espanhola, uma das condições dos franquistas para ceder o poder e garantir a paz foi o chamado pacto de silêncio, que determinou a inibição do acesso aos arquivos e ao direito à informação e a preservação dos muitos lugares de memória do franquismo, ao passo que em Portugal a liberdade de expressão foi a maior conquista da Revolução, emergindo imediatamente na esfera pública a memória dos resistentes, que asseguraram a destruição do sistema repressivo e exigiram justiça política (Blockeel, 2024).

A partir dos anos 1990 em Espanha, porém, a geração de filhos e netos dos resistentes rompeu o silêncio numa ânsia de resgatar as memórias dos seus parentes. Este debate extravasou a esfera privada, multiplicando-se as vozes exigindo justiça para com as

vítimas do franquismo, o que culminou com a aprovação da lei da Memória Histórica em 2007. Como tem vindo a ser largamente estudado em Portugal, com a institucionalização da democracia e sobretudo após a revisão constitucional de 1982, verificar-se-á um fenómeno de revisionismo histórico, que acompanha tendências internacionais (Soutelo, 2015). Nos anos 1990, contudo, também se verifica uma paralela “revolta da memória”, contrariando um crescente branqueamento da ditadura no plano historiográfico e na esfera pública (Loff, 2000).

Este campo de investigação sobre os usos do passado, contudo, tem-se desenvolvido de forma paralela à institucionalização da disciplina História Pública. Já em 1996, David Glassberg chamou a atenção dos historiadores americanos em o *Public Historian* para o desencontro entre a teorização da História Pública e os estudos de memória, sublinhando a utilidade para os historiadores públicos de compreender as várias formas das sociedades pensarem sobre o passado e usá-lo no presente, e conseqüentemente perceberem os contextos institucionais em que operam, assim como as pressuposições sobre história com que o público aborda o seu trabalho. Por outro lado, o autor argumenta que a teorização da História Pública possibilitava a análise da forma como as memórias individuais e coletivas são modeladas pela cultura política e os media, como as versões particulares do passado na sociedade se estabelecem e disseminam tornando-se públicas e como estas histórias públicas evoluem no tempo e variam no espaço, considerando os seus produtores, mas também os seus recetores – as audiências e as suas variadas interpretações e significações – e os projetos em que a autoridade é partilhada entre os profissionais e a comunidade (Glassberg, 1996, p7–23).

Em suma, a emergência e consolidação da História Pública como área de conhecimento conheceu diferentes trajetórias. Em Portugal, o processo de institucionalização da disciplina está a dar os primeiros passos, com a organização de dois congressos nacionais em 2023 e 2024. Não obstante, há muito que os historiadores recorrem a narrativas, atividades de mediação e

meios de comunicação dirigidos para públicos não acadêmicos, que se sucedem as celebrações cívicas oficiais, os projetos de base comunitária, participativa, educativa e de história oral, assegurando a progressiva socialização da produção do conhecimento histórico. No entanto, ainda não foi traçada uma genealogia da disciplina em contexto nacional, destacando os principais agentes e estratégias que têm intervindo na esfera pública fazendo diferentes usos do passado.

Neste capítulo, procurando cingir a problemática, e considerando a definição de História Pública como uma história sobre, para e com o público, não se procura mapear todos os lugares de memória que surgiram no Portugal contemporâneo, mas antes as iniciativas e os projetos que tiveram a intencionalidade de produzir narrativas historiográficas dirigidas a um público não académico. Argumentar-se-á que a História Pública em Portugal, emergente no ocaso da ditadura, foi marcada pela rotura revolucionária e o empenho em contrariar as representações do passado disseminadas pelo regime salazarista. Como tem vindo a ser sublinhado pelos estudos da memória, a memória antifascista e anticolonial foi rapidamente contestada e substituída por um processo de revisionismo histórico, quer no plano académico quer na esfera pública. Não obstante procurar-se-á identificar as linhas de continuidade da explosão da História no espaço público, quando, como Vitorino Nemésio comentava em 1974, “Todos os dias, História e Revolução nos saltam debaixo dos pés”<sup>3</sup>.

### **Inscrever a história da Resistência e dos movimentos sociais no ocaso do regime salazarista**

No período de emergência e institucionalização da disciplina além-fronteiras, vivia-se em Portugal a fase final do regime salazarista. Como Sérgio Campos Matos argumenta, muito embora

---

<sup>3</sup> “História e Revolução”, programa transmitido pela RTP em 20 de dezembro de 1974. Arquivo RTP.

a escrita da história e o seu ensino estejam sempre no horizonte de ação dos poderes, em contextos políticos autoritários esta ingerência é mais ostensiva, “com a imposição de programas e livros únicos de ensino, a interdição de livre prática de investigação científica, o exercício de censura incluindo a proibição de livros de história, o encerramento de escolas universitárias e de editoras, a expulsão de professores, os exílios forçados e as prisões políticas” (Matos, 2021).

Apesar desta política de inculcação e repressão, a resistência na esfera dos usos públicos do passado foi intensa e merece mais investigação. Desde logo, a memória Republicana e a sua inscrição no espaço público, designadamente no dia da implantação da República, 5 de outubro, continuamente assinalado com cortejos ao cemitério do Alto de São João e à estátua de António José de Almeida. A sua persistência procurava contrariar a propaganda de um regime que diabolizava a I República. A unificação de republicanos, socialistas, comunistas, entre outros, determinou que estes lugares de memória se fossem resignificando ao longo do tempo, associando-se à luta pela democracia e valorizando-se a participação popular na revolução de 1910 (Samara, 2016).

Destaque-se também a perseverança dos historiadores em contrariar a censura académica ao estudo da contemporaneidade. José Tengarrinha, Vitorino Nemésio, Joel Serrão e José Augusto França fundaram o Centro de Estudos do Século XIX do Grémio Literário, ativo entre 1969 e 1974, desenvolvendo uma relevante atividade de divulgação científica, com a organização de cursos, colóquios e conferências sobre o Portugal Oitocentista por todo o país. O objetivo dos historiadores era consciencializar o povo português sobre a sua tradição revolucionária<sup>4</sup>.

Por outro lado, os democratas, incluindo a *intelligentzia* e a elite operária, mantiveram alguns redutos de atividade editorial, a partir da qual contrariavam a mitificação salazarista da I República e da emergência do movimento operário em Portugal, como é exemplo a

---

<sup>4</sup> Jornalista Fernando Assis Pacheco entrevista José Tengarrinha, programa transmitido em 3 de janeiro de 1975. Arquivo RTP.

revista de divulgação científica *Seara Nova*. Foi neste contexto intelectual, que surgiram práticas com paralelo nas tendências transnacionais supradescritas, em que os historiadores e outros intelectuais se envolvem militantemente na recuperação do passado dos grupos subalternos, procurando envolvê-los diretamente nessa missão. Destaca-se a tentativa de registrar e disseminar a história e a memória dos movimentos sociais que antecederam e foram silenciados pelo regime, nomeadamente o movimento operário emergente desde o último quarte do século XIX, bem como da resistência social e política durante o salazarismo.

Em 1963 é fundada a editora Afrontamento por *jovens católicos progressistas*, que publicou a coleção Movimento Operário Português, da responsabilidade do historiador César Oliveira. Foram assim resgatadas e tornadas públicas as memórias de destacados ativistas, como o ex-secretário geral da CGT Manuel Joaquim de Sousa ou do militante gráfico Frutoso Firmino, bem como fontes inacessíveis, como a documentação do congresso sindicalista de 1911 ou do primeiro congresso do Partido Comunista Português de 1923. A par desta atividade editorial foi criada a Confronto - Cooperativa de Promoção Cultural, S.C.R.L. A Secção de Estudos do Trabalho tinha como objetivos, para além da investigação sobre o mundo do trabalho e o movimento sindical, promover “o diálogo e ação comum, entre os trabalhadores manuais e os intelectuais”. Entre as iniciativas desta organização destaque-se o curso *Movimento Operário Português*, organizado entre 1971 e 1972, destinado a dirigentes e sócios de sindicatos, cooperativas e outras associações, com o propósito de “explicar-se e compreender-se a atual situação das classes trabalhadoras em Portugal, que “pelo seu carácter complexo e necessariamente histórico, assenta na história”<sup>5</sup>.

O Partido Comunista Português também procurou inscrever a história da resistência na memória coletiva. Deverá destacar-se a

---

<sup>5</sup> Processo do Curso "Movimento Operário Português", Fundo da Confronto - Cooperativa de Promoção Cultural, S.C.R.L. Arquivo Distrital do Porto.

obra pioneira de José Dias Coelho, artista e funcionário clandestino do Partido Comunista Português, assassinado pela polícia política (PIDE-DGS) em dezembro de 1961. Segundo o testemunho da sua companheira, Margarida Tengarrinha, as primeiras “memórias da resistência” foram escritas numa casa clandestina em Portugal, enviadas para o Brasil em 1961 e aí publicadas pela editora Felman-Rego sob pseudónimo. Por ocasião do décimo aniversário do assassinato de Dias Coelho, em 1971, pensou-se editar o livro em Portugal. A obra seria copiografada e impressa clandestinamente. Chegaram a ser produzidos os stencils e Margarida Tengarrinha escreveu o prefácio, mas as dificuldades ligadas à repressão determinaram que conhecesse a luz do dia apenas em 1974, pela editorial INOVA. A obra caracteriza o regime e sobretudo o seu sistema repressivo, com a preocupação de inscrever na memória o nome e a experiência das vítimas. Procura-se também salvaguardar a memória das diferentes formas de resistência económica, social, política e cultural desde o início da ditadura até 1961, desde as lutas laborais às iniciativas da oposição democrática, sendo ilustrada em detalhe a organização e intervenção do PCP na clandestinidade (Coelho, 1974).

Finalmente, é de destacar os esforços no sentido de resgatar a memória oral, registando-se algumas tentativas que antecedem a revolução. O poeta António Norton, nas suas *Histórias da Opressão*, explica que os relatos publicados constituíam apenas uma primeira amostra dos milhares de metros de fita recolhidos “há muitos anos, numa altura em que era não só difícil, ou perigoso, ou impossível, não só recolher, mas, sobretudo, publicar depoimentos rotulados de subversivos pelos donos dos homens” (Norton, 1974). Estas movimentações em torno dos usos do passado abrirão o campo de ação que após o 25 de Abril será desbravado.

### **Emergência da memória antifascista e anticolonial**

Os usos públicos da memória no imediato pós-25 de abril são diversificados. Destaca-se desde logo a necessidade de, com vista à

justiça política, disseminar a história do salazarismo, designadamente da sua natureza repressiva e totalitária. Era também imprescindível legitimar o novo poder constituído pela via revolucionária, o que esteve estreitamente ligado à urgência de dar uma solução política a uma guerra colonial que durava há 13 anos. Esta missão foi assumida pelo Estado, a comunicação social e a sociedade civil.

Os protagonistas da revolução e primeiros detentores do poder político empenharam-se em inscrever a sua história na memória coletiva. Com efeito, no *Boletim do Movimento das Forças Armadas* (MFA), publicado entre setembro de 1974 e agosto de 1975, é anunciada a edição futura de um livro histórico do MFA, instigando-se os militares que participaram no processo a enviar os seus relatos<sup>6</sup>, que seriam publicados regularmente na rubrica “Contributos para a História do MFA”,<sup>7</sup> que também incluiu a transcrição de documentos considerados icónicos<sup>8</sup>.

A história do movimento é desde logo ensaiada, considerando as suas origens, causas remotas – a natureza do regime - e próximas – a guerra colonial. No verão de 1975, a história do colonialismo, das lutas independentistas e do processo de descolonização ganham especial destaque<sup>9</sup>, recorrendo-se também ao testemunho dos dirigentes dos movimentos de libertação<sup>10</sup>.

Por outro lado, o MFA procurava legitimar a sua ação recorrendo à memória, publicando excertos de reconhecidas obras historiográficas sobre diferentes conjunturas marcadas pela mobilização e insurreição popular, desde a crise de 1383, à

---

<sup>6</sup> “Livro Histórico do MFA”, *Boletim do Movimento das Forças Armadas*, nº 7, 24 de dez. de 1974, p5

<sup>7</sup> “Contributos para a História do MFA”, *Boletim do Movimento das Forças Armadas*, nº 4, 12 de nov. de 1974, p4-5

<sup>8</sup> *Boletim do Movimento das Forças Armadas*, nº 5, 26 de nov. de 1974, p4-5

<sup>9</sup> “O Comité dos 24 e a independência dos novos países de língua Portuguesa”, *Boletim do Movimento das Forças Armadas*, nº 22, 24 de jun. de 1975, p1

<sup>10</sup> Samora Machel, “História do Colonialismo”, *Boletim do Movimento das Forças Armadas*, nº 21, 17 de jun. de 1975, p4-7

restauração da independência em 1640, da resistência às invasões francesas às revoltas liberais, da implantação da República<sup>11</sup> às revoltas armadas contra a ditadura<sup>12</sup>. Veremos que esta intencionalidade de encontrar novas referências históricas, alternativas às eleitas pela ditadura, estará presente noutras narrativas contemporâneas.

A comprovar a ideia de que se pretendia fazer uso da metodologia histórica, cite-se a rubrica “Métodos para a compreensão da História” em que se faz a apologia do materialismo histórico e se procura com base no mesmo explicar a ascensão do fascismo e as “democracias individualistas”<sup>13</sup>. Por outro lado, é desde logo discutido pelo MFA a necessidade de reformar o ensino e a investigação histórica, num artigo, que pela sua pertinência importa citar:

*“Seis meses corridos sobre a madrugada patriótica do 25 de Abril, boa parte da população portuguesa não adquiriu ainda a compreensão da grande viragem porque está a passar o nosso país. Essa viragem não consiste apenas no desmantelamento do aparelho fascista do Estado e na institucionalização de uma sociedade democrática, mas consiste também – e sobretudo – no irreversível processo de descolonização. Este fenómeno põe fim a uma época que durou cinco séculos. Portugal está, deste modo, a reencontrar-se consigo mesmo, após cerca de quinhentos anos”*<sup>14</sup>.

Por outro lado, as comemorações da Revolução, que se constituíram como lugares de memória incontornáveis nos últimos 50 anos, desde o primeiro ano que procuraram promover o consenso em torno do novo regime. O dia 25 de Abril foi institucionalizado como feriado nacional, substituindo o dia 10 de

---

<sup>11</sup> “O Povo em Luta...”, *Boletim do Movimento das Forças Armadas*, nº 3, 25 de out. de 1974, p3

<sup>12</sup> “O Levantamento de Beja de um de janeiro de 1962”, *Boletim do Movimento das Forças Armadas*, nº 8, 14 de jan. de 1975, p8

<sup>13</sup> “Métodos para a compreensão da história”, *Boletim do Movimento das Forças Armadas*, nº 3, 25 de out. de 1974, p7

<sup>14</sup> “O ensino da história para a compreensão da atualidade portuguesa”, *Boletim do Movimento das Forças Armadas*, nº 5, 26 de nov. de 1974, p7-8

Junho como Dia de Portugal, numa clara intenção de contrariar a narrativa de matiz imperial propagandeada pela ditadura. (Ramalho, 2015). Numa parceria entre o governo provisório, a sociedade civil e o MFA, foi organizada a exposição *Portugal um ano de Revolução 1974-1975*, na galeria de Arte Moderna em Belém. Com uma inquestionável intencionalidade de disseminar uma nova narrativa fundacional da nação, a exposição é aberta por um texto de José Saramago que contesta os mitos fundacionais propagados pela ditadura, começando pelo de Viriato, valorizando em vez disso as movimentações populares contra a opressão ao longo da história.

A partir do catálogo, é possível distinguir o empenho em ilustrar a natureza repressiva do regime, sem esquecer a especificidade dos contextos coloniais. O enquadramento negro do período salazarista contrasta com a clareza da reportagem fotográfica das movimentações militares de 25 de Abril de 1974. A componente central da exposição, todavia, visa explicar e legitimar o programa do MFA, dando prioridade ao “D” de descolonização. É apresentada uma cronologia de cada um dos processos de independência, acompanhada de citações dos líderes dos movimentos de libertação africanos e de reportagens fotográficas ilustrando a sua atuação militar e na reorganização política e social das populações nas áreas libertadas. Segue-se o “D” de democratizar, revelando-se a emergência dos Partidos e dos movimentos sociais, como o estudantil e sindical, mas também das campanhas de dinamização cultural e de esclarecimento do MFA. Finalmente, no que respeita ao “D” de desenvolver, o modelo proposto baseia-se na “unicidade sindical na luta contra os monopólios e os latifúndios”, denunciando-se a sabotagem económica dos proprietários e valorizando-se as nacionalizações, o programa de pleno emprego, a política de preços e o arranque da reforma agrária. Ilustra-se ainda as reivindicações e iniciativas no

sentido de alargar os sistemas de assistência e proteção social, com destaque para a saúde pública<sup>15</sup>.

Em 1977, durante a vigência do I governo constitucional, presidido por Mário Soares, líder histórico do Partido Socialista, uma nova grande exposição, da responsabilidade da Direção Geral da Divulgação, estará patente no Mercado do Povo em Belém. A exposição tem a ambição de ilustrar a história portuguesa desde a I República, numa tendência já referenciada de associar o 25 de abril a outros momentos revolucionários. São retratadas as operações militares de 4 e 5 de outubro de 1910, a mobilização e a participação popular em apoio dos revoltosos, mas também a emergência do movimento sindicalista revolucionário e a agudização dos conflitos sociais. É clara a intenção de informar o presente com base no passado, quando ao ensaiar-se uma explicação do falhanço da República, que não assegurando “uma transferência real do poder económico para os grupos sociais mais desfavorecidos”, é “incapaz de escolher uma via ousada de desenvolvimento e de introduzir alterações profundas na agricultura e na indústria” perdendo “pouco a pouco, o apoio popular”<sup>16</sup>.

O regime ditatorial é historiado desde o golpe militar de 1926 mas o que ressalta nesta exposição é a disputa pelo património da resistência e sua inscrição na memória coletiva. É dada visibilidade às revoltas militares republicanas e à resistência do movimento sindical de inspiração anarco-sindicalista, à oposição democrática a partir do segundo pós-guerra e às crises académicas da década de 1960, sendo a resistência do Partido Comunista Português na clandestinidade invisibilizada.

A guerra colonial e a descolonização, cuja memória viria a ser alvo de contestação, têm ainda um núcleo próprio, no qual se

---

<sup>15</sup> Catálogo da exposição *Portugal um ano de Revolução 1974-1975*. Associação de Amizade Portugal-RDA, os Ministérios da Comunicação Social e dos Negócios Estrangeiros e a Secretaria de Estado da Emigração e a 5ª divisão do Estado Maior General das Forças Armadas, 1975

<sup>16</sup> Da Resistência à Libertação (Catálogo da exposição que esteve patente no Mercado do Povo em Belém). Secretaria de Estado da Comunicação Social, 1977.

reedita a apologia dos movimentos de libertação africanos em paralelo com os malefícios do colonialismo – escravatura, tráfico, trabalho forçado. Finalmente, no que respeita ao processo revolucionário, é veiculada a perspetiva do novo poder institucionalizado, invisibilizando-se a intervenção das concorrentes mais radicais. As operações militares da madrugada do 25 de Abril voltam a ser ilustradas com detalhe, seguindo-se o desmantelamento do sistema repressivo. No que respeita às mobilizações sociais, destacam-se os artistas, os estudantes, os moradores, relegando-se para segundo plano os sindicatos e omitindo-se por completo as ocupações, o controlo operário ou a autogestão. Este é apenas o início da deslegitimação do processo revolucionário que se agudizará na década de 1980.

É de destacar um outro relevante uso político do passado no período revolucionário e pós-revolucionário, com particular destaque na esfera pública, a justiça de transição. A Comissão do Livro Negro sobre o Fascismo foi criada também em 1977. Composta por reconhecidos representantes das diferentes tendências oposicionistas e reconhecidos historiadores. Durante 14 anos, a comissão procedeu à recolha de documentação de diversos arquivos de entidades do regime e publicou 25 relatórios sobre as instituições, as práticas e as vítimas do regime de Salazar. Segundo Morais e Raimundo, esta “comissão de verdade”, antecedida pela *Comissão de Extinção da ex-PIDE/DGS* e a *Comissão Nacional de Inquérito* em 1974, coloca Portugal num lugar cimeiro entre os processos de ajuste de contas com o passado da terceira vaga de democratizações. Não obstante o reduzido impacto, a *Comissão do Livro Negro sobre o Fascismo* destacava-se pela sua vocação pública, tendo por propósito o “esclarecimento quanto aos crimes do fascismo e a verdadeira exautoração moral do antigo regime” (Morais; Raimundo, 2017).

É de destacar, a par do Estado a participação cidadã na esfera da memória, nomeadamente através da fundação de associações especificamente vocacionadas a intervir neste domínio. A Associação dos Deficientes das Forças Armadas, por exemplo,

recua ao imediato pós-25 de Abril de 1974 e concorreu para a desmistificação da história oficial de cunho imperialista, assumindo uma perspectiva anticolonial. No nº 0 do seu boletim, o *Elo*, em novembro de 1974, a ADFFA reflete sobre a representação do passado colonizador: “Os grandes senhores de outrora colheram louros, benesses e riquezas à custa do sangue e das vidas dos filhos do povo que a seu mando lutavam e morriam. Se não existisse o 25 de Abril, as gloriosas campanhas de África, campo de heróicos feitos e enaltecimento da raça, passariam à história em douradas letras (...). O 25 de Abril, um marco diferente e único na história de Portugal, dá também a oportunidade única à massa, que era utilizada, de levantar a voz e dizer de sua justiça”<sup>17</sup>. Desta forma, a ADFFA acompanhou a intervenção do MFA na legitimação dos movimentos de libertação africanos e na condenação da guerra.

A organização associativa vocacionada para a intervenção na “batalha da memória” também incluiu os resistentes à ditadura. Destaca-se a criação da Associação de Ex-Presos Políticos Antifascistas (AEPPA) em 1974, assumindo como objetivo, entre outros, “a recolha de elementos que permitam incriminar a PIDE/DGS e Legião Portuguesa” e a “denúncia dos processos utilizados pela repressão em Portugal”. A AEPPA foi responsável por uma das primeiras tentativas de fazer a história da PIDE/DGS<sup>18</sup>. Esta organização ligada à extrema-esquerda, esteve também envolvida, em 1977, no surgimento do Tribunal Cívico Humberto Delgado, um movimento que reuniu antifascistas de diferentes quadrantes políticos. Na esfera da história e da memória, esta iniciativa destacou-se pela criação de comissões de apoio de base territorial e de empresa destinadas a recolher depoimentos, documentos e outros materiais que ilustrassem a natureza repressiva do regime (Madeira, 2024).

Em 1978, destacou-se o movimento criado para assegurar a transladação dos restos mortais das vítimas do campo de

---

<sup>17</sup> “Editorial”, *ELO*, 23 de novembro de 1974, p1

<sup>18</sup> *Elementos para a história da PIDE*. Lisboa: AEEPA, 1976

concentração do Tarrafal. Em fevereiro daquele ano, os restos mortais dos tarrafalistas foram acompanhados por um cortejo de cerca de 200.000 pessoas até o cemitério do Alto São João onde se ergueu um monumento em sua homenagem. Paralelamente esteve exposta no Mercado do Povo em Belém a exposição *Tarrafal: exposição documental*, que posteriormente, com o apoio dos núcleos da União dos Resistentes Antifascistas Portugueses (URAP), circulou por todo o país<sup>19</sup>. Infelizmente, dessa exposição não resta um catálogo que nos permita analisar a narrativa subjacente, mas os folhetos promocionais apontam para um discurso expositivo centrado na ilustração e denúncia do sistema prisional e repressivo do regime<sup>20</sup>.

A URAP fora fundada em 1976, mas era herdeira do legado da Comissão Nacional de Socorro aos Presos Políticos, que remontava a 1969, organizando-se em núcleos por todo o país. Na sua atividade, destacam-se as homenagens aos resistentes, com especial destaque para os Tarrafalistas, o que se justifica pela sua estreita relação com a FIR (Federação Internacional de Resistentes Antifascistas) criada logo após a II Guerra Mundial e particularmente ativa no que respeita à memória do holocausto. Entre as movimentações da URAP na resistência ao branqueamento da ditadura são exemplos o repúdio do projeto de lei de 28 de maio de 1981 para que o arquivo da PIDE ficasse fechado mais 30 anos ou a dinamização de um abaixo assinado com cerca de 15.000 assinaturas, entregue na AR em 1984, para a criação de um Museu Nacional da Resistência no Forte de Peniche.

A par das associações destinadas à salvaguarda da memória, deverá destacar-se os projetos colaborativos entre historiadores e os movimentos sociais surgidos após a revolução. Em 1979, as historiadoras Fátima Patriarca e Maria Filomena Mónica criaram o Arquivo Histórico das Classes Trabalhadoras, depois de

---

<sup>19</sup> *Boletim da URAP*, primeiros meses de 1979

<sup>20</sup> Tarrafal: exposição documental. Galeria Nacional de Arte Moderna – Mercado do Povo – Belém 11 a 26 Fevereiro de 1978. Programa de homenagem Nacional aos Antifascistas mortos no Tarrafal

descobrirem o espólio de A. Pinto Quartin (1887-1970), dirigente anarquista e jornalista, com o propósito de «salvar e conservar documentos considerados imprescindíveis para o estudo do mundo operário e sindical» (Garrido, 2017).

Paralelamente foi também criado o Arquivo de História Social no Centro de Estudos Libertários, reunindo espólios de antigos militantes sindicalistas e libertários, bem como das suas organizações. As primeiras operações arquivísticas limitaram-se inicialmente ao registo sumário sequencial das doações e incorporações que foram sendo realizadas por militantes que traziam consigo documentos de arquivo, monografias e publicações periódicas, juntamente com o seu espólio pessoal que, por vezes, incluía textos próprios, compilações de recortes de imprensa, fotografias e objectos museais. Alguns velhos militantes, como Emídio Santana, Edgar Rodrigues, entre outros, e jovens académicos, como João Freire, participaram activamente neste processo, contactando ainda com outros antigos activistas em busca de documentos, arquivos e testemunhos<sup>21</sup>.

Finalmente, deverá destacar-se a visibilidade destas novas narrativas e sujeitos nos média, sendo a televisão oficial, e única à data, um exemplo paradigmático. Nas palavras de Rui Bebiano, “a verbalização da memória de um passado mais ou menos recente foi fator constitutivo da nova ordem política”. Os discursos testemunhais invadiram a esfera pública, servindo como instrumentos de legitimação e combate (Bebiano, 2023). Também Fernando Rosas argumenta que a Revolução portuguesa de 1974/75 colocou “no centro dos seus discursos e práticas, como fonte primeira de legitimação, a memória dos oprimidos, dos perseguidos, dos torturados, dos humilhados por quase meio século de ditadura, isto é, a memória do antifascismo” (Rosas, 2007).

Com efeito, a testemunha surge como um protagonista central da nova política editorial. Nos primeiros meses de 1975, a RTP cria inclusivamente uma série intitulada *Sem Coragem Não se Faz a*

---

<sup>21</sup> <http://mosca-servidor.xdi.uevora.pt/projecto/>

*História* que entrevista resistentes antifascistas de diferentes quadrantes políticos. Entre as novas vozes destacam-se as mulheres<sup>22</sup>, mas também a dos colonizados, como é exemplo o programa sobre Mário Pinto de Andrade, assente numa entrevista realizada ao ativista político sobre o colonialismo português e os movimentos culturais e de libertação africanos<sup>23</sup>.

Com efeito, na nova RTP, ocupada pelo MFA, mesmo quando a programação transparecia continuidade, os conteúdos eram revolucionados, como é exemplo o programa “Se bem me lembro” de Vitorino Nemésio (Reis, 2008). Neste caso, importa destacar a inédita reflexão sobre o papel da história. Desde maio de 1974, que Nemésio se dedica ao “Papel do Homem na Vida Pública e na História” (1974-05-25), à “Natureza da História” (1974-06-29), à História e Revolução (1974-12-20), aos Actos Históricos e Revolução (1975-01-30), ao “Conceito da Visão da História” (1975-02-05), à “História e os Grupos Humanos” (1975-02-14), ao “Fenómeno Histórico da Revolução” (1975-02-28), às “Crises Históricas” (1975-07-06), revelando a “procura social por história” que se vivia naquela conjuntura.

A reivindicação de uma nova visão da história que contrariasse a historiografia salazarista vai assegurar um inédito protagonismo dos historiadores, nomeadamente dos previamente afastados das universidades e perseguidos. Estes vão corresponder à procura de uma nova narrativa fundacional, focando a silenciada “tradição revolucionária do povo português”. Destaque-se o exemplo do programa *Da Revolução do Mestre de Avis a 25 de Abril* oferecendo uma retrospectiva do que à data eram considerados “alguns dos momentos mais significativos da História de Portugal”, desde os finais do século XIV até à atualidade: a Crise de 1383-85, a “Revolta do Manuelinho” de 1637 e a Restauração da Independência em 1640, as Guerras Liberais entre 1820 e 1836, a

---

<sup>22</sup> Por exemplo os programas *A Mulher e o Fascismo: Mulheres que lutaram*, transmitido em 1974-09-27 ou *O Voto das Mulheres*, transmitido em 1975-04-15

<sup>23</sup> *Mário Pinto de Andrade*, programa transmitido em 1975-12-18. Arquivo RTP

implantação da Primeira República em 1910, e a revolução dos Cravos de 25 de abril de 1974<sup>24</sup>.

Nos inúmeros documentários apresentados procura-se desmistificar a historiografia salazarista e denunciar a manipulação do passado levada a cabo durante o antigo regime. Por exemplo, no documentário relativo à propaganda republicana é explicado que “Durante anos, os inimigos desta, com afrontosa impunidade afirmaram que tal campanha foi feita sob uma base intencionalmente enganadora, de promessas irrealizáveis e sugestões ilusórias”<sup>25</sup> e que “Para uma compreensão mais exata de eventos históricos denegridos ou por uma apologia excessiva ou por um silêncio de censura, convém tornar mais claras certas coisas que em liceus escolas eram silenciadas”<sup>26</sup>. No Documentário *Independência de Moçambique*, começa por afirmar-se: “Durante anos foi possível iludir a verdade. Durante foi possível sistematicamente mistificar o que se passava nas ex-colónias portuguesas em África. Durante anos foi possível caluniar impunemente os combatentes da liberdade, alguns dos seus dirigentes e o que eles representavam para a libertação dos seus povos”<sup>27</sup>.

Por outro lado, os historiadores que inauguraram uma história “desde baixo” ainda na década de 1960, procuram também contrariar uma historiografia que fazia o culto das grandes personalidades e disseminar uma perspectiva em que “A História é Feita pelo Povo”, nome da série documental da autoria de César Oliveira, transmitida entre janeiro e março de 1975<sup>28</sup>.

---

<sup>24</sup> *Da Revolução do Mestre de Avis a 25 de Abril*, programa transmitido em 25 de abril de 1975. Arquivo RTP

<sup>25</sup> *Implantação da República*, programa transmitido em 5 de outubro de 1974. Arquivo RTP

<sup>26</sup> *Viva a República*, programa transmitido em 11 de Outubro de 1974-10-11. Arquivo RTP

<sup>27</sup> *Independência de Moçambique*, transmitido em 25 de junho de 1975. Arquivo RTP

<sup>28</sup> *O Socialismo em Portugal tem 100 Anos*, transmitido em 10 de janeiro de 1975; *A Acção das Massas Populares*, transmitido em 8 de fevereiro de 1975; *Repressão e Fascismo nos Anos 30*, transmitido em 15 de fevereiro de 1975; *A Imprensa Operária: 1850-1926*, transmitido em 1 de março de 1975. Arquivo RTP

Finalmente, deverá destacar-se a tentativa de disseminar uma visão historiográfica da própria revolução através dos media, à semelhança do que se procurou fazer através do dispositivo exposição. Aliás, no dia 26 de abril, a RTP dissemina um documentário com a mesma designação da exposição oficial supradescrita – *Um ano de Revolução*, “um trabalho coletivo” de reputados jornalistas<sup>29</sup>, que amplifica o público da nova narrativa fundacional da nação.

Já em 1976, começa a ser disseminada uma história do século XX, incluindo a I República, a ascensão do fascismo e os 48 anos de ditadura, tendo como consultores os historiadores da oposição e os representantes de uma nova geração que finalmente se podia dedicar ao passado recente. O primeiro episódio aborda o período entre a implantação da república e o 28 de maio de 1926, o segundo episódio as décadas de trinta e quarenta, procurando ilustrar a natureza do regime, continuado pelo terceiro que incide nos mecanismos de inculcação da doutrina fascista. O quarto programa foca a sobrevivência do salazarismo no pós-guerra, o quinto o princípio do fim do império colonial e o sexto os últimos anos do Estado Novo e a revolução dos cravos<sup>30</sup>.

### **Linhas de desenvolvimento até a atualidade**

Como referido, a historiografia portuguesa nos últimos anos tem sido profundamente marcada pelos estudos de memória, um debate que transbordou para a esfera pública. Vários autores têm-se dedicado a analisar a evolução das representações do passado nos últimos cinquenta anos, privilegiando as disputas em torno do regime ditatorial e a guerra colonial. Nesta conclusão, porém, importa destacar de que forma estes processos se traduzem em

---

<sup>29</sup> *Ano Um - 25 de Abril de 1974*, programa transmitido em 25 de abril de 1975. Arquivo RTP

<sup>30</sup> Transmitidos entre 13 de março de 1976 até 27 de setembro de 1976. Arquivo RTP

iniciativas e projetos de História Pública cuja genealogia remonta ainda ao período pré-revolucionário.

O exemplo mais significativo é sem dúvida a recente musealização da resistência, uma batalha que tem origem no empenho dos seus protagonistas em inscrever a sua história na memória coletiva pelo menos desde a década de 1960, e que se concretizou no abaixo-assinado promovido pela URAP em 1984, reivindicando a musealização da prisão política de alta segurança que tinha lugar no Forte de Peniche. Foi desta tradição, também impulsionada por novos movimentos, como o movimento cívico *Não Apaguem a Memória!*, que nasceram os museus do Aljube e Peniche, ambos concebidos através de um trabalho colaborativo entre historiadores e resistentes antifascistas.

Estes projetos, movimentos cívicos e políticas de memória têm vindo a ser analisadas pelas ciências sociais, começando pela tese de doutoramento de Joana Almeida sobre o Aljube “como um espaço de inscrição do passado, de discussão e de partilha de memórias e subjetividades” (Almeida, 2023). O Museu de Peniche ainda antes da sua inauguração foi igualmente alvo de uma tese de mestrado (Souza, 2021), cuja principal crítica é a omissão do período revolucionário e da construção do Portugal democrático. Com efeito é deliberadamente evitada a cristalização de uma narrativa fundacional, optando-se por densificar a informação relacionada com a repressão e a resistência.

Não obstante, tem sido também continuamente travada uma intensa batalha para preservar a memória da Revolução. A institucionalização de uma democracia parlamentar representativa, despida da feição revolucionária dos primeiros anos foi consagrada na primeira revisão constitucional de 1982. Naquela data, a manifestação popular que todos os anos marca as celebrações do 25 de Abril foi encabeçada por todos os membros do extinto Conselho da Revolução e uniu os vários partidos de esquerda. No comício, os representantes do MFA asseguraram que o movimento não desapareceria, que se tornaria mais cívico e empenhado na defesa do espírito da revolução. Nesse mesmo ano

foi fundada a Associação 25 de Abril, que desde então tem sido uma agente ativa na promoção de uma História Pública da Revolução e sobretudo da Descolonização.

Dever-se-á referir, como defende Manuel Loff, que a descolonização foi a brecha pela qual se começou a contestar a hegemonia da memória antifascista e anticolonial, difundindo-se a ideia de que o processo teria sido mal conduzido (Loff, 2023). Assim se compreende que, reunindo os protagonistas do levantamento militar que se opôs à perpetuação de uma guerra que consideraram injustificada, a ação da A25A no campo da memória se tenha vindo a distinguir pela disseminação da história da Guerra Colonial e da descolonização, através da publicação de inúmeros testemunhos no seu boletim *Referencial* desde 1985, da edição de obras historiográficas e da inauguração de um website exclusivamente dedicado à memória da Guerra Colonial.

Paralelamente, a Associação dos Deficientes das Forças Armadas (ADFA) prosseguiu a sua intervenção no campo da memória, estando na origem do Museu da Guerra Colonial, inaugurado em 1999, em Vila Nova de Famalicão. A sua génese remonta ao ano de 1989, tendo por base um trabalho pedagógico/didático, realizado por professores e alunos do Externato Infante D. Henrique de Ruíhe, Braga, que consistiu na recolha de espólios e testemunhos de combatentes, utilizando a metodologia da história oral e resultando na exposição “Guerra Colonial, uma história por contar”<sup>31</sup>.

Atualmente, o tema marca crescentemente quer a esfera académica quer a pública, diversificando-se as perspetivas e desenvolvendo-se um debate muitas vezes polarizado. É significativa a controvérsia em torno da proposta de organização de um Museu das Descobertas, contra o qual se mobilizaram académicos e movimentos sociais censurando a perspetiva eurocêntrica e as leituras lusotropicalizantes (Cardina, 2024). Como defende Ângela Campos, destaca-se a ausência de um “quadro

---

<sup>31</sup> <https://www.adfa-portugal.com/museu-da-guerra-colonial/>

nacional de memória” consensual que se oponha ao propagado pela ditadura (Campos, 2017).

Por outro lado, como argumentado nos estudos de memória, ao processo de branqueamento da ditadura tem-se associado o de deslegitimação do processo revolucionário (Soutelo, 2015) e nomeadamente dos movimentos sociais que perspectivavam uma organização social distinta da que acabou por ser institucionalizada, com uma participação política e social mais efetiva das camadas populares. Nesse sentido, verificou-se um relativo refluxo do interesse pela história dos “de baixo”, contrariado apenas pelo processo de desindustrialização, sobretudo desde a década de 1990, que transformou inúmeros espaços industriais em lugares de memória.

Deste modo, os projetos colaborativos pioneiros iniciados antes e depois do 25 de Abril, sobre a história do trabalho e dos movimentos sociais conheceram relevantes continuidades. As autarquias promoveram diversos projetos envolvendo os antigos trabalhadores na musealização dos seus locais de trabalho, como foi o caso do eco-museu Mundet no Seixal, ou procurando incorporar a documentação dos Arquivos Empresariais das fábricas extintas, como aconteceu, com o Museu da Indústria Têxtil da Bacia do Ave. No Alentejo, procurou-se também salvaguardar a memória da Reforma Agrária com base numa parceria entre a sociedade civil e a autarquia de Montemor-o-Novo. O Centro de Documentação e Arquivo da Reforma Agrária arrancou por volta de 1996 ou 1997, por iniciativa da Cooperativa Oficina Verde Esperança (já extinta), que entregou um valor monetário à câmara municipal para que pudesse ter um projeto de memória ligado à Reforma Agrária. Desde então e até agora, o Arquivo Municipal de Montemor-o-Novo já recebeu cerca de 65 fundos documentais de antigas UCP dos distritos de Évora, Beja, Portalegre, Setúbal e Santarém.

Deve destacar-se, contudo, pelo facto de resultar de uma iniciativa da sociedade civil com envolvimento de destacados académicos e a colaboração organizada de voluntários, o projeto levado a cabo pela Universidade Popular do Porto. Embora o seu

Centro de Documentação e Informação (CDI) tenha sido oficialmente criado em 2001, o trabalho em parceria com a União dos Sindicatos e com a Federação das Colectividades do Porto, iniciou-se em 1999, a partir de uma preocupação há muito presente na UPP. No âmbito de diversos cursos pós-laborais sobre a História do Porto, discutiu-se sobre a necessidade de salvaguardar as memórias das lutas operárias e da luta contra o fascismo, as memórias do trabalho e dos trabalhadores, na perspectiva destes, e salvaguardar a documentação das suas associações e sindicatos. O projecto "Memórias do Trabalho - a Preservação da Memória e da História Oral" incluiu não só a recolha de testemunhos e arquivos como a formação de diversas equipas de entrevistadores. Todo o trabalho da equipa de coordenação foi voluntário e "militante", assumindo os diversos elementos como seu dever cívico a participação num projeto de preservação das memórias do trabalho, dos trabalhadores e das lutas sociais. Na mesma perspectiva, um dos grandes objetivos estabelecidos para o CDI foi o da disponibilização pública, gratuita e universal da informação recolhida.

Concluindo, as raízes de uma História Pública, que teve a sua origem no contexto da oposição à ditadura e durante a Revolução, em que se procurou co-produzir uma história "desde baixo", inscrever na memória coletiva narrativas contra hegemônicas e questionar os mitos fundacionais da nação, não só teve continuidade como inspira as mais significativas iniciativas públicas no campo da memória. Para ilustrar esta asserção, considerem-se algumas das grandes exposições organizadas no quadro das comemorações dos 50 anos da Revolução dos Cravos. A exposição permanente do Museu de Peniche, inaugurada em Abril de 2024, inscreve à escala nacional a memória da repressão e da resistência. A exposição itinerante *Unidos Venceremos!*, organizada pela Associação *Ephemera*, foca a emergência do movimento sindical no ocaso da ditadura. *Amílcar Cabral: uma exposição*, promovida pela comissão oficial das comemorações, valoriza os movimentos de libertação Africanos. Finalmente, a exposição *Lisboa em Revolução, 1383-1974*, organizada

pela autarquia, retoma a narrativa da tradição revolucionária do povo português.

## Referências

ALMEIDA, Joana Miguel, **Memórias e experiências para além da exposição: (re)visitar o passado no Museu do Aljube**, *Museus e estudos interdisciplinares*, 16 (2023).

BEBIANO, Rui. **História, memória e esquecimento da cultura de oposição ao Estado Novo**. In LOPES, Marília dos Santos (coord.). *A História na Era da (Des)Informação*. UCP, 2023.

BLOCKEEL, Francesca, **Portugal e Espanha no século 20: ditaduras, repressão e a memória, história**. In PIMENTEL, Irene Flunser; REZOLA, Inacia (coords). *Democracia, Ditadura: memória e justiça política*. Lisboa: Tinta da China, 2024.

CAMPOS, Ângela. *An Oral History of the Portuguese Colonial War. **Conscripted Generation***. Palgrave, 2017.

CARDINA, Miguel. **O império no retrovisor: colonialismo, guerra e dominação colonial em tempos pós -coloniais**. In LOFF, Manuel; CARNINA, Miguel. *25 de Abril: Revolução e mudança em 50 anos de memória*. Tinta da China, 2024.

CAUVIN, Thomas, "The Rise of Public History: An International Perspective", **História Crítica [Online]**, 68 | 2018.

COELHO, José Dias. **A Resistência em Portugal**. Porto: Editorial Inova, 1974.

GARRIDO, Álvaro. *Fátima Patriarca: da sociologia do trabalho a uma história social do «político»*. In GLASSBERG, David. *Public History and the Study of Memory*. **The Public Historian**, 18(2), (1996), pp7-23.

JOHNSON, G. Wesley, "An American Impression of Public History in Europe", **The Public Historian**, Vol. 6, No. 4 (Autumn, 1984), pp. 86-97.

KELLEY, Robert, "História pública: suas origens, natureza e perspectivas". **O Historiador Público 1** (1978): 16.

LOFF, Manuel, "«Um país de loucos»: a(s) memória(s) reacionária(s) da Revolução Portuguesa", In Loff, Manuel e Cardina, Miguel - 25 de Abril: Revolução e mudança em 50 anos de memória. Tinta da China, 2024.

LOFF, Manuel, "**Esquecimento, revisão da História e revolta da memória**". In Delgado et al (Eds.). De Pinochet a Timor Loro Sae. Impunidade e direito à memória. Edições Cosmos: Lisboa, 2000.

MADEIRA, João. "**Julgar a PIDE, condenar o fascismo**": Tribunal Cívico Humberto Delgado, uma experiência breve (1977-1978). In PIMENTEL, Irene Flunser; REZOLA, Inacia (coords). Democracia, Ditadura: memória e justiça política. Lisboa: Tinta da China, 2024.

MATOS, Sérgio Campos, "Nota de apresentação", **Revista de História das Ideias**, 39 (2021).

MORAIS, Joana Rebelo e RAIMUNDO, Filipa (2017). **Em nome da "verdade histórica"**: a Comissão do Livro Negro Sobre o Regime Fascista, uma comissão de verdade na democratização portuguesa (1977-1991). In Maria Paula Araújo, António Costa Pinto (Eds.) (2017). Democratização, memória e justiça de transição nos países lusófonos. Rio de Janeiro: Autografia; Recife, PE: EDUPE.

NORA, Pierre. **Entre memória e História**: a Problemática dos Lugares. In NORA, Pierre (org). Les Lieux de memoire. I La République. Paris: Gallimard, 1984, pp XVIII-XLII.

NORA, Pierre. **Historien Public**. Paris: Editions Gallimard, 2011.

NORTON, António. **Histórias da Opressão I**: depoimentos gravados. Porto: A Opinião, 1974.

RAMALHO, Daniel Filipe Quinzerreis Ramalho. **Política e Memória (1975-1986)**. Dissertação de Mestrado em História Moderna e Contemporânea. Lisboa: FLUL, 2015.

REIS, Madalena Soares dos. **A programação televisiva revolucionária: RTP, 1974-1975**. Lisboa, Tese de Mestrado em História. Lisboa: FCSH-UNL, 2008.

ROSAS, Fernando. **Memória da violência e violência da memória**. In PIMENTEL, Irene Flunser; MADEIRA, João; FARINHA, Luís (orgs). *Vítimas de Salazar – Estado Novo e violência política*. Lisboa: A esfera dos livros, 2007.

SAMARA, Maria Alice. **Espaços e redes de resistência na Grande Lisboa: a memória da Primeira República durante o Estado Novo**. In PEREIRA, Joana Dias; SAMARA, Maria Alice; GODINHO, Paula (coord.). *Espaços, redes e sociabilidades. Cultura e política no associativismo contemporâneo*. Lisboa: IHC, 2016.

SILVA, Isabel Corrêa da; MONTEIRO, Nuno Gonçalo (orgs). **História e Historiadores no ICS**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2017.

SOUTELO, Luciana. **A memória pública do passado recente nas sociedades ibéricas**. *Revisionismo histórico e combates pela memória em finais do século XX*. Tese de doutoramento em História. Porto: FLUP, 2015.

SOUZA, Henrique Godoy Alves de. **Imagens e Memórias Coletivas: O Museu Nacional Resistência e Liberdade em Peniche**”, *Cadernos de Sociomuseologia*, 62, 18 (2021).

TRAVERSO, Enzo. *Le passé, modes d’emploi: histoire, mémoire, politique*. Paris: La fabrique éditions, 2005.

# A HISTÓRIA VISTA DO MEU CANTO: HUMANOS E NÃO HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Rogério Rosa Rodrigues<sup>1</sup>

## Para começo de conversa

Em "A história vista do meu canto: Irineópolis", um documentário sobre a Guerra do Contestado, a narrativa se desenrola a partir de elementos simples, mas carregados de significado: uma gralha, uma pedra e uma árvore.<sup>2</sup> A gralha, perdida de seu bando, encontra refúgio no alto do morro de Pedras Brancas, onde uma cruz esculpida pela Santa Irmandade de São José e São João Maria<sup>3</sup> marca a presença de um passado conturbado. Essa cruz, um vestígio histórico visível no presente, revela a importância estratégica desse local durante um dos conflitos mais intensos da história republicana brasileira.

Contar a história do Contestado na perspectiva de não humanos é uma das principais contribuições do documentário,

---

<sup>1</sup> **Rogério Rosa Rodrigues** é Doutor em História Social pela UFRJ (2008), com ênfase na Guerra do Contestado, desenvolveu pesquisas sobre história das insurreições, relação entre história, literatura e imagens, e história pública. Atualmente, está UDESC, onde compõe o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente e do Profhistória. É bolsista produtividade do CNPq desde 2024.

<sup>2</sup> O vídeo completo pode ser acessado por meio do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=k07nyg28nm8&t=9s> Acesso em 14/10/2024.

<sup>3</sup> A Santa Irmandade era uma organização sócio-religiosa estabelecida em Taquarussú, nomeada e reverenciada pela comunidade local. Seu objetivo principal era celebrar a vida em comunidade e aguardar o retorno dos monges José e João Maria. A comunidade diferenciava os dois monges em termos de sacralidade, atribuindo a cada um papel específico. Os locais onde a Santa Irmandade se estabelecia eram denominados Cidades Santas, cuja estrutura social, política e religiosa foi detalhadamente analisada por Monteiro (1974).

tanto no campo historiográfico sobre a temática, quanto na linguagem e, não menos importante, na proposição didático-pedagógica. O produto, resultado de uma operação historiográfica, tem como público-alvo estudantes da rede básica de ensino, com especial atenção para a formação em história regional. Em função das peculiaridades da narrativa, bem como do papel histórico ocupado pelas personagens que narram a história, propomos, inicialmente, apresentá-las em seu contexto de época, bem como em sua relação com o presente.

#### Card de divulgação do lançamento do documentário



Fonte: Acervo Estação Contestado

A imponente araucária é uma das poucas sobreviventes do intenso processo de desmatamento que assolou a região, promovido principalmente pela *Southern Brazil Lumber and Colonization Company*. Essa empresa multinacional, uma das maiores exploradoras de madeira e colonizadoras de terras do país, deixou marcas profundas na região. Numerosos registros documentais e fotográficos evidenciam a escala do desmatamento promovido por ela. O impacto econômico, social e político dessa atividade foi imenso, como demonstram estudos recentes, como o

de Alexandre Tomporoski. Em seu artigo, baseado em pesquisa de mestrado, o autor destaca:

A instalação da *Lumber* afetou de modo contundente a subsistência de milhares de moradores pobres da região do planalto. Além da expulsão de suas posses, aqueles que conseguiram se restabelecer padeciam com o desaparecimento ou a proibição da exploração das matas e ervais nativos, fatores essenciais para a sobrevivência daquelas pessoas. Após a expulsão dos antigos moradores, a extração da madeira e a limpeza de toda a área, a companhia loteou e vendeu a terra para assentamento, realizado pelo estado do Paraná, a colonos poloneses e ucranianos, o que significou um processo de exclusão étnica, mediante a valorização da presença do imigrante em contraposição à presença da população nacional. (Tomporoski, 2012, p. 78).

A *Lumber Company*, sediada em Três Barras, exerceu influência significativa em diversas regiões, inclusive após o período da Guerra do Contestado (1912-1916). Seu envolvimento na exploração madeireira é evidenciado por um rico acervo fotográfico, produzido principalmente pelo fotógrafo Claro Jansson. Contratado pela própria empresa, Jansson, um autodidata suíço, documentou desde 1906 cenas cotidianas da extração da erva-mate nas Missões Argentinas, expandindo posteriormente seu trabalho para as operações madeireiras da *Lumber*. De acordo com Rafael Bezerra:

Possivelmente, por ter se especializado nesse tipo de trabalho, por volta de 1910, ele passou a trabalhar para a *Brazil Railway Company* documentando os seus empreendimentos. Foi em função desse trabalho que ele regressou ao Brasil e, estabelecendo-se primeiro em Porto União da Vitória e depois em Três Barras, passou a documentar também as operações da *Southern Brazil Lumber & Colonization Company*. (Bezerra, 2023, p. 332).

Retomando a cena de abertura do documentário, na primeira cena ouvimos a Pedra Branca, animada por uma voz rouca e ancestral, dizer: “E não havia como duvidar do alarme. Os bandos desses pássaros anunciadores com seu cacarejar estridente, eram os

melhores vigias durante as marchas ou nas explorações silenciosas.” (Do Roteiro original).

Desenho original de Diovanna Trein para o documentário A história vista do meu canto: Irineópolis



Fonte: Acervo Estação Contestado

Esse registro documental foi o mote necessário para incluir a gralha na história e como narradora do audiovisual. Além disso, o canto estridente desse pássaro, bem como seu papel no processo de reflorestamento da araucária, convenceu-nos do importante papel que ela possui no cenário paisagístico, ecológico e histórico da região do Contestado. A descoberta de que ela servira de sentinela junto aos rebeldes do Contestado, trouxe um elemento importante para o argumento do trabalho: o de que a história não se faz apenas com ações humanas. Mais que isso, que a presenças de outros seres como partícipes da história tampouco é parte de uma consciência histórica contemporânea.

A citação apresentada faz parte de um livro escrito por Demerval Peixoto, um oficial do Exército que, enquanto atuava na repressão à Guerra do Contestado, dedicou-se a compreender as raízes e motivações da rebelião popular. Apesar de sua vinculação com os valores militares e a tradição positivista, Peixoto teceu críticas ao coronelismo e aos governantes do Paraná e de Santa Catarina. Sua obra, que combina elementos literários e

historiográficos, oferece uma análise complexa do conflito, buscando compreender as perspectivas dos envolvidos.

Cena do documentário A história vista do meu canto:  
Irineópolis.



Fonte: Acervo Estação Contestado

O documentário tem início com a fala da Pedra, que dá voz a uma narrativa inovadora sobre a Guerra do Contestado. Através de um diálogo entre seres não humanos, como plantas, montanhas e animais, o filme explora a complexidade do conflito, envolvendo não apenas os humanos, mas também elementos da natureza. Com uma duração de 13 minutos e 25 segundos, o documentário combina imagens recentes do Vale do Timbózinho com fotografias históricas, desenhos artísticos e mapas da época. Além disso, inclui citações de documentos oficiais e relatos populares sobre o monge João Maria. Essa rica combinação de elementos visuais e textuais é resultado do trabalho colaborativo de historiadores do coletivo Estação Contestado, que buscaram animar elementos da natureza, como a Araucária, a Gralha Azul e a Pedra Branca, para criar uma narrativa mais envolvente e acessível, especialmente para a comunidade escolar.

Durante a produção deste material, nosso objetivo foi despertar o interesse de crianças e adolescentes pela rica história do movimento agrário, rebelde e criativo do Contestado. Com base em pesquisas recentes, buscamos desenvolver um recurso didático que pudesse ser utilizado em sala de aula, contribuindo para a valorização da história local. O documentário resultante, aprovado pela Lei Paulo Gustavo em edital público realizado no município de Irineópolis está disponível para acesso gratuito no canal do YouTube do projeto Estação Contestado, em parceria com a Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Esporte e Juventude do mesmo município.

Ao apresentar um determinado tema ao público, o documentário não se limita a expor os resultados finais de uma pesquisa. Ele também revela as marcas do processo de produção, como a formulação do problema, o contexto social em que a mesma pesquisa foi realizada, as técnicas utilizadas para a coleta e análise de dados, e as fontes consultadas. Conforme apontado por Michel de Certeau, o texto histórico é o produto final de uma operação complexa que envolve a mobilização de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita específica. Ao apresentar sua narrativa, o historiador tende a ocultar o trabalho prévio, levando o leitor a acreditar que o texto é o ponto de partida e o fim da operação, quando na verdade é o resultado de um longo processo de investigação e construção do conhecimento. Nas palavras de Certeau “O discurso consiste em prescrever como início aquilo que na realidade é um ponto de chegada, ou mesmo um ponto de fuga da pesquisa.” (Certeau, 2000, p. 94).

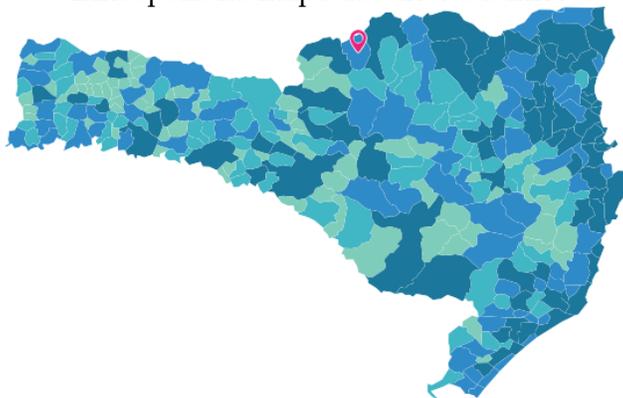
Inspirados na reflexão de Michel de Certeau, podemos afirmar que o audiovisual produzido por historiadores, assim como o texto historiográfico, faz parte de um processo de construção do conhecimento histórico que envolve uma série de operações complexas. No caso do audiovisual, os desvios e dissimulações inerentes a esse formato se inserem em uma lógica própria, que explora as possibilidades da linguagem audiovisual, como a edição, os efeitos sonoros e o movimento. No entanto, antes de

chegar a essa etapa de produção, é necessário construir um sólido argumento histórico, realizar uma pesquisa minuciosa em diversas fontes e elaborar um roteiro detalhado. Somente após essas etapas é possível dar vida ao projeto audiovisual, tornando-o acessível e compreensível para o público contemporâneo.

Ao nos debruçarmos sobre a produção deste documentário, podemos aprofundar a análise a partir da reflexão de Michel de Certeau, que nos convida a investigar os aspectos não explicitados e os desvios presentes no processo de construção do conhecimento histórico. Ao articular essa análise com a prática da história pública no Brasil, percebemos que este documentário se insere em um movimento mais amplo que busca estabelecer pontes entre a universidade e a sociedade, democratizando o acesso ao conhecimento histórico. Ponte que Rodrigues (2024) tem chamado de política de alianças. Essa prática, marcada por um constante processo de experimentação e inovação, tem contribuído significativamente para a diversificação e o aprimoramento da história pública no país. Em particular, o compromisso da história pública com o ensino de história, como apontado por Hermeto e Ferreira (2021), tem se mostrado um campo fértil para a produção de novos conhecimentos e a formação que se sintam contemplados na construção da história.

Diante desse cenário, convidamos você a embarcar conosco nessa jornada de criação e recriação do documentário “A história vista do meu canto: Irineópolis”, cujo título, intencionalmente ambíguo, remete tanto ao canto da galha quanto ao espaço de trabalho e posicionamento político do historiador, simbolizando a complexidade e a riqueza desse processo.

### Irineópolis no mapa de Santa Catarina



Fonte: IBGE

Para melhor compreender o contexto de produção do documentário, é fundamental situar o município de Irineópolis. Localizado no extremo norte de Santa Catarina, a uma distância considerável da capital Florianópolis (aproximadamente 400 km), Irineópolis possui uma população de aproximadamente 10.285 habitantes. Os indicadores sociais do município demonstram um bom desempenho, especialmente na área da educação. Dados do IBGE revelam que a taxa de escolarização de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos é de 97,5%, um índice bastante elevado.

Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Irineópolis (2021), tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental, está acima da média nacional, indicando uma boa qualidade do ensino oferecido pela rede pública municipal. O último IDH, que em 1991 era de 0,370, subiu para 0,699 em 2010. Se considerarmos o último IDEB realizado em 2019, que registrou a nota do Brasil em 5,7 nos anos iniciais, 4,6 nos anos finais e 3,9 no ensino médio da educação pública, verificamos que esses são índices muito bons. Em comparação com os dados nacionais, os indicadores de Irineópolis se destacam positivamente, evidenciando um contexto social favorável para a produção e o consumo de bens culturais, como o documentário.

De acordo com informações disponibilizadas no site oficial da prefeitura,

O município de Irineópolis está situado no Planalto Norte de Santa Catarina, com área total de 590 km<sup>2</sup> às margens de um importante corredor econômico do Estado, com mais de 11 mil habitantes, sendo 70% da população residente na zona rural. A agricultura responde por 75% do valor adicionado do município, tendo como destaque as culturas de tabaco e soja. Não menos importantes são as culturas de milho, feijão, trigo, cevada, gado leiteiro, hortifrútiis como cenoura, beterraba, cebola, batata e outras, as quais movimentam outra atividade de importância que é o comércio.<sup>4</sup>

É fundamental destacar que o cenário em que o documentário foi produzido possui particularidades históricas relevantes. No contexto da Guerra do Contestado, período em que se deu o conflito armado entre camponeses e forças governamentais nas fronteiras de Santa Catarina e Paraná, o município de Irineópolis ainda não existia como ente político autônomo. Sua emancipação ocorreu apenas em 1962, após a resolução das disputas territoriais entre os dois estados.

O documentário "A história vista do meu canto: Irineópolis" surge como resultado do trabalho desenvolvido pelo projeto de extensão Estação Contestado, um grupo de pesquisa e um coletivo de história pública dedicado ao estudo da Guerra do Contestado. Acreditamos ser essencial contextualizar a produção do documentário, apresentando sua relação com outros movimentos e ações que contribuíram para sua emergência e fortalecimento, como a crescente valorização da história local e o desenvolvimento de projetos de extensão universitária voltados para a produção de conhecimento histórico e de história pública.

O projeto Estação Contestado teve origem em uma ação de extensão universitária vinculada ao Laboratório de Imagem e Som (LIS) do curso de História da FAED/UEDESC. A iniciativa surgiu a partir da realização de visitas técnicas ao Oeste catarinense, em

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://servicos.irineopolis.sc.gov.br/noticia-711799/>. Acesso em 14/10/2024.

conjunto com as atividades curriculares do curso de graduação em História. Desde 2012, essas visitas têm proporcionado aos estudantes a oportunidade de conhecer *in loco* o cenário e as pessoas onde ocorreram os conflitos da Guerra do Contestado, fomentando a pesquisa e a reflexão sobre o passado histórico da região. Essa imersão no campo tem revitalizado o interesse dos estudantes pela história, estimulando a produção de diversos materiais, como exposições fotográficas, debates teóricos sobre temporalidade histórica, usos do passado, memória e tradição.<sup>5</sup> Entre os municípios visitados de forma regular desde 2018, destacam-se Lebon Régis, Caçador, Fraiburgo, Timbó Grande, Rio das Antas, Irani e Irineópolis.

Em paralelo às atividades de campo, desenvolvemos um grupo de estudo dedicado à análise da historiografia e das fontes documentais sobre a Guerra do Contestado. Esse espaço de discussão tinha como objetivo aprofundar o conhecimento sobre o tema, incentivando a criação de novas interpretações e projetos de pesquisa. No entanto, foram as questões levantadas pelas próprias comunidades que visitamos que mais nos impactaram, revelando a complexidade e a força da memória do conflito nas comunidades remanescentes. Essa experiência nos mostrou a importância de ouvir as vozes daqueles que vivenciaram diretamente os acontecimentos históricos.<sup>6</sup>

Mas o projeto de extensão possui conexões com outras experiências de trabalho e pesquisa. A origem do projeto Estação Contestado está ligada à criação do Grupo de Investigação sobre o

---

<sup>5</sup> Na mesma toada de parceria do projeto com as ações educacionais destacamos a exposição virtual “Cosmopoética do fim do mundo: a Guerra do Contestado nos desenhos infanto-juvenis”. Essa exposição está disponível em: <https://www.artsteps.com/view/62c84361b5c96f133fbf20e0>

<sup>6</sup> A divulgação das ações do coletivo pode ser encontrada na rede social Instagram e Facebook, assim como no Canal do Youtube. Basta indicar o nome Estação Contestado nas respectivas redes que será possível acessar material de divulgação histórica, cenas das visitas técnicas, indicação de vídeos, exposições e outros material destinados à comunidade produzidos pelo coletivo. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCz82PmTcVMX0Rg77HhrISUQ>

Movimento do Contestado (GIMC), fundado em 2011 por iniciativa do professor Paulo Pinheiro Machado. O GIMC foi constituído com o objetivo de promover a pesquisa e o debate acadêmico sobre a Guerra do Contestado, especialmente no contexto das comemorações do centenário do conflito. As atividades do grupo, como a organização de simpósios e a publicação de artigos e livros, contribuíram significativamente para o aprofundamento dos estudos sobre o tema e para a valorização da memória histórica da região.

Conforme registrado no site, o objetivo do grupo é:

Fomentar pesquisas científicas sobre o movimento do Contestado; atuar na luta e preservação do direito à justa memória e ao compromisso ético e político com a luta dos rebeldes do Contestado; ressaltar a importância social e política da tradição e da cultura em torno da crença no monge João Maria, tanto no passado, quanto na atualidade; nacionalizar e popularizar a história do Contestado dentro e fora da academia, atuar junto aos remanescentes do Contestado por políticas de reparação e justiça.<sup>7</sup>

Ao se comprometerem com a memória, a história e a justiça para com os remanescentes do conflito, os membros do GIMC demonstraram uma preocupação em ir além da pesquisa acadêmica. A demanda mais recorrente durante as atividades do grupo era por materiais didáticos que pudessem ser utilizados por professores da educação infantil e básica do Oeste catarinense. Essa demanda demonstra a importância de estreitar os laços de trabalho e de afeto entre acadêmicos e professores(as) da região, promovendo a formação de forma dialógica e participativa.

A interação com professores(as) e lideranças comunitárias foi fundamental para a produção do livro “A Guerra Santa do Contestado: Tintim por Tintim”, lançado em 2023. Essa publicação reúne uma diversidade de textos, que vão desde trabalhos acadêmicos iniciais, como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), até pesquisas mais aprofundadas, como teses e dissertações. Embora não siga os padrões formais de materiais

---

<sup>7</sup> Site do Grupo de Investigação do Movimento do Contestado (GIMC). Disponível em: <https://gimc.com.br/producao-academica/> Acesso em 13/10/2024.

didáticos, a obra, com sua linguagem objetiva e direta, e seu conteúdo embasado em pesquisas científicas rigorosas, torna-se um recurso valioso para professores que buscam enriquecer suas aulas sobre a Guerra do Contestado.

Ao oferecer uma visão abrangente e atualizada sobre o conflito, o livro contribui para a democratização do conhecimento histórico e para a popularização das pesquisas acadêmicas mais avançadas. A publicação do “Tintim” (como carinhosamente o livro tem sido chamado) não se limitou ao conteúdo textual. Sua estética visual foi cuidadosamente elaborada, com uma capa marcante e linhas introdutórias em cada capítulo que conectam os temas abordados à história do Brasil de forma contextualizada. A título de exemplo, destacamos o capítulo 6, denominado: “Em nome do monge: rebeliões e insurgências anteriores ao Contestado”, de autoria de Evelyn Bueno e Alexandre Assis Tomporoski. Abaixo do título foi incluída a seguinte informação:

Neste capítulo você encontrará a história da Guerra do Contestado relacionada aos seguintes temas: monge João Maria, disputa de terras, Revolução Federalista, Guerra de Canudos, movimento do Campestre (1848-1849), o Canudinho de Lages (1897) e o Movimento do Pinheirinho (1902). (Rodrigues et. all, 2023, p. 86).

Esse procedimento se repete em todos os capítulos do livro. Sua função principal foi mostrar como a experiência do Contestado pode ser conectada com outros movimentos históricos do Brasil. A negociação com a editora “Letra e Voz”, por sua vez, garantiu um *design* atraente, a utilização de um papel de qualidade e, principalmente, um preço acessível ao público, além da disponibilização gratuita da versão eletrônica do livro. Essa iniciativa demonstra o compromisso em democratizar o acesso ao conhecimento histórico, colocando à disposição da comunidade as mais recentes descobertas e análises, elaboradas com base em metodologias atualizadas. A publicação do “Tintim” surge como resposta direta a uma demanda da comunidade, transformando o

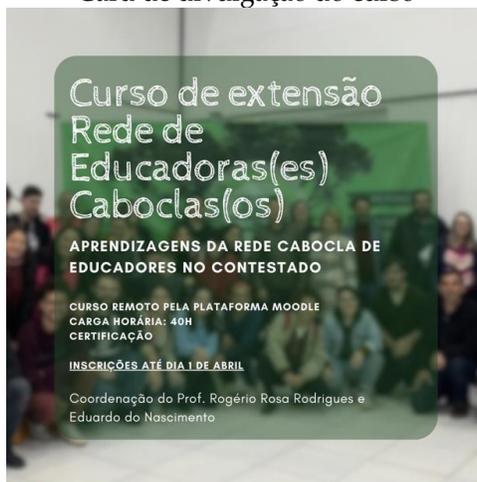
conhecimento histórico em um bem público e promovendo a sua disseminação.

Os frutos dessa experiência já se manifestam em ações e pesquisas contemporâneas. Em 2024, nasceu a Rede de Educadores(as) Caboclos(as) do Contestado, um coletivo que reúne professores(as) e lideranças comunitárias com o objetivo de ressignificar a memória sobre a Santa Irmandade, combatendo a visão oligárquica ainda presente nas escolas da região. O GIMC e o projeto Estação Contestado, engajados nessa causa, foram parceiros na criação do primeiro curso de extensão sobre o movimento do Contestado, oferecido pela UDESC através da plataforma Moodle. Essa iniciativa visa fortalecer a formação de professores e promover uma compreensão mais justa e aprofundada sobre o conflito.

Esse conjunto de experiências, parcerias e ações transversais que atravessam o coletivo Estação Contestado faz parte do que chamamos de política de alianças.

Por política de alianças, entendo a construção de saberes históricos de forma dialógica, mas também o deslocamento da autoridade do saber construído, desprovido de hierarquização, menos ainda de relação colonizada e predatória com o outro. (...). Política de alianças por entender que a gestão dessas relações pode reconhecer a mediação política que se dá desde a escolha dos parceiros, a formulação do problema, o compartilhamento responsável dos produtos e resultados do trabalho. (Rodrigues, 2024, p. 37)

### Card de divulgação do curso



Fonte: Plataforma Moodle UDESC.

O documentário “A história vista do meu canto: Irineópolis” se insere em um amplo contexto de interações entre a universidade e a comunidade, marcado por parcerias, debates e pesquisas conjuntas. Essa iniciativa, alinhada aos princípios da história pública, não se limita a experiências isoladas de extensão, ensino e pesquisa, mas busca aprofundar e expandir essas ações, promovendo um diálogo mais estreito entre o conhecimento acadêmico e as demandas da sociedade.

### **Política de alianças: humanos, não humanos e comunidade**

A partir da aliança estabelecida com instituições, tradições e pessoas da região que foi palco da Guerra do Contestado, nasceu a ideia de produzir o documentário. Em 2024, fomos convidados pela Secretaria Municipal de Turismo, Cultura, Esporte e Juventude de Irineópolis a participar do edital Paulo Gustavo, que visava fomentar a cultura. Nossa equipe, composta por estudantes de diferentes níveis de formação decidiu concorrer com a criação de um audiovisual. Para isso, mobilizamos conhecimentos tanto da área da história quanto de outras áreas, como produção

audiovisual. Iniciamos o processo definindo o argumento central do vídeo e a estrutura do roteiro, para então iniciarmos a pesquisa de fontes históricas.

Na construção do roteiro, optamos por uma abordagem inovadora, dando voz a elementos não humanos que marcaram a história do Contestado. A pedra da cidade santa de Pedra Branca, por exemplo, foi escolhida por sua importância histórica e por ser familiar ao público local, devido às diversas visitas ao local. A araucária, por sua vez, representa a identidade da região, tanto no passado quanto no presente. A gralha azul, que já havia sido destacada em um projeto anterior com desenhos infantis, foi incluída por sua simbologia e por sua presença nas fontes históricas.

Nas reuniões de estruturação do roteiro, manifestamos a preocupação em criar um produto audiovisual que fosse não apenas atrativo para crianças e adolescentes, mas também um recurso pedagógico versátil. Desejávamos que o material pudesse ser utilizado em diversas disciplinas, como história, geografia, artes e português. A pedido do município, incorporamos à narrativa elementos da história política de Irineópolis, explorando a rica trajetória da região. Antes de ser denominada pólis de Irineu, em homenagem ao ex-governador Irineu Bornhausen,<sup>8</sup> a área era conhecida como Valões e Vila Nova do Timbó e esteve sob a jurisdição tanto do Paraná quanto de Santa Catarina, o que enriquece ainda mais a complexidade histórica do local.

No que diz respeito às habilidades técnicas da equipe, contamos com estudantes que possuem um sólido conhecimento em edição de vídeo, em especial Caio Baracuhy Corrêa. Além disso, a equipe conta com talentos artísticos, como Diovanna Trein, que

---

<sup>8</sup> Irineu Bornhausen (1896-1974) é natural de Itajaí. Ocupou diversos postos políticos, tanto no executivo quanto no legislativo catarinense. Destaca-se o período que atuou como governador de Santa Catarina pelo partido União Democrática Nacional (UDN) entre 1951 e 1956. Maiores informações sobre sua trajetória política é possível encontrar no site oficial da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, disponível em: [https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1196-Irineu\\_Bornhausen](https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1196-Irineu_Bornhausen). Acesso em 13/10/2024.

possui grande habilidade em desenho. Para as cenas que exigiam interpretação, contamos com a participação de Carla do Nascimento, Emily Ethel e Paulo Pinheiro Machado, que deram vida aos personagens não-humanos da nossa narrativa, interpretando, respectivamente, a árvore, a gralha e a pedra.

Não menos importante, a criação da paisagem sonora foi fundamental para a imersão do espectador na história. Sons de galhas, ruídos da mata e um repertório musical cuidadosamente selecionado foram combinados para criar uma atmosfera que complementasse a narrativa visual. As imagens utilizadas no documentário foram cuidadosamente escolhidas, incluindo registros feitos em pesquisas de campo e material de arquivo. Considerando o processo de produção, que envolveu diferentes instituições (curso de história da FAED/UDESC, grupo Estação Contestado e Laboratório de Imagem e Som da UDESC), a realização de pesquisas rigorosas, a construção de um argumento histórico e a elaboração de uma narrativa audiovisual, podemos afirmar que o documentário é um produto historiográfico completo.

Em diálogo com as reflexões da historiadora Tamara Rodrigues (2019), defendemos que o audiovisual faz parte daquilo que a autora denomina “historiografia não convencional” e que esse produto estabelece um importante diálogo com a história pública. Tamara Rodrigues, no texto citado acima, defende a necessidade de incorporar essas narrativas não convencionais ao campo da história acadêmica, ampliando assim as possibilidades de compreensão do passado. Essa perspectiva encontra eco nas reflexões da historiadora Ewa Domanska (2024). Embora consciente do risco de estabelecer uma hierarquia entre as diferentes formas de fazer história, a autora considera fundamental reconhecer o valor e a legitimidade dessas novas narrativas, que contribuem para uma visão mais plural e abrangente do passado:

A categoria de “não-convencional” refere-se às teorias e práticas históricas que impõem demandas que ressignificam a ênfase em alguns protocolos até então centrais à disciplina. Essas críticas emergem no interior do próprio

campo disciplinar, mas também de espaços não-acadêmicos. Contudo, o termo “não-convencional”, compreendido como crítica aos procedimentos acadêmicos mais consagrados, pode ser entendido, em princípio, como algo negativo, anormal ou impróprio, por se constituir a partir de um advérbio de negação. Nesse sentido, há o risco do termo “não-convencional” produzir a impressão de que essas formas de produções históricas sejam inferiores (ou, eventualmente, superiores) ao que é tradicionalmente produzido nos âmbitos convencionais. Embora não seja esse o objetivo da categoria sugerida por Domanska, eu não ignoro a necessidade da criação de uma nova categoria que suprima uma possível visão hierárquica do conhecimento, ou mesmo a impressão de que se trata de uma simples crítica à “autoridade” conquistada pela disciplina. (Rodrigues, 2019, p. 105).

Na esteira da defesa e da argumentação de Rodrigues, reforçamos a importância de fortalecer a história da relação entre história pública, ensino de história e história disciplinar, ou seja, destacamos a importância de construção de políticas de alianças entre aquilo que tradicional e historicamente chamamos de história disciplinar e modelos outros de produção de história. Com o acréscimo de que, mais do que a comunidade historiadora beber da fonte de histórias não convencionais, deve, inclusive, produzi-las. E ao fazer isso, mostrar, na prática, que a hierarquização não é sustentada nem suportada na operação historiográfica contemporânea.

É por esse motivo que entendemos que o documentário não apenas se alimenta de histórias não convencionais da região do Contestado, como também se constitui em uma produção histórica fundamentada nesse mesmo princípio. Isso porque, se trata de um trabalho efetuado fora dos cânones acadêmicos, sem, contudo, abdicar de algumas regras específicas do ofício. Uma escrita em vídeo em que a presença, o diálogo, e a relação com a comunidade local esteve presente de ponta a ponta do trabalho. Seja pelas demandas e provocações de professores/as, seja pelas conversas e andanças pela região, ou mesmo, por demandas específicas do poder público do município que gostaria de ver a história política presente no resultado. Uma história que incorpora memória social, tradições orais (como os mandamentos do monge), com jovens historiadores(as) em

performance de vozes encenadas para dar lugar a não humanos animados no audiovisual. Uma história que coloca como protagonista e narrador uma pedra, uma gralha e uma araucária

Para reforçar essa defesa, é importante mencionar que uma das obras de referência para a construção do documentário foi o livro “Caminho do Contestado: Vale do Timbozinho” (2024), escrito pela professora Jaqueline Estriser Gontarek. Essa obra, que mescla história familiar, vivências pessoais da autora na região e uma narrativa construída com o objetivo de ser utilizada como material didático em aulas de história local, é um caso exemplar de como a história pode ser contada de forma mais próxima da comunidade. A obra de Gontarek é resultado de suas ações político-pedagógicas com estudantes, nas quais ela explorou a história e a memória do Contestado, e de sua profunda imersão na comunidade, como demonstra a apresentação da obra.

O Vale do Timbozinho é um elo inseparável da minha trajetória. Desde o meu nascimento, resido nesta região, o que me permite afirmar que sou verdadeiramente filha deste vale. Durante minha infância, ouvia com fascínio as narrativas sobre uma guerra e seu povo, os relatos de meu bisavô sepultado com sua espada, além de inúmeras histórias que despertavam minha curiosidade incessante (...). Minha jornada como educadora nas escolas de Irineópolis, iniciada em 2008, revelou a necessidade de um olhar renovado sobre este capítulo da nossa região. Percebi a importância de despertar nos estudantes o interesse e o respeito pelo ambiente em que vivem. (Gontarek, 2024, p. 7).

A autora, com grande sensibilidade, combina em sua obra relatos familiares, memórias coletivas, sua experiência como professora e o rigor da pesquisa histórica para construir uma narrativa envolvente sobre o Contestado e o Vale do Timbozinho. O livro, resultado, tal como o nosso documentário, do incentivo do edital Paulo Gustavo de 2024, não apenas reflete suas vivências pessoais na região, mas também o resultado de suas ações pedagógicas, como as caminhadas pelo vale e as entrevistas com moradores locais. Essa rica experiência de pesquisa e interação com

a comunidade se reflete na profundidade e na riqueza de detalhes da narrativa.

Em sua obra, Jaqueline Estriser Gontarek aprofunda a compreensão sobre o contexto da Guerra do Contestado no Vale do Timbozinho. A autora destaca que a comunidade local, formada por descendentes de caboclos e europeus, mantém vivas as memórias desse conflito através de suas práticas religiosas, narrativas familiares e marcos históricos. Entre esses marcos, destacam-se uma gruta dedicada ao monge, monumentos e cemitérios que guardam registros do conflito, além de vestígios da antiga ferrovia *Brazil Railway Company*. A autora, que é filha da região possui um conhecimento profundo e pessoal sobre o tema, o que enriquece significativamente sua análise, tal como pode ser verificado na forma pessoal e reflexiva com que nos apresenta a região:

O Vale do Timbozinho não é apenas um espaço geográfico, mas um repositório vivo de memórias, tanto para aqueles que lá viveram quanto para os que continuam a chamar esse lugar de lar. Atualmente, é composto por diversas comunidades como Campo do Meio, São José, São Roque, Campinas, Rio Vermelho, Rio Branco, São Sebastião, Pedra Branda e Pé da Serra, cada uma contribuindo para a riqueza cultural e histórica dessa região. (Gontarek, 2024, p. 9).

Como sinalizado anteriormente, o documentário representa uma experiência que nos convida a refletir tanto sobre os limites e vieses da história pública tradicional quanto sobre a possibilidade de novas formas de produzir conhecimento histórico. Ao se afastar dos padrões convencionais da produção historiográfica, o documentário abre espaço para narrativas mais inovadoras e inclusivas. Essa defesa de novas formas de contar a história encontra respaldo nas ideias de Durval Muniz Albuquerque, que enfatiza a importância das escolhas que os historiadores fazem em suas pesquisas e como essas escolhas refletem posicionamentos políticos e ideológicos.

O historiador tem que abandonar a sua prisão ao texto escrito, tem que se fazer presente cada vez mais em outros meios de veiculação e produção de relatos, tem que fazer as suas obras chegarem ao grande público através de outras formas narrativas e através do recurso a outras formas de comunicação e difusão. Se lá entre os gregos o *histor* já tinha uma preocupação com a veiculação de seu texto na cidade, com a sua apresentação ao público, cabe aos historiadores deixarem de falar apenas para seus pares, abandonar o aprisionamento na academia e descer até a rua, onde a montanha de escombros dos vencidos não para de se acumular. (Albuquerque, 2019, p. 190)

A escolha de participar de um edital público de fomento à cultura, a decisão de produzir um vídeo/documentário direcionado ao público escolar e a inclusão reflexiva e debatida de não-humanos na narrativa histórica são exemplos de como a história pública está se transformando. Essa abordagem demonstra uma busca por democratizar o conhecimento produzido no meio acadêmico, promovendo diálogos com a comunidade e compartilhando resultados de pesquisa ainda em processo de consolidação. Ao construir um trabalho dialógico e complexo, que envolve a comunidade desde as primeiras etapas, a história pública se torna mais relevante e acessível a um público mais amplo. Público que deixa de ser consumidor de histórias e se converte em protagonistas de sua construção. Seja da história como processo sócio-cultural, seja da história narrada, fabricada e debatida no campo disciplinar.

### **A história vista do meu canto como historiografia popular**

O documentário “História vista do meu canto” foi concebido com o objetivo de atender às necessidades do público escolar. Para tanto, sua elaboração contou com a participação ativa da rede municipal de ensino de Irineópolis, bem como da secretária de Turismo, Cultura, Esporte e Juventude Lilian Eliane Batschauer. Através de visitas guiadas à região, formação continuada de professores, encontros com docentes na universidade e outras

iniciativas, buscamos construir um diálogo constante com a comunidade escolar e autoridades da do município. Essa intensa colaboração transformou o projeto em uma verdadeira política de alianças, indo além da simples produção de um material audiovisual. Ao envolver a comunidade escolar e cultural em todas as etapas do processo, garantimos que o documentário fosse relevante e significativo para os alunos, além de contribuir para a construção de uma prática de história pública mais participativa e democrática.

A produção do documentário foi orientada por uma abordagem teórica e metodológica rigorosa, que envolveu tanto pesquisas acadêmicas em desenvolvimento quanto a consulta a fontes documentais mais tradicionais. O grupo de pesquisa Estação Contestado e GIMC desempenhou um papel central nesse processo, coletando dados sobre a história do município e realizando uma revisão crítica da historiografia existente sobre a Guerra do Contestado. Ao incorporar diversas fontes, como obras de professores locais, documentos militares e registros visuais, o documentário proporcionou uma análise multifacetada do conflito, permitindo uma compreensão mais profunda da experiência da região e de seus habitantes.

A produção deste documentário se insere em uma tendência crescente na área da história, que busca transcender os limites da produção acadêmica tradicional e estabelecer um diálogo mais próximo com o público. Nossos esforços se alinham com iniciativas como as do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória), que tem explorado novas formas de comunicar a história, como a releitura de fotografias da Guerra do Contestado (Silva, 2022), a criação de romances históricos para jovens (Nunes, 2018) e a produção de vídeos experimentais em parceria com estudantes da região (Peixer, 2023). Essas ações demonstram a vitalidade da história pública e a necessidade de adaptar as práticas historiográficas às demandas e aos interesses da sociedade contemporânea.

Uma das decisões mais importantes para a construção do documentário foi a inclusão de elementos não-humanos na narrativa histórica. Essa escolha, além de inovadora, permitiu problematizar a concepção tradicional de sujeito histórico e ampliar o olhar para além do humano. Ao atribuir voz e protagonismo à Pedra Branca, à Araucária e à Gralha Azul, o documentário se alinha a debates contemporâneos na historiografia, que defendem a necessidade de considerar as relações entre humanos e não-humanos na construção do conhecimento histórico. Essa abordagem encontra respaldo em autores como Ailton Krenak (2020), Ewa Domanska (2024) e Davi Kopenawa (2015), que têm defendido a importância de incluir outras formas de vida e elementos da natureza na narrativa histórica. Em entrevista à UFRGS em 2020, Krenak sintetiza essa perspectiva ao afirmar: “Então, essa excessiva afirmação do ser humano nos colocou um dilema, que é: como recuperar o contato, o afeto - com montanhas, com rios, com floresta?”<sup>9</sup>

A decisão de incluir os não-humanos, entendidos como a força viva e participativa da natureza, em nossa pesquisa transcende uma simples atualização teórica ou metodológica. Essa escolha é, sobretudo, um posicionamento ético diante da situação socioeconômica e cultural das comunidades remanescentes do Contestado. A região, que hoje abriga Irineópolis, possui um passado fortemente ligado à produção de erva-mate, um produto que esteve no centro de conflitos territoriais entre Paraná e Santa Catarina. Ao reconhecer a natureza como um ator ativo nessas dinâmicas, buscamos não apenas ampliar nossa compreensão histórica, mas também contribuir para a valorização das comunidades locais e de seus territórios. Paulo Pinheiro Machado destaca que:

O planalto norte-catarinense [que inclui a atual região territorial de Irineópolis], em divisa com o Paraná, nos valos dos rios Negro e Iguaçu, e a

---

<sup>9</sup> Disponível em <https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/> acesso em: 12/10/2024

região onde se localizava a maior quantidade de ervais nativos, onde a folha da erva-mate era colhida de ervais em sua maioria devolutos, beneficiada por caboclos e vendida a comerciantes das vilas mais próximas. (...) A erva-mate era o principal artigo de exportação do estado de Santa Catarina entre o final do século XIX e início do século XX. Durante este período verificou-se um constante crescimento das exportações, apesar de uma paulatina queda dos preços do produto (...). A erva catarinense era exportada principalmente para o Chile. (Machado, 2004, p. 133)

Desde 2019, nossas visitas à zona rural do município com estudantes têm revelado uma transformação significativa na paisagem local. Enquanto os documentos históricos e os relatos sobre a região descrevem extensos ervais, a realidade atual apresenta um cenário dominado pela cultura da soja e do milho. Essa discrepância entre o passado e o presente evidencia as profundas mudanças ocorridas na agricultura local, com a substituição gradual de cultivos diversificados pela cultura extensiva voltada para o mercado. Essa transformação, que contrasta com a imagem idealizada de florestas nativas presente nos documentos históricos, tem gerado um grande impacto nos estudantes e pesquisadores, que buscam compreender as dinâmicas históricas e sociais que moldaram a paisagem atual.

Ao realizar esta pesquisa, estávamos cientes de que nossa perspectiva, como pesquisadores distantes cerca de 400 km do município, poderia não refletir a complexidade da realidade local. Nossa visão sobre a economia e a paisagem, por exemplo, certamente seria diferente da visão dos moradores e, ainda mais, da própria prefeitura. É crucial destacar que este vídeo, além de ser um instrumento pedagógico para estudantes, principalmente filhos de pequenos e médios agricultores da região, também faz parte de um edital, o que o insere em contexto mais amplo de políticas públicas e demandas sociais. Assim, embora tivéssemos liberdade para construir o material, nossas escolhas foram influenciadas pelo financiamento da prefeitura e pela necessidade de atender aos interesses da comunidade local, especialmente no que diz respeito à

importância da agricultura na economia regional. Mas tudo isso sem abdicar do caráter crítico e o compromisso político com a pesquisa.

Neste contexto, em que se entrecruzam dilemas, responsabilidades e posicionamentos que transcendem a mera articulação de fontes, metodologias e edição de vídeos, emerge o que denominamos “política de alianças” no campo da história pública brasileira. Essa prática transforma-se em um terreno fértil para experimentações inovadoras na historiografia contemporânea, especialmente no âmbito do que se convencionou chamar de “giro ético e político” da historiografia. No Brasil, essa questão tem sido amplamente debatida por autores como Marcelo de Melo Rangel (2015) e Pedro Telles da Silveira (2017), sendo este último responsável por aprofundadas reflexões sobre um tema central para a comunidade historiográfica: a posição do historiador e da historiadora frente aquilo que fabrica. Diz-nos o autor:

(...) a preocupação ética dos historiadores e historiadoras permite repensar o problema epistemológico da verdade histórica, fazendo-o atravessar simultaneamente a práxis social e o conhecimento histórico, em resposta ao apelo para que os praticantes da disciplina histórica se posicionem mais firmemente na esfera pública. Tal situação impõe a pergunta pelo que os historiadores e historiadoras efetivamente fazem e o que eles ou elas podem realizar na sociedade em que estão inseridos. Impõe-se, então, um desdobramento à celebre pergunta de Michel de Certeau, uma vez que não se trata mais somente de “O que fabrica o historiador quando faz história” (Certeau, 2006, p. 65), mas também o que os historiadores fazem enquanto historiadores quando não estão fabricando história? Semelhante expansão do “questionário dos historiadores” mostra que sua atuação não se esgota nos textos que escrevem ou nos cursos que ministram, mas extrapolam o público acadêmico em direção à sociedade, o que permite entrever uma reconfiguração significativa do lugar social certeauniano. (Silveira, 2017, p. 105).

A decisão de incluir elementos não-humanos, como o pássaro, a árvore e a pedra, em nossa produção audiovisual demonstra uma clara filiação a determinados debates centrais da historiografia contemporânea. Essa escolha não apenas reflete um posicionamento político que busca atrair a atenção de crianças e

adolescentes para a história do município, mas também evidencia uma preocupação com questões de ordem econômica, política e ambiental. Essa perspectiva é reforçada pelas imagens de arquivo que retratam a exploração predatória da madeira durante a Guerra do Contestado. O diálogo entre a araucária e a gralha, presente no vídeo, destaca a importância histórica da floresta e de seus habitantes, evidenciando a participação de antepassados dessas criaturas como sentinelas para os homens e mulheres das cidades santas, conforme atestam relatos e fontes oficiais. A araucária, por sua vez, ao se posicionar como testemunha direta de cenas de combate, reforça a ideia de que a natureza é um ator ativo na construção da história.

Olha, eu mesma vi muitas coisas. Sobrevivi à derrubada de muitas irmãs, como eu. Vi a transformação da paisagem dessa região. Um dia povoada de araucárias grandiosas, cheias de pinha alimentando os macacos, as aves, como você, os povos Kaingang, primeiros habitantes dessa região. (Do roteiro de *A História vista do meu canto: Irineópolis*)

A cena em que a gralha dialoga com a araucária revela de forma contundente as profundas mudanças ocorridas na paisagem local, evidenciando as consequências da devastação ambiental e a transformação da biodiversidade. A referência aos povos indígenas que originalmente habitaram a região contrasta com a ênfase atual na imigração europeia, especialmente a alemã e polonesa, que marca a identidade étnica do município. Ao incluirmos mandamentos atribuídos ao monge, buscamos resgatar a rica diversidade cultural da região, que se manifesta na mescla de elementos indígenas, africanos e europeus.

Esses mandamentos, enraizados no imaginário popular, tratam do cuidado com a natureza e revelam a complexidade das religiosidades que moldaram a identidade regional.<sup>10</sup> Entre eles o que diz:

---

<sup>10</sup> A relação da Santa Irmandade de São José e São João Maria com tradições religiosas de matriz africana e indígena é tema da bolsa de pesquisador produtividade que ora

- Planta é quase bicho, e bicho é quase gente.
- Não permita que seus filhos matem passarinhos. É malvadez
- Quem não sabe ler o Livro da Natureza, é "Analfabeto de Deus. (Felippe, 1995, p.36)

Os chamados mandamentos do monge, reunidos pelo topógrafo e folclorista Euclides Felippe em suas pesquisas na região do Contestado a partir dos anos 50 do século XX, transcendem as páginas de seu livro (Felippe, 1995). Esses ensinamentos, transmitidos oralmente por sobreviventes e descendentes do conflito, permanecem vivos na memória social e nos ditos populares da região. Ao conectar passado e presente, os mandamentos reforçam a importância da relação da comunidade com a natureza e servem como um poderoso instrumento para a crítica social, evidenciando a relevância das tradições populares na construção da identidade regional.

### **Algumas considerações sobre história pública, ensino de história e política de alianças**

O documentário “A história vista do meu canto: Irineópolis” foi construído com base em processo colaborativo que envolveu a comunidade escolar como um todo. Cada elemento do documentário, desde a escolha das palavras até a edição final, foi cuidadosamente inserido, debatido e revisado coletivamente, com fundamentação em pesquisas e referenciais teóricos. Além de ser um produto audiovisual, essa produção representou um exercício de reflexão sobre os limites e possibilidades da atuação do historiador na comunidade, no que diz respeito à preservação da história e da memória local. No entanto, é fundamental questionar se o documentário conseguirá atingir seus objetivos propostos,

---

estou coordenando. Um dos primeiros resultados dessa proposta pode ser acessado no artigo O Santo revoltado, disponível em: <https://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/4792> Acesso em 14/10/2024.

contribuindo para a formação e a revisão das concepções de história e memória tanto na comunidade quanto no âmbito acadêmico.

Ao analisar a “política de alianças” adotada no processo de produção do documentário, é fundamental considerar tanto seus pontos fortes quanto suas limitações. Embora tenhamos elaborado um produto audiovisual com uma narrativa crítica e bem estruturada, capaz de demonstrar a atualidade do passado do Contestado, o impacto real do documentário dependerá significativamente da forma como a comunidade escolar, e a sociedade de forma mais ampla, o apropriará. A maneira como professores, estudantes e familiares utilizarem o documentário, destacando cenas e falas específicas, será determinante para a construção de novos sentidos e a promoção de debates relevantes. Dessa forma, o documentário poderá fortalecer os laços entre o passado e o presente, entre a comunidade e a universidade, contribuindo para a construção de uma história pública mais participativa e engajada.

Por meio desse documentário, vislumbramos a continuidade e o aprofundamento de nossa parceria com a comunidade escolar de Irineópolis, em específico, e do Brasil, de forma ampliada, estendendo-se também a municípios vizinhos. As novas alianças, formações e projetos colaborativos que se descortinam a partir daqui demonstram o potencial transformador desse trabalho conjunto. A própria característica do documentário, pensado para ser exibido e debatido em sala de aula e reunindo diversas linguagens, contribui significativamente para essa dinâmica, permitindo que cada exibição e conversa acrescente novos elementos à reflexão e ao aprendizado.

Ao argumentar em favor da intensificação das políticas de aliança entre a comunidade historiográfica e a comunidade em geral, no Brasil, ressaltamos, também, que esse movimento transcende a mera relação entre universidade e sociedade. Essa aproximação tem estimulado abordagens mais diversificadas e reflexivas sobre a história, impulsionando a comunidade historiográfica a assumir um posicionamento político e ético diante dos desafios contemporâneos.

É importante destacar que esse processo não ignora os riscos, conflitos e negociações inerentes a esse tipo de parceria, mas sim os enfrenta de forma transparente e construtiva.

A defesa da política de alianças e da produção de histórias não convencionais não se limita a uma idealização. Fundamentada no rigor acadêmico, essa proposta busca construir uma relação mais horizontal com os públicos da história, experimentando novas formas e modelos de conhecimento histórico. A interação com a comunidade é caracterizada por uma relação ativa, em que ambos os lados se influenciam mutuamente, negociam e se posicionam. Essa relação exige uma reflexão coletiva e responsável sobre as implicações e os próximos passos do trabalho, garantindo que a produção de conhecimento histórico seja cada vez mais relevante e inclusiva.

O movimento da história pública que defendemos valoriza a parceria entre universidade e comunidade como um processo contínuo que transcende a simples entrega de produtos finais, como livros, vídeos ou exposições. Para que essa política de alianças seja eficaz, é fundamental construir relações de confiança e respeito mútuo, promovendo trocas horizontais de forma dialógica de conhecimento e valorizando as experiências e saberes da comunidade.

Essa parceria deve ser estabelecida antes mesmo do início da pesquisa e mantida após a divulgação dos resultados, demonstrando que a história pública não se limita à produção de conhecimento acadêmico, mas envolve um posicionamento ativo no mundo, inserido em debates e disputas do presente.

### **Referências:**

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. História e política, ou a arte de fazer escolhas. *Estudos Ibero-Americanos*, 45(3), 186–191, 2019, DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2019.3.34172>.

BEZERRA, Rafael Ginane. As fotografias de Claro Jansson. In: RODRIGUES, Rogério Rosa *et all.* (org.). **A Guerra Santa do Contestado Tintim por Tintim**. São Paulo: Letra e Voz, 2023, p. 328-336.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FELIPPE, Euclides J. **O último jagunço**. Curitiba: Universidade do Contestado, 1995.

DOMANSKA, Ewa. **A história para além do mundo**. Rio de Janeiro: FGV, 2024.

GONTAREK, Jaqueline Estriser. **Caminho do Contestado: Vale do Timbozinho**. União da Vitória, PR: Kayngangue LTDA, 2024.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida (org.). **História pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. “A terra pode nos deixar para trás e seguir seu caminho” [Entrevista]. **UFRGS: Jornal da Universidade**, 12/11/2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/>

MACHADO, Paulo Pinheiro. **Lideranças do Contestado**. Campinas/SP: Ed. Unicamp, 2004.

MONTEIRO, Duglas Teixeira. **Os errantes do novo século**. São Paulo: Duas Cidades, 1974.

NUNES, Karoline Fin. **O dia em que viajei no tempo: movimento do contestado e literatura infantil**. 72 p. Dissertação (Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2018.

PEIXER, Arthur Luiz. Experiências cinematográficas no ensino de história: projeto Curtas Contestados. In: DALLANORA, Cristina, MUCHALOVSKI, Eloi Giovane e POYER, Viviani (org.). **Quem tem mói, quem não tem, mói também**. Contestado, memória, educação e conflitos sociorreligiosos no Brasil. São Paulo: LiberArs, 2023, p. 95-106.

RANGEL, M. de M.; DE ARAUJO, V. L. Apresentação - Teoria e história da historiografia: do giro linguístico ao giro ético-político. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 8, n. 17, 2015. DOI: 10.15848/hh.v0i17.917.

RODRIGUES, Rogério Rosa; MACHADO, Paulo Pinheiro; ESPIG, Márcia Janete; TOMPOSKI, Alexandre e VALENTINI, Delmir José (org.). **A Guerra Santa do Contestado Tintim por Tintim**. São Paulo: Letra e Voz, 2023.

RODRIGUES, Rogério Rosa. Política de alianças: das vantagens e potencialidade da parceria entre história pública e teoria da história. In: CASTRO, Rafael Dias de e RODRIGUES, Thamara de Oliveira (org.). **História pública e teoria da história**. São Paulo: Letra e Voz, 2024, p. 33-52.

RODRIGUES, Thamara de Oliveira. Teoria da história e história da historiografia: aberturas para “histórias não-convencionais”. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 12, n. 29, 2019. DOI: 10.15848/hh.v12i29.1303.

SILVA, Natália Ferronato da. **Como ver o que nos olha? O relegendamento de fotografias da guerra do contestado**. 2023. 68 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2022.

SILVEIRA, Pedro Telles da. História, ação e ética: comentário a respeito de Herman Paul. **História e Cultura**. Franca/SP, v. 6. n. 3, p. 104-127, dez.-mar. 2017.

TOMPOROSKI, Alexandre Assis. Do antes ao depois: a influência da *Lumber Company* para a deflagração do movimento sertanejo do Contestado e seu impacto na região fronteira entre Paraná e Santa Catarina. **Esboços: histórias em contextos globais**, Florianópolis, v. 19, n. 28, p. 68-87, 2012. DOI: 10.5007/2175-7976.2012v19n28p68.



## HISTÓRIA PÚBLICA EM ANGOLA: UM CAMPO POR SE FAZER

Yuri Manuel Francisco Agostinho<sup>1</sup>

Em Angola o debate sobre o processo de patrimonialização, comemorações, datas, usos do passado e demandas memoriais, em alguns casos, ultrapassam fronteiras e públicos. Em outras palavras, estas demandas são escrutinadas e acompanhadas por outros países e outros públicos. Basta olhar, por exemplo, o significado do dia 23 de março de 1988 para os angolanos, um dia que passa a ser feriado nacional e é posteriormente ampliado a sua estrutura, e fica a vigorar como feriado em outros países que fazem parte da África Austral. A emergência dos usos do passado e o debate político sobre estas demandas de patrimonialização e seus múltiplos sentidos, implica uma posição do historiador porque o debate proveniente destes públicos, requer uma análise apurada dos discursos e significações estabelecidas em camadas que muitas das vezes não estão visíveis no tempo presente. Por isso, é necessário olhar as estruturas e os eventos que perfazem um antes e um depois, sobre um determinado acontecimento histórico que hoje tornaram-se lugares de memória, que em muitos casos são inseridos no âmbito das batalhas memoriais.

A memória é um campo em disputa, vários públicos e atores acoplam nela, e usam ao seu belo prazer, se olharmos para dia 23 de março, esta data, tem um respaldo político e memorial em Angola, e ela é transnacional. Sua aceitação resulta como um dia que simboliza o dia da Libertação da África Austral e o dia da Batalha do Cuito Cuanavale. E por conseguinte, como um debate político sob uma forma de domesticar o passado. A data em si,

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela UFPE, Pós-doutorado em História Pública na UNESPAR. Professor na Universidade de Luanda (UniLuanda)

quando é disputada para se ter vantagens no debate político, e usada para vários fins, ativa-se o lugar do conflito memorial. Ou aquilo que Candau (2005) designará de *Conflito de Memória* (CDM). Este debate, permitiu que no dia 19 de setembro de 2017 o ex-Presidente da República de Angola, José Eduardo dos Santos, inaugurasse a primeira fase da construção do memorial que simboliza uma narrativa em disputa - vitória de alguns contendores e de outros, vistos como os perdedores. Para alargar o debate, a bancada parlamentar do MPLA na assembleia, para além de aprovar o dia 23 como feriado, alargou posteriormente o debate para sair da fronteira nacional.

As bases do alargamento deste debate político, e do uso da memória desta batalha é disputada com vários públicos e meios. Neste sentido, este debate permite entender na tessitura como os políticos vão disputar os lugares de memória, considerados marcos e índice de acontecimentos que se ancoram nas razões e nas tomadas de decisões quando é necessário ordenar, controlar e colocar à disposição uma memória que seja homogênea. É claro que o debate sobre o dia 23 de março não é consensual, basta olhar para as narrativas provenientes dos deputados das bancadas do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), da União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) e da Convergência Ampla de Salvação de Angola - Coligação Eleitoral (CASA-CE), quando estiveram a tratar o assunto nas comissões de especialidade da Assembleia Nacional de Angola. Para Mário Pinto de Andrade do MPLA, “não se pode ter dúvida que o 23 de março mudou a geografia da região da África Austral. Se não fosse essa batalha, de certeza que os sul-africanos estiveram renitentes em dar a independência ao sudoeste africano (Namíbia)”.<sup>2</sup>

João Pinto também do MPLA, “alertou para a necessidade da elevação do dia 23 de março para feriado nacional, no âmbito da libertação da África Austral. A comunidade para o desenvolvimento da África Austral (SADC), lembrou o deputado, discutiu a

---

<sup>2</sup> Dia 23 de março, passa a feriado nacional. *Jornal de Angola*, 10 de ago. 2018.

necessidade de criação de uma data sobre a libertação da África Austral”. Por outro lado, Alcides Sakala, da UNITA, “propôs a retirada da proposta sobre o 23 de março, por entender que “é uma data fracturante”. Ela é contrária aos esforços da reconciliação nacional. Não há consenso à volta desta data”.<sup>3</sup> O deputado Makuta Nkon-do, da CASA-CE, disse que o 23 de março é uma data polémica. “Tenho muitas dúvidas se o 23 de março, é da Batalha do Cuito Cunavale ou a derrota das FAPLA, em Mavinga, que levou Angola a Bicesse”. O deputado pediu cautela e reflexão para se encontrarem as datas reais “e não aquelas que incendeiam o país”.<sup>4</sup>

Em “*Um olhar tripartido sobre as demandas sociais atinentes ao processo de patrimonialização em Angola: história do tempo presente, património e usos do passado*”, tive a preocupação de responder estas demandas provenientes deste debate em torno da batalha do Cuito Cuanavale. Existe uma memória oficial que atribui a vitória da batalha do Cuito Cuanavale ao MPLA. Batalha que decorreu na província do Cuando Cubango (Leste de Angola), o maior conflito militar da guerra civil angolana, que decorreu entre 15 de novembro de 1987 e 23 de março de 1988. Opôs os exércitos das Forças Armadas Populares de Libertação de Angola (FAPLA), ligados ao MPLA e apoiados por Cuba e as forças da União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), com apoio da África do Sul. A Inteligência Sul-africana, aponta que o dia 23 de março foi a resposta de que não seria possível vencer pelas armas e derrubar o Governo marxista do MPLA. O Governo de Angola aproveitou esse reconhecimento para fazer desta data como o fim do Apartheid. Essa ideia, claro, choca politicamente com a UNITA apoiada pelo Apartheid. A UNITA não acolhe o desfecho da batalha como derrota, e reivindica uma história abarcante onde todos os contendores têm uma palavra a dizer. A UNITA não concorda com a experiência da batalha de Cuito Cuanaval. Somente ultimamente, em 2020, que se verificou uma aceitação

---

<sup>3</sup> Dia 23 de março, passa a feriado nacional. *Jornal de Angola*, 10 de ago. 2018.

<sup>4</sup> Dia 23 de março, passa a feriado nacional. *Jornal de Angola*, 10 de ago. 2018.

“tímida”. Contudo, não aceita que tenha existido um vencedor. A data de 23 de março seria consensual entre os países que fazem parte da SADC. É uma questão política, nesse dia, Cuito Cuanaval não foi tomada, mas sim houve baixas significativas por parte dos Sul-africanos e as ex-FALA. Há quem defenda que a batalha de Cuito Cuanavale foi uma vitória para ambas as partes: Angola e Cuba sofreram amplas perdas em termos de pessoal e material, enquanto os Sul africanos e a UNITA não conseguiram ganhar terreno. Já que Angola e Cuba tinham como objetivo estratégico segurar a cidade, enquanto o objetivo sul-africano era capturá-la, pode-se falar em vitória angolano-cubana (Agostinho, 2020; Araujo, 2021).

Como vemos, são narrativas alimentadas por memórias em disputas em torno dos acontecimentos que marcam uma batalha. A batalha terminou, mas hoje, lhe é dado um lugar para novas interpretações e novos atores. Olhando para o caso de Angola, como devemos, responder às demandas sociais provenientes dos processos de patrimonialização e memorialísticos? Para os tempos atuais, como devemos olhar para os efeitos diacrônicos desta batalha e outros debates que vão surgindo como demandas: “memoriais”, “mediáticas” e “editoriais”. Por exemplo, a guerra terminou, mas os efeitos diacrônicos estão aí presentes, um deles é a construção do memorial e o 23 de março que é uma data “consensual” entre os países que fazem parte da SADC. Kosseleck (2014) refere-se a este fenômeno como de efeitos diacrônicos de uma guerra, que se assemelha com alguns eventos que aconteceram na Alemanha, França e outros países envolvidos em guerras. Estes países têm um lugar para legitimar seus monumentos a favor dos seus mortos. Mas as vitórias, as derrotas, as mortes e outros eventos relacionados às guerras, afetaram as consciências das pessoas. Isso causou muitas rupturas e dificultou lembrar coisas que todos se identificam (Koselleck, 2014).

Outrossim, responder às demandas atuais em Angola dos processos de patrimonialização e memorialísticos, para além, de ser uma forma de olhar a história do tempo presente, nos coloca desafios

para examinarmos o surgimento de novos debates na esfera pública sobre memórias. Poderíamos trazer vários exemplos para mostrar que em Angola não foge da realidade dos outros países no que concerne a emergência do patrimônio e de (CDM). Como articular este debate proveniente da esfera pública, o historiador deve começar a partir do fazer histórico ou do ensino? Como encontrar um denominador comum para haver um casamento que permite responder, públicos, meios, e fazer leituras daquilo que se está passar em Angola no que concerne aos processos de patrimonialização e memorialísticos. A história pública será o denominador, com ela, é possível congrega vários campos, ela é um guarda-chuva, é um campo da “história aplicada”. O ensino de história, na interconexão com a história pública, resulta num fazer histórico, sua operacionalização e potencialização é feita pelo contato com arquivos, museus, patrimônios, fotografias, cinema, espaços urbanos e outras áreas do saber. Nesse diálogo, entre diferentes lugares e apoios narrativos, vozes e experiências, confluem menções e narrativas com as quais professores e estudantes vão aderindo sentidos sobre a experiência humana no tempo e no espaço (Liddington, 2011; França, Cunha, 2022).

Com o surgimento de novos debates sobre memórias na esfera pública, é preciso sinalizar eles, para pensarmos numa história pública em Angola, que se sustenta por meios e públicos. Apresentaremos, como proposta, exemplos (assuntos) relacionados a museus, ensino de história, memória e história oral. O propósito deste texto é apresentar uma proposta para se pensar a história pública em Angola, como um campo a ser explorado. Em termos metodológicos, partimos de uma revisão bibliográfica, examinamos principalmente a história pública em países que têm uma aproximação histórica com Angola, para tentarmos entender a situação destes em termos de história pública. E por conseguinte, tentaremos perceber o que se tem feito no âmbito de história pública em Angola. Por outro lado, os casos que apresentaremos, podem ser entendidos como possibilidades de um diálogo entre o ensino e a história pública em Angola que está por se fazer. Em

outras palavras, este exercício permitirá estabelecer bases para que, no futuro, outros pesquisadores possam dialogar com este campo, olhando o potencial que a história pública tem, caso ela for institucionalizada em Angola.

### **Por onde começar, se não temos uma história pública institucionalizada?**

Em Angola, a história pública não é institucionalizada, diferente de outros países que têm uma tradição, o exemplo que trouxemos ao abrir este artigo, sobre o debate do dia 23 de março e seus efeitos, não foi um exercício de mero acaso. Ele foi uma forma de trazer uma base de sustentação, para ligarmos a história de Angola, a uma emergência de patrimônio e disputa de memórias que não ficam presas só em Angola. Os efeitos, como dissemos, são transnacionais. A data do dia 23 de março, a ser estendida para os países que fazem parte da SADC, tem um campo auspicioso na África do Sul, devido à ressonância em termos políticos do impacto do feriado. Neste sentido, os partidos políticos (hoje) e movimentos de libertação (ontem) que estiveram a lutar contra o sistema do Apartheid se reveem nesta data e se aproveitam para homenagear e legitimar suas experiências a favor de todos os que lutaram a favor dos seus interesses e ideologias.

Diferente de Angola, à África do Sul tem tradição no campo da história pública. Ela é institucionalizada e começa nos anos de 1980, com a criação de oficinas. Ela surge no âmbito de luta contra o apartheid, uma das universidades pioneiras que começou com workshops sobre a história pública é a universidade de Witwatersrand (Nleftagoden, 2024). Nos anos de 1990, a África do Sul foi marcada por uma crise epistemológica da profissão histórica, que pôs em causa a sua autoridade e confiabilidade junto do público. Esta crise traduziu-se num declínio das inscrições nos cursos de história nas universidades. Os estudantes começaram a ver a história como uma má opção de carreira. Por outro lado, verificou-se um crescimento significativo no sector do patrimônio,

que foi visto como salvação por alguns membros do meio acadêmico. A história feita na África do Sul estava ameaçada, mas após 1994, a disciplina é reivindicada e emancipada da sua metanarrativa do Apartheid, adentraria num período de revigoramento, atingiria novos patamares e enfrentaria um novo desafio especial (Rassool, 2000; Baines, 2007).

Em 1994, o Congresso Nacional Africano (ANC) embarcou num projeto de construção da comunidade “imaginada” da nação. Tentou criar uma história nacional para legitimar o atual *status quo*, esta narrativa realinhou a memória coletiva com uma nova identidade nacional, redefinindo assim o significado de ser sul-africano. Assim, novos sítios de memória-memoriais, monumentos, feriados, símbolos nacionais, eventos comemorativos e rituais cívicos são criados ou estabelecidos para forjar uma consciência nacional. Apesar de o governo ter dado o pontapé de saída na criação de um projeto de construção da nação, a emergência da política de identidade na África do Sul pós-apartheid fez descarrilar este projeto em certa medida. As partes interessadas e os intermediários culturais de uma variedade de convicções políticas e comunidades envolveram-se em tentativas de renegociar o projeto de construção da nação (Baines, 2007). Para além das fronteiras da academia na África do Sul nas últimas décadas do século XX, as histórias irromperam na esfera pública sob forma visual. O turismo, os monumentos, os museus, as histórias televisivas e a comissão de verdade e reconciliação foram arenas na qual as histórias emergiram, caracterizadas pela visualidade do espetáculo. Estas histórias visuais foram apresentadas como “revelações de património escondido”, anteriormente submerso pelo apartheid. Os historiadores, anteriormente habituados no mundo livresco e das palavras, começaram a ser confrontados com histórias visuais (Rassool, 2000).

Desde 1994, foram encomendados numerosos novos sítios de memória para recordar aspectos do passado reconfigurado da África do Sul. Alguns deles, especialmente os locais de batalha, as memórias, os monumentos, procuram promover a construção da nação, realçando um passado partilhado em vez de um passado

conflituoso. Igualmente, outros, celebraram a história étnica – nacionalista. Outros concentraram-se em contar histórias das comunidades locais, inserindo-os numa narrativa da história de luta. Embora África do sul ter criado condições para o surgimento de uma cultura em termos de patrimônio e uma política de história pública na África do Sul pós-apartheid, muitos projetos em termos de patrimonialização e a construção de memoriais foram alvo de críticas (Rassool, 2000; Baines, 2007).

A oficina de história na África do Sul tem estado envolvida na história popular e pública desde 1980. Na África do Sul, durante as décadas de 1970 e 1980, os acadêmicos envolvidos na história popular e pública criticaram abertamente, dentro e fora do recinto das universidades, as injustiças do apartheid. Nos últimos quinze anos, as atividades de história pública têm registado aumentos significativos, impulsionados pelo crescente interesse na produção de comunidades das suas próprias histórias. Neste sentido, a história pública e o ativismo social na África do Sul, partilham frequentemente objetivos comuns, embora inconsistentemente ao longo do tempo e do lugar. O público, o amplo movimento da história pública, incluindo o patrimônio e os museus, tem-se centrado na transformação da história para refletir as histórias, as experiências da maioria negra (Nleftagodlen, 2024).

A história pública na África do Sul é permeada por um debate emergente, preenchido por demandas políticas com enlaces históricos, memoriais e justiça social. Fazer história pública não é um trabalho fácil. Nos países considerados do sul global, na sua maioria, vistos como estados endividados, dão pouca atenção em interesses públicos e na história pública, ou seja, pouco se faz de história pública (Nleftagodlen, 2024). Um dos exemplos, é o caso de Angola, diferente da realidade do Brasil. A história pública no Brasil tem encontrado nas universidades seu principal alicerce, permitindo que haja a divulgação do conhecimento histórico, a circulação de narrativas, debates e o estímulo de publicações. Em 2013, o Brasil criou a Rede Brasileira de História Pública (RBHP). A RBHP realiza o seu simpósio internacional bianualmente desde

2013. Neste evento decorrem oficinas, painéis e simpósios temáticos. Por outro lado, há um crescente número de publicações de livros, artigos e uma aproximação entre a história pública e o ensino (Hemeto; Ferreira, 2018).

Um dos pioneiros e promotor deste acostamento entre história pública e o ensino no Brasil é a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), que possui um curso de Pós-Graduação em História, com uma área de concentração em História Pública. Como dissemos anteriormente, em Angola a História Pública não é institucionalizada nas universidades, e nem sequer, tem um curso de Pós-Graduação em História. O que se tem, são cursos oferecidos de Pós-Graduação em Ensino de História de África e de Angola, nos Institutos Superiores de Ciências de Educação (ISCED) de Luanda e da Huíla. Estas instituições deveriam abrir linhas de pesquisa no campo da história pública, porquanto existe um manancial de assuntos as serem tratados em Angola, cujo resultados podem ser significativos, se o conhecimento for partilhado entre a comunidade, academia e um grande público.

Apesar de um quadro diferente em termos de comparação com a África do Sul e Brasil, em Angola existem alguns pesquisadores que vão se iniciando neste campo, com algumas produções (artigos, dissertações e a produção de vídeos sobre a história de Angola no YouTube) é o caso dos trabalhos de Yuri Agostinho (2021) *“O edificado colonial de Luanda e o fazer histórico em sala de aula: potencialidades e caminhos para falarmos de história pública e lugares de memória”*, do angolano Kikani Pedro que produziu a dissertação *“Partilha de narrativas dos jovens Kuduristas nas ruas de Luanda-Angola”* e Matias Eduardo Chimbalongo, intitulada *“Zungueiras do Lubango e o seu lugar na História Pública de Angola”* pela Universidade Estadual do Paraná. Assinala-se também os trabalhos feitos no grupo de estudo e pesquisa Odisseia, coordenado pela professora da UNESPAR Dr.<sup>a</sup> Cyntia Simioni França. Neste grupo seus pesquisadores têm estado envolvidos em várias frentes. Por exemplo, Yuri Agostinho está fazendo o seu estágio pós-doutoral no programa de história pública da

UNESPAR. Sua pesquisa tem como tema: *por um debate agenciado por meios e públicos: África, representações, ensino e formação de professores*. Nos últimos tempos, tem trabalhado com mulheres mumuilas e mucubais na cidade do Lubango, no sul de Angola.

Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete, cidadão de Moçambique, tem estudado temas relacionados à memória, arte e patrimônio em diálogo com a história pública. Em ano de 2024, ele defendeu sua dissertação intitulada: *“partilha de memórias e narrativas dos mestres(as) moçambicanos(as) na interface com as pinturas rupestres de chinhamapere”*. Por outro lado, o trabalho de Mpambani Matundu Vicente, intitulado: *“a história pública de Miguel Nekaka: marcas (in)visíveis na memória coletiva dos povos kongo”*, que é uma dissertação em andamento, mostra o quanto são variados os temas que se relacionam com a história pública. Por último, é importante destacar a coragem do professor Doutor Alberto Oliveira Pinto, que nos apresenta questões sobre a história de Angola em seu canal de vídeos no YouTube. Podemos considerar a sua iniciativa como uma história pública.

Estas pesquisas demarcam o estado da pesquisa desta área em Angola. Por outro lado, assinalam o resultado da aproximação de instituições de Angola (ISCED da Huíla e Universidade de Luanda) com a UNESPAR, em termos de pesquisa. A previsão é que nos próximos tempos, teremos resultados de pesquisas que estão sendo desenvolvidas no sul de Angola no âmbito de uma história pública feita (com a) (e na) comunidade. Enquanto não galgamos outros pergaminhos na intenção de se potencializar políticas públicas para o fomento em pesquisas no âmbito de uma história pública e uma possível institucionalização. Com as iniciativas supraditas, abre-se um caminho esperançoso para que no futuro a pesquisa em história pública em Angola, passa de passiva para um estado de ativa. Atualmente, com as demandas sociais vindas do debate público, o que temos na paisagem pública em Angola para estabelecer bases para no futuro ser diferente?

**Por uma história pública em Angola, que pode ser sustentada por meios e públicos**

Enquanto não temos uma história pública institucionalizada, Angola se apresenta na encruzilhada de discursos provenientes dos líderes políticos e de outros agentes que apelam a reconciliação nacional. Outrossim, de discursos que direcionam projetos para patrimonializar sítios e lugares de memória. O que temos, pode significar a emergência de lugares de memórias em Angola, usos do passado e um processo de patrimonialização endossado em discursos que operam em conceitos de valorização e perda. É só vermos como a cidade de Mbanza Kongo foi elevada a patrimônio mundial, a patrimonialização do pano Samakaka e do Semba (estilo musical angolano). Com estes elementos supraditos, podemos perceber que estes discursos sobre políticas de dever de memória, usos do passado e sobre patrimônio, se desenrolam no domínio público em Angola. Como articular estes discursos provenientes da paisagem pública, transformá-los em artefatos ou meios de ensino, validos para uma história pública em Angola sustentada por meios e públicos? Dependerá da atuação do professor em sala de aula e como ele faz leituras no tempo presente, sobre o que lhe rodeia e as demandas vindas da sociedade. Como fazer a história pública funcionar?

A história e a memória devem ser potencializadas em sala de aula e em museus. Neste sentido, demonstrarei dois casos experienciados por um professor e por um grupo de estudantes que visitaram o museu das forças armadas em Luanda. O primeiro caso, marca o impacto das narrativas de Ilda Quintas Gomes que foram levadas em sala de aulas pelo professor Nsambu Vicente. A Ilda é a minha avó de parte paterna, é uma mulher que nasce em 1934, na Quibala, no município do Cariango. No âmbito da pesquisa sobre a cidade de Luanda e a construção dos bairros indígenas, decidi entrevistá-la utilizando a história oral como metodologia. O resultado deste estudo, permitiu a publicação do artigo intitulado: *o lugar do testemunho, do acontecimento e das memórias em Ilda Quintas Gomes*.

Os áudios provenientes das entrevistas que foram feitas à Ilda ficaram guardadas no meu interior. Após alguns meses, partilhei a

experiência que estive a trabalhar nas narrativas de Ilda com o professor Nsambu Vicente. Em seguida, ele se interessou em reutilizar as narrativas de Ilda, porque precisava levar as narrativas de Ilda para sua pesquisa sobre o contributo das mulheres da UPA /FNLA na luta pelo colonialismo. Nsambu Vicente, ao levar as narrativas destas mulheres em sala de aula, visou mostrar aos alunos o potencial da história oral, como método na investigação em história e a importância das narrativas para a compreensão da situação colonial em Angola. O exercício foi benéfico, porque, para além de se falar sobre o ensino e metodologia de ensino de história, foi possível articular questões sobre entrevistas. Foi daí que o Nsambu Vicente decidiu entregar aos estudantes os áudios das entrevistas, fazendo com que eles transcrevessem as entrevistas, treiná-los e ver como as memórias estão intimamente ligadas a experiências.

Ao dividir a turma em grupos de três estudantes, transcreveram as narrativas provenientes das entrevistas. A narrativa de Ilda também foi alvo de transcrição, porém, o exercício da transcrição, foi feito em casa. Ou seja, foi um exercício que estudantes não fizeram na escola. Os estudantes ao levarem os áudios em casa, posteriormente transcreveram, muitos familiares foram ouvindo os áudios, curiosamente, chegaram-nos relatos, que alguns familiares ao escutarem os áudios choravam pelo fato deles estarem a ouvir memórias traumáticas e muitos se reviam nelas. O segundo caso, tem a ver com a visita dos alunos do 5º, 6º, 7º, 8º e 9º ano do Complexo Vade Mecum ao museu de História Militar.

Figura 1 - Guia do museu de História Militar, interagindo com os estudantes do complexo Vade Mecum.



Fonte: Complexo Vade – Mecum

Neste caso, ficamos a saber, a partir dos estudantes, que a visita clarificou significativamente os assuntos que anteriormente tiveram em contacto nas aulas de história. Para os estudantes as aulas de História em sala de aulas são resumidas. Eles foram unânimes, disseram que a aula no museu quando tiveram envolvidos com avaliações. Ao vermos a posição dos estudantes, face às experiências permanentes em sala de aula e a visita que efetuaram no museu, permite pensar a aula como acontecimento, significa uma ruptura, um deslocamento em relação à rotina, ao costume, ao cotidiano. Ou seja, a aula de História alude, deste modo, deslocar os alunos de seus lugares, de seus espaços, para vivenciarem lugares e espaços. Outrossim, o professor de História é aquele que faz os alunos adentrarem em contacto com outras configurações, com outras figuras, com outros retratos do tempo, com outros conceitos e formas temporais (Albuquerque Júnior, 2019).

É possível vermos o impacto das narrativas dos estudantes quando disseram que a aula no museu ajudou significativamente no entendimento sobre determinadas matérias. Por isso, é certo afirmar que devemos democratizar a história e torná-la pública. Democratizar é dar possibilidade para que ela seja um lugar de conexão e de espaços de ampliação sobre temas que podem ser visto de vários ângulos. Mas é necessário, ver o desafio que a

história pública pode trazer para o professor no contexto do ensino e o lugar sala de aula.

A história pública deve estar conectada com outras áreas do saber, permitindo que ela seja um meio para incluir, dialogar, mediar e dar outras possibilidades para tornar a história um lugar de reflexões, problematização e contextualizações sobre o conhecimento histórico, sobretudo quando relacionamos os fatos históricos com o presente (Boine, 2024). Se história pública for uma realidade em Angola, isso permitirá que os historiadores foquem suas pesquisas na história local, nas memórias locais, na educação, no patrimônio histórico local, na cultura popular. Além disso, será possível estabelecer uma linha de elementos teóricos e metodológicos práticos sobre a história pública realizada em Angola. Enfim, os exemplos apresentados acima, são relevantes porque abrem caminhos e perspectivas para pensarmos numa história pública em Angola que pode ser sustentada por meios e públicos.

## Referências

AGOSTINHO Yuri Manuel Francisco. O edificado colonial de Luanda e o fazer histórico em sala de aula: potencialidades e caminhos para falarmos de história pública e lugares de memória. **Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural**, Florianópolis, v.10, n. 18, p. 131-150, jan-jun 2021. Semestral.

\_\_\_\_\_. O lugar do testemunho, do acontecimento e das memórias em Ilda Quintas Gomes. **História UNICAP**. v.9, p.235 - 253, 2022.

\_\_\_\_\_. Um olhar tripartido sobre as demandas sociais atinentes ao processo de patrimonialização em angola: história do tempo presente, património e usos do passado. **África[s]** -. v.7, p.67 - 86, 2020

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história**. São Paulo: Intermeios, 2019.

ARAÚJO, Johny Santana de. A batalha de Cuito Cuanavale 1987-1988: a guerra pela sua memória. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 32, e 01-05, jan./abr. 2021.

BAINES, Gary. History making and present day politics: The meaning of collective memory in South Africa. Stockholm: **Nordiska Afrikainstitutet Uppsala**, 2007, p. 167-182.

BOINE, Rodrigo. “Democratizar a história é torná-la pública” a experiência do projeto História ao Ar Livre no Recife. In: Marta Gouveia de Oliveira Rovai, Michel Kobelinski (Org). **História pública: para quem, para quê, como e com quem?** Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2024.

CANDAU, Joël. **Antropologia da Memória**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

FRANÇA, Cyntia Simioni; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Experiências limiares: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública. In: FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra; ÁLVAREZ, Sebastián Vargas (Orgs) **Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais**. Campo Mourão, PR : Editora Fecilcam, 2022.

HERMETO, Mirian; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Ensino de história e História Pública. **Revista História hoje**, Vol.8, n. 15, p. 5 - 16, 2018.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Trad. Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2014.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seu passado. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAL, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 31-52.

NLEFTAGODLEN, Noor. Mesa Redonda. História en acción. Experiencias de História Pública. **História**, [S.l.], p.27-70, 2024. Disponível em: <https://tallerdeletras.letras.uc.cl/index.php/rhis/article/view/70961> Acesso em: 13 oct. 2024.

RASSOOL, C. The rise of heritage and the reconstitution of history in South Africa. Kronos: **Journal of Cape History** 26 (1), 2000, p. 1-21.

# UM PATRIMÔNIO PARA CHAMAR DE NOSSO: NOTAS SOBRE HISTÓRIA LOCAL, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS COLETIVAS

Maria Sílvia Duarte Hadler<sup>1</sup>

Arnaldo Pinto Junior<sup>2</sup>

## **Anotações iniciais: cenários, sujeitos e transformações culturais**

Temos vivenciado na contemporaneidade tendências que apontam para práticas socioculturais de perfil cada vez mais individualista e segregacionista, as quais potencializam tanto a ideia de constante competição entre pares quanto processos de desvalorização das experiências vividas coletivamente. Transformações rápidas e frequentes nas várias instâncias da vida social, acompanhadas do ritmo intenso de sucessivas inovações tecnológicas acabam favorecendo posturas de impessoalidade nas relações cotidianas, as quais desdobram-se em diversas formas de desenraizamento e/ou de desarticulação entre os sujeitos que compõem uma comunidade (Hadler; Pinto Jr, 2020). A configuração de relações interpessoais fragilizadas dificulta o diálogo com as diferenças e com as diversidades nos espaços públicos urbanos. A superficialidade e o empobrecimento das experiências coletivas têm sido acompanhados da perda de possibilidades de relações mais significativas com a cidade, seus lugares e seus habitantes (Pinto Jr; Ferreira; Schütz-Foerste, 2024).

Tais características nos remetem ao filósofo e ensaísta Walter Benjamin, que em seus escritos produzidos na década de 1930 nos

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Centro de Memória-Unicamp.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

apresenta reflexões instigantes acerca das transformações nas dimensões das experiências societárias contemporâneas. Segundo Benjamin (2012), no âmbito do capitalismo industrial foi desenvolvida uma nova forma de comunicação, a informação, cujo predomínio, em detrimento da forma narrativa, contribuiria para uma “atrofia crescente da experiência”. As transformações das condições sociais de existência e das forças produtivas instituíram cenários sob os quais as experiências coletivas deixaram de representar antigos significados comunitários, ou seja, foram perdendo seus sentidos identitários diante das necessidades materiais para a sobrevivência e de novas perspectivas de poder. Nesse contexto histórico, marcado pela aceleração dos tempos nas modernas urbes, pelos ritmos mais velozes das várias formas de acumulação de capital, Benjamin (2012) assinalou a tendência de declínio das experiências que estariam se transformando em vivências. Nas palavras do filósofo alemão, a narrativa, a experiência da arte de narrar, também estaria se extinguindo.

Crítico da modernidade capitalista, Benjamin nos apresenta potentes problematizações acerca das experiências vividas sob a égide do capitalismo. Ao refletir acerca das relações sociais na modernidade, Hadler (2018, p. 202-203) reforça as visões de Benjamin:

Quem quer que seja o narrador, ao narrar uma história, necessita do tempo dos ouvintes para que a narração aconteça. E para ela acontecer, é necessário que os ouvintes sejam tocados de alguma forma pelo que é narrado, que se deixem fazer conexões entre o conteúdo do narrado e o conteúdo de suas experiências de vida. Ora, o tempo que permite a existência da narrativa e, portanto, o tempo que permite alguma forma de intercâmbio, de compartilhamento de experiências, tornou-se cada vez mais contraído ou até inexistente, nas diferentes situações cotidianas criadas pelo avanço da modernidade.

Benjamin (2012) e Hadler (2018) procuram discutir concepções de história e de memória, relações entre presente e passado, atuações de sujeitos na (re)construção de narrativas sobre os tempos vividos. Para narrar os tempos vividos, o narrador e seu

interlocutor necessitam acessar experiências de vida. Nesse escopo, a ação do narrador somente é efetivada a partir da atuação do ouvinte. Na visão de Miranda, Pinto Jr e Silva (2023, p. 61), “a narrativa prescinde da tarefa de explicação dos acontecimentos focalizados, a interpretação não é delimitada por um sentido único”. Todos os interlocutores são agentes da sua elaboração. Considerando a ausência de explicações, o intercâmbio das experiências vividas revela o que é essencial para uma narrativa.

### **A educação dos sentidos diante da mediação da vida nas redes (anti)sociais**

A quantidade de notícias que recebemos diariamente do mundo todo não propicia tempo nem condições emocionais e psíquicas para que as histórias narradas sejam incorporadas às nossas experiências.

O sujeito comum da contemporaneidade, marcado por relações interpessoais empobrecidas e fragilizadas, também se vê envolvido, no espaço público urbano, em meio a práticas sociais que produzem formas de percepção e leitura do mundo que se complementam ou se contrapõem, em uma movimentação tensa pelo campo multifacetado da cultura. Podemos dialogar, aqui, com o historiador Peter Gay (1988), que em seu trabalho sobre a constituição das culturas burguesas na Europa e Estados Unidos ao longo do século XIX, nos apresenta uma visão da cultura como um campo sempre inacabado, em constante transformação. Em sua obra, é fundamental destacar a noção de “educação dos sentidos”, articulada a uma visão ampla de sujeito histórico, dotado tanto de racionalidade quanto de sensibilidades. Conforme é ressaltado por Hadler (2018, p. 145),

Este historiador nos encaminha para pensar nas mais variadas instâncias, de diversas procedências socioculturais, que agem de modo descontínuo e heterogêneo sobre as sensibilidades dos diferentes indivíduos e grupos sociais, num processo de modelagem silenciosa e sutil das visões de mundo que vão se constituindo. A noção de educação dos sentidos nos remete,

portanto, a processos de educação informais e difusos que incidem, simultaneamente, sobre as faculdades racionais e sensíveis dos diferentes indivíduos e grupos sociais.

Portanto, as diferentes práticas socioculturais de um dado território instituem processos contínuos e heterogêneos de formação de concepções de mundo, incidindo sobre os diferentes grupos de forma também heterogênea. Assim, reconhecemos “a existência de múltiplos e incessantes processos educativos em uma sociedade”, transitando “os espaços públicos e privados, expressando relações de poder, resistência, submissão e enfrentamentos” (Hadler; Pinto Jr, 2021, p. 176).

Considerando a crescente midiatisação da vida, diversos pesquisadores/as têm se ocupado do papel dos meios de comunicação em nossa sociedade. Redes virtuais são qualificadas por determinados grupos na posição de principais mediadoras das relações interpessoais. Os meios de comunicação, segundo a pesquisadora Marialva Barbosa (2016, p. 121), “instituem-se como produtores de uma história do tempo presente” e, “ao selecionarem fatias do mundo como se fosse o que acontece no mundo, articulam discursivamente o que deve ser considerado passado numa perspectiva futura”. Na análise da pesquisadora Sonia Wanderley (2018, p. 96), as narrativas midiáticas “assumem, cada vez mais, a função de produzir conteúdos hegemônicos, inclusive, em relação às temporalidades, influenciando o significado que a sociedade dá a eventos e processos históricos”.

Outra preocupação surge ao observamos o contínuo crescimento de discursos e pautas antidemocráticas, negacionistas e intolerantes. Em diferentes regiões do planeta, práticas de memória articuladas às concepções da modernidade expressam experiências ressignificadas com a intenção de adequá-las às modalidades de produtos culturais existentes. No campo historiográfico, esse fenômeno é destacado por Malerba (2014) tanto na criação da *Public History* norte-americana quanto em discussões sobre as memórias na Inglaterra, as quais

recorrentemente são polarizadas entre apelos conservadores e perspectivas populares.

O estudo realizado por Silva e Pinto Jr (2023, p. 17-18) aborda as disputas acerca das narrativas históricas e das memórias em nosso país, incluindo aquelas elaboradas fora dos espaços acadêmicos:

No Brasil, narrativas e representações produzidas por indivíduos internos e externos ao campo profissional da história alcançam centenas de milhares de pessoas por meio de cliques, consumo de vídeos ou venda de novos *bestsellers*, nem sempre ancorados no desenvolvimento da historiografia e em concepções científicas para a análise de fontes e construção de argumentos. É possível observar mudanças nas percepções de países e grupos sociais em relação aos seus passados violentos e autoritários. Entretanto, ainda persiste uma grande dificuldade em romper com os valores arraigados nessas narrativas, muitas vezes impedindo o exercício da alteridade e do respeito às diferenças.

Em relação às narrativas históricas e às memórias, os desdobramentos desses fenômenos têm se intensificado com a degradação das condições de produção de conhecimentos nos estudos escolares e nas próprias universidades. Em tempos marcados pela disseminação de discursos discriminatórios e de *fake news*, podemos observar cada vez mais articulações de grupos conservadores e de extrema-direita em direção de projetos autoritários. Em cenários de grande tensão política, ganham engajamento discursos compostos por cólera e/ou irracionalidade, com tons belicosos, análises superficiais, projetos salvacionistas e julgamentos sumários, os quais ocupam espaços públicos impulsionados pelas redes (anti)sociais (Pinto Jr, 2019).

Estamos, pois, diante da circulação contínua, no âmbito do espaço público, de visões de mundo diversas, de concepções de história, de tempo, de passado, em meio a um processo de disputa de narrativas e de versões que não é isento de tensões e contradições. Observamos, com certa recorrência, sujeitos frequentemente expostos a narrativas homogêneas e idealizadas, capazes de produzir apagamentos tanto de passados plurais

quanto da diversidade de manifestações culturais (Pinto Jr; Ferreira; Schütz-Foerste, 2024).

### **O ensino de História pode valorizar experiências coletivas?**

Os estudos desenvolvidos em torno de traços culturais presentes na sociedade contemporânea nos trazem questões importantes de serem enfrentadas quando estamos envolvidos com as dimensões públicas do ensino de História e dos processos de formação de professores/as. Como o ensino de História poderia contribuir para a formação de sujeitos mais solidários, com posturas menos individualistas e mais sensíveis a uma convivência compartilhada com outros sujeitos nos espaços públicos? Como o ensino de História poderia contribuir para o fortalecimento de relações identitárias e de pertencimento?

Nesse sentido, há anos desenvolvemos uma proposta de trabalho em projetos de extensão com algumas escolas públicas da cidade de Campinas (SP), buscando construir encaminhamentos alternativos que contribuam para a constituição de experiências coletivas significativas no âmbito do ensino de História e, principalmente, da convivência na comunidade escolar. Nos projetos direcionados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhamos com as noções de história local e de patrimônio cultural, incluindo discussões a respeito de suas potencialidades na construção de concepções plurais de memória, de história e de sujeito.

Consideramos que abordagens temáticas pautadas na história local, na memória e no patrimônio cultural constituem caminhos fundamentais para a sensibilização de estudantes e professores/as quanto a questões como identidade, relações de pertencimento e legitimidade de representações sociais plurais nos espaços urbanos (Pinto Jr; Hadler, 2021).

Patrimônios culturais reconhecidos oficialmente tendem a ser considerados como algo a ser visitado, celebrado e/ou comemorado, fato que os distancia das experiências de indivíduos posicionados na

condição de meros receptores de informações selecionadas por especialistas de plantão. Numa sociedade acostumada a mercantilizar todo tipo de produção cultural, conforme alertam Pinto Jr, Ferreira e Schütz-Foerste (2024), verificam-se leituras e apropriações de patrimônios culturais na perspectiva de conhecimento acumulativo a ser consumido e, cada vez mais, visibilizado socialmente por meio de distintos suportes. Assim sendo, sua presença em espaços públicos está mais próxima da condição de lugares destinados ao lazer, à diversão ou à contemplação, produzindo-se uma relação de distanciamento entre os sujeitos e os significados atribuídos pelos órgãos públicos aos bens patrimonializados. Tais especificidades são asseveradas por Pinto Jr, Ferreira e Schütz-Foerste (2024, p. 137): “E o patrimônio cultural, inicialmente projetado como representação de significados sociais mais amplos, é destituído de experiências vividas coletivamente para ser consumido por indivíduos desenraizados”.

Dada a dimensão pública do campo do ensino de História, ressaltamos a importância da criação de condições pedagógicas que possibilitem “romper com os processos sociais marcados pelo contínuo silenciamento de memórias e de histórias plurais” (Pinto Jr; Ferreira; Schütz-Foerste, 2024, p. 141).

Em nossas aproximações com professores/as de escolas públicas, entramos em contato com diversas situações vivenciadas nas salas de aula e outros ambientes, as quais têm expressado a incidência dos já mencionados traços culturais da sociedade contemporânea nas comunidades escolares. Boa parte dos estudantes não possuem referências culturais da cidade em que moram, nem dos bairros que habitam. Sentimentos de autodesvalorização – assim como de desqualificação de pessoas e espaços por onde transitam – são perceptíveis em crianças, adolescentes e adultos que não se reconhecem como sujeitos plenamente integrados e atuantes na sociedade.

Os escritos do filósofo Walter Benjamin que tratam da problemática da modernidade, dos espaços urbanos e do homem moderno nos inspiram a encaminhar reflexões sobre a cidade e a

história local. Da mesma forma, as produções do antropólogo José Reginaldo Santos Gonçalves (2002; 2005) constituem-se como referências teóricas e metodológicas importantes para discussões sobre o ensino de História na relação com o campo do patrimônio cultural. Reflexões desenvolvidas pela historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2008; 2013a; 2013b) sobre memória, patrimônio cultural, educação patrimonial e ensino de História também têm oferecido larga contribuição para a fundamentação de atividades propostas.

O estudo da história local, nas palavras do professor Carlos Henrique Farias de Barros (2013, p. 309), “possibilita que as tensões e lutas do dia a dia possam emergir dando voz a atores tradicionalmente excluídos e marginalizados, o que permitiria uma maior compreensão das estruturas sociais e suas transformações”. O tratamento da história local e do cotidiano é relevante para o estudo de temáticas capazes de desvelar inúmeras histórias e memórias dos sujeitos comuns. Por outro lado, sua consideração como *locus* de mudanças históricas propicia condições favoráveis para que estudantes e demais integrantes da comunidade escolar se reconheçam como sujeitos da história (Hadler; Pinto Jr, 2019). O trabalho com história local com estudantes de diferentes níveis da educação básica permite:

a compreensão de sua localização histórica e social, bem como suas relações de pertencimento. Da mesma forma oferece condições de propiciar, de forma mais concreta, a experiência da alteridade e o reconhecimento de processos de construções identitárias. Neste sentido, a história local, tomada como referência para a elaboração de atividades de ensino-aprendizagem nas séries iniciais, implica em estimular os estudantes a observarem os diferentes lugares por onde transitam em sua cidade, ampliando sua percepção da atuação dos diferentes grupos sociais que ali circulam (Hadler; Pinto Jr., 2019, p. 186).

Nesta perspectiva, a sugestão de abordagem de temáticas concernentes ao patrimônio cultural também propicia que professores possam estimular estudantes a desenvolverem atividades reflexivas sobre as memórias individuais e coletivas,

buscando o fortalecimento de relações de pertencimento e de construção de identidades

Neste sentido, as memórias, tanto individuais quanto coletivas, nos conduzem às inúmeras histórias de moradores que se movimentam pelos lugares da cidade. Costumes e hábitos cotidianos, práticas culturais de determinados grupos sociais, expressões orais e corporais sinalizam a presença de uma pluralidade de memórias que, de modo muitas vezes sutil, fazem parte constitutiva da configuração do espaço urbano. Praças, ruas, monumentos, edifícios públicos e privados carregam memórias diversas e, algumas destas edificações, também podem estar entre aquelas que foram selecionadas para serem transformadas em patrimônio cultural. Assumindo a condição de educadores que buscam o desenvolvimento do pensamento histórico, não podemos perder a oportunidade de perguntar: que critérios foram utilizados para uma designação como patrimônio cultural? Que pessoas ou grupos sociais estabeleceram os critérios de patrimonialização? Que memórias e que sujeitos sociais estão sendo mais valorizados? Que outras memórias e outros sujeitos sociais estão sendo invisibilizados?

### **História local e patrimônio cultural**

No âmbito do ensino de História, o diálogo com questões relativas ao patrimônio cultural consiste numa opção teórica e metodológica de aproximação da cidade e de seus espaços de memória, dos modos de viver, de sentir, de agir de diferentes sujeitos em distintas temporalidades. Ler a cidade em sua complexidade histórica e social, conduzir um olhar cuidadoso e inquiridor para a percepção dos indícios das diferentes camadas de tempo de que são revestidos os lugares da cidade (Galzerani, 2016; Ginzburg, 2012; Lapa, 2008). Reconhecer a atuação de interesses de determinados grupos sociais na definição do que deva ser considerado patrimônio, do que deva ser valorizado e preservado (Pinto Jr; Ferreira; Schütz-Foerste, 2024).

No estudo realizado pelo antropólogo José Reginaldo Gonçalves, encontramos uma discussão tão pertinente quanto esclarecedora a respeito da compreensão do campo do patrimônio cultural. Em sua visão,

... os patrimônios culturais são estratégias por meio das quais grupos sociais e indivíduos narram sua memória e sua identidade, buscando para elas um lugar público de reconhecimento, na medida em que as transformam em “patrimônio”. Transformar objetos, estruturas arquitetônicas e urbanísticas em patrimônio cultural significa atribuir-lhes uma função de “representação”, que funda a memória e a identidade (Gonçalves, 2002, p. 121).

Longe de erigir-se como uma representação universal de uma dada sociedade, o patrimônio cultural é concebido, portanto, com uma função de representação de grupos sociais, de sua memória, de seus interesses. Ainda segundo este autor, podemos observar, na sociedade brasileira, duas modalidades de discursos sobre patrimônio: o discurso da monumentalidade e o discurso do cotidiano. No discurso da monumentalidade são valorizados fortemente monumentos barrocos coloniais, objetos de arte, conjuntos arquitetônicos e urbanísticos que, de alguma forma, se referem à visão de sociedade e a interesses de ordem política ou econômica de grupos sociais que, por suas posições no espectro das relações de poder da sociedade, conseguem impor sua visão de mundo e padrão estético. Já o discurso do patrimônio sob o registro do cotidiano advoga que “não é mais o passado que é hierarquicamente valorizado, e sim o presente” (Gonçalves, 2002, p. 115). Gonçalves (2002, p. 118-119) ressalta que o patrimônio “deixa de ter a posição quase absoluta que assume na primeira narrativa, sendo fortemente relativizado. Existem, nessa narrativa do cotidiano, tantos passados e, conseqüentemente, tantas memórias quantos são os grupos sociais”.

Os objetos, os espaços e as atividades praticadas pelos grupos sociais em sua vida cotidiana são destacados ao se abordar o patrimônio na relação com o cotidiano.

No registro do cotidiano, a narrativa do patrimônio tem como ponto de referência básico a experiência pessoal e coletiva dos diversos grupos e categorias sociais em sua vida cotidiana. (...) A nação deixa de ser a totalidade homogênea representada por um patrimônio narrado no registro da monumentalidade. A heterogeneidade passa a ser reconhecida como uma configuração definidora da sociedade nacional (Gonçalves, 2002, p. 119).

Esta perspectiva de abordagem do patrimônio cultural abre possibilidades fecundas de trabalho no campo do ensino de História na direção de um processo educacional sensível às relações de alteridade, às questões relativas à construção de identidades e laços de pertencimento. A valorização das experiências pessoais e coletivas dos diversos grupos sociais em sua vida cotidiana, nos diferentes bairros da cidade, além de se instituir num movimento de problematização do cotidiano, implica no reconhecimento da legitimidade da heterogeneidade sociocultural presente no espaço urbano. Há lugares, nos bairros em que moram os estudantes, considerados importantes e significativos pelos próprios moradores? Que costumes têm persistido no tempo? Que saberes e fazeres de uma comunidade constituem sua memória coletiva e sua identidade? O que significa um objeto, uma construção ou uma prática cultural ser considerada um patrimônio cultural? O historiador José Newton Meneses (2018, p. 69-72), de modo assertivo, nos sugere que “todo patrimônio é uma forma de história pública”, com características de “experiência partilhada comunitariamente”, como “algo de guarda coletiva”, de “responsabilidade conjunta no processo de reconhecimento”. Estas e outras questões podem fazer parte de uma abordagem de histórias locais, de memórias e de outras formas de patrimônio cultural assim concebidas como tal em meio a um processo de atribuição de sentidos por uma dada coletividade. Trabalhar com patrimônio cultural é acenar para uma memória coletiva.

Ainda recorrendo a Gonçalves (2002, p. 122), temos que “os patrimônios são instrumentos de constituição de subjetividades individuais e coletivas, um recurso à disposição de grupos sociais e seus representantes em sua luta por reconhecimento social e

político no espaço público”. Identificar a existência de patrimônios culturais em seus locais de estudo, como a escola, ou de moradia, pode significar para estudantes o contato com parâmetros de identificação, com narrativas de pertencimento que assumem caráter público, propiciando reconhecerem-se como sujeitos portadores de uma história individual e participantes de uma história coletiva. Uma história também marcada pelos “lugares de memória” estabelecidos por poderes constituídos que se dão a prerrogativa de escolher o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (Barros, 2013).

Lembremos, com Meneses (2018, p. 71), que “lidar com a memória social é entendê-la em sua construção, tendo a consciência de que ela é processo dinâmico e em andamento, é opção temporal, é representação social, é busca de inserção identitária”.

E, considerando o necessário e constante diálogo a ser travado com as tendências culturais de nossa contemporaneidade, já enunciadas, acreditamos que, na imbricação entre história local, memória e patrimônio cultural, estão postas condições propícias às possibilidades de superação de posturas de intolerância em relação às diferenças sociais e culturais no espaço público. E, por conseguinte, condições propícias ao compartilhamento de histórias e memórias entre estudantes e professores/as, configurando-se, no espaço escolar, um processo compartilhado de construção de uma história pública.

## Referências

BARBOSA, Marialva. Imprensa e História Pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabelo; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 121-131.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. **Revista de História da UEG**, Porangatu, v. 2, n. 1, p. 301-321, jan./jul. 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas; v. 1). Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/1451>. Acesso em: 11 set. 2024.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antônio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e seu tempo**. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008. p. 223-235.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. **Almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, décadas de 1870 e 1880**. Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 2016.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Escola e conhecimento de História e Geografia: uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades. **Antíteses**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 126-147, 2013a. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2013v6n12p126>. Acesso em: 11 set. 2024.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 93-107, jan./abr. 2013b. DOI:

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2ª ed.; 5ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 143-179.

GONÇALVES, José Reginaldo. Monumentalidade e cotidiano: os patrimônios culturais como gêneros de discurso. In: OLIVEIRA,

Lucia Lippi (Org.). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. p. 108-123.

GONÇALVES, José Reginaldo. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 15-36, jan./jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832005000100002>. Acesso em: 11 set. 2024.

HADLER, Maria Sílvia Duarte. **Trilhos de modernidade: memórias e educação urbana dos sentidos**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

HADLER, Maria Sílvia Duarte; PINTO JR, Arnaldo. Acervos documentais e ensino de História: reflexões sobre as dimensões públicas de um centro de memória. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 19, n. 1, p.174-190, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.174-190>. Acesso em: 11 set. 2024.

HADLER, Maria Sílvia Duarte; PINTO JR, Arnaldo. Patrimônio, Memória e Educação. In: KOYAMA, Adriana Carvalho; PARRELA, Ivana Denise (org.). **Arquivos, memórias sensíveis e educação**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2019.

HADLER, Maria Sílvia Duarte; PINTO JR, Arnaldo. Um arquivo de experiências vividas, uma escola de conhecimentos: reflexões sobre fontes documentais e o ensino de História. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 33, n. 2, p.184-215, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/cdhis.v33n2.2020.57323>. Acesso em: 11 set. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100007>. Acesso em: 11 set. 2024.

LAPA, José Roberto do Amaral. **A cidade: os cantos e os antros**. Campinas 1850-1900. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História? Uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre *Public History*. **História e Historiografia**, Mariana, v.

7, n. 15, p. 27-50, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i15.692>. Acesso em: 11 set. 2024.

MENESES, José Newton Coelho. Todo patrimônio é uma forma de história pública? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 69-77.

MIRANDA, Sonia Regina; PINTO JR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira. Ensino de História após a ascensão da extrema direita no Brasil: venceremos a barbárie? **Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales**, [S. l.], n. 13, p. 52-67, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.13.04>. Acesso em: 11 set. 2024.

PINTO JR, Arnaldo, FERREIRA, Márcia Regina Rodrigues; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Patrimônios culturais e seus significados na contemporaneidade: um estudo sobre o lugar das experiências nas representações do passado. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 37, n. 60, p. 133-145, jun. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22562/2024.60.10>. Acesso em: 11 set. 2024.

PINTO JR, Arnaldo. A série graduada de leitura Puiggari-Barreto: lições de moral e civismo educando as sensibilidades na escola moderna. In: LINHALES, Meily Assbú; PUCHTA, Diogo Rodrigues; ROSA, Maria Cristina (org.). **Diálogos transnacionais na história da educação física**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 69-91.

PINTO JR, Arnaldo; HADLER, Maria Sílvia Duarte. Cidade, memórias e temporalidades: uma abordagem sobre usos de fontes no ensino de História. In: OLIVEIRA, João Paulo Gama (org.). **Acervos e fontes: diferentes caminhos para o ensino de História**. Recife: EDUPE, 2021. p. 88-104.

SILVA, Felipe Dias de Oliveira; PINTO JR, Arnaldo. E conhecereis a verdade no ensino de História. Ela vos libertará? In: PINTO JR, Arnaldo; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da (org.). **Ensino de História no plural:**

experiências curriculares, materiais didáticos e práticas docentes. Recife: EDUPE, 2023. p. 15-31.

WANDERLEY, Sonia. Didática da História escolar: um debate sobre o caráter público da História ensinada. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo; MENESES, Sonia (org.). **História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 94-108.

# HISTÓRIA PÚBLICA: UM CAMPO DE REFLEXÃO E AÇÃO PENSADO COM E PARA OS MOÇAMBICANOS

Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete<sup>1</sup>  
Cardoso Armando<sup>2</sup>

## Wiira nipacerye muvaanelo ahu<sup>3</sup>

Esta tessitura é urdida por quatro mãos de pesquisadores moçambicanos que compartilham mesmas inquietações no campo de produção de conhecimentos históricos protagonizados pelos acadêmicos na interface com públicos não acadêmicos, cujos aportes teórico-metodológicos muitas vezes privilegiam relações dialogais verticalizado, reforçando assim a tradicional hierarquização de sujeitos no processo de produção de conhecimentos históricos. Uma relação que muitas vezes subalterniza, invisibiliza e emudece sujeitos produtores de conhecimentos “outros”, pois os pesquisadores acadêmicos nesse processo passam a falar por eles, ou simplesmente produzem conhecimentos históricos para eles e não com eles.

No entanto, essa proposta, busca tecer diálogos com o campo da história pública para traçar caminhos e deslocamentos nos modos de produção de conhecimentos históricos com sujeitos “outros” e potencializar discussões que nos indique percursos teóricos-metodológicos de produção de conhecimentos históricos

---

<sup>1</sup> Mestre em História Pública pela UNESPAR e Doutorando em História pela UEM

<sup>2</sup> Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos, Professor assistente universitário na UniRovuma, Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia.

<sup>3</sup> Tradução: Para começar o nosso diálogo (língua *Emakhuwa* falada na região Norte-Províncias de Nampula, Cabo Delgado, Niassa e Zambézia, esta última da região Centro de Moçambique).

numa relação coletiva, dialógica e colaborativa atravessado pela autoridade compartilhada (Frisch, 2016), onde os envolvidos “os pesquisadores e as comunidades” se reconhecem enquanto produtores de conhecimentos e protagonistas ativos no processo.

Ademais, uma produção de conhecimentos históricos, onde sejam privilegiados diálogos horizontalizados orientados e comprometidos pelo “envolvimento ético” (Rovai, 2018), pela ideia de “ecologia de saberes” (Santos, 2005) pautada pela combinação dos saberes e conhecimentos acadêmicos, comunitários e cotidianos. No entanto, a história pública enquanto um campo de reflexão e de ação na relação interdisciplinar que estabelece com outros campos de conhecimento como é o caso da história oral, história cultural, história local, antropologia, entre outros, tem indicado algumas possibilidades de caminhos encorajadores que mobilizam acadêmicos a repensarem o seu ofício dentro e fora dos muros acadêmicos. Portanto, o que é a história Pública? Quais caminhos, esse campo assinala e nos indica? Pode a história pública ampliar, galvanizar e potencializar reflexões e pesquisas *com* as comunidades locais em Moçambique? Pode a história pública enquanto um campo de reflexão e de ação contribuir nos estudos da história local em Moçambique?

Para refletir essas e outras questões que atravessam essa tessitura, organizamos o texto em três principais partes. Num primeiro momento, de forma breve apresentamos a contextualização da história pública a partir de um olhar centrado principalmente no contexto brasileiro, para entendermos como esse campo tem vindo a ser pensado. Por meio dessa compreensão no segundo momento faz-se uma abordagem da história local e sua intensificação em Moçambique enquanto uma possibilidade dos acadêmicos deslocarem-se dos muros acadêmicos e tecer relações dialógicas com as comunidades rurais para rescrever, reconstruir e revalorizar as histórias das comunidades rurais que foram historicamente e por longos séculos invisibilizadas e excluídas nas narrativas das histórias oficiais e, por conseguinte estabelecer uma relação dialógica com o campo da história pública que vem sendo

desenvolvida no Brasil desde o ano de 2011. E por fim, no terceiro momento, compartilhamos experiências de uma pesquisa desenvolvida em Moçambique no contexto da história local, cujos, procedimentos metodológicos dialogam com o campo da história pública pensada a partir da dimensão da história feita *com* o público (Santhiago, 2016).

No entanto, nesse texto, buscamos rastrear possibilidades de pensar a partir das produções de conhecimentos históricos protagonizados pelos profissionais e acadêmicos em Moçambique no contexto de história local, e fazer emergir no seio dessas práticas, debates sobre o campo da história pública enquanto uma possibilidade para potencializar reflexões, práticas e produção de conhecimentos históricos que privilegie a dialogicidade, produção coletividade, colaboração e de autorias compartilhadas entre os pesquisadores e as comunidades locais.

### **História Pública? Quem nunca se questionou?**

A história pública enquanto um campo de reflexão e de ação tem nos últimos anos se afirmando pelo mundo e ocupado cada vez mais espaços significativos nas discussões historiográficas, embora continue sendo atravessado por estranhamento, suspeitas, indagações sobre a sua legitimidade e importância por parte de várias pessoas que ouvem falar sobre o mesmo pela primeira vez. Tanto profissionais historiadores acadêmicos quanto leigos, quando se propõem aprofundar para compreender o pano de fundo do campo muitas vezes surge logo a prior que a história pública trata-se de uma prática “antiga” que recebe outra denominação, (Liddington, 2011). Outra linha que gera olhares de estranhamento e resistência de aceitação está associada à dificuldade de apresentação de uma e única definição desse campo, Santhiago (2016) em seu texto coloca “duas palavras muitos significados”- a “história pública trata-se de uma expressão vivaz e elástica” o autor destaca a diversidade de sua conceituação que muitas vezes varia conforme os espaços e o contexto que ela é concebida e as demandas que ela supre nesses espaços. Na mesma

direção, (Liddington, 2011) aponta que a história pública é um “conceito escorregadio”. Ademais, essa resistência e estranhamento são sustentados por ideias que alguns acadêmicos dizem “ela não possui rigor científico, crítico e acadêmico” (FAGUNDES, 2017), pois é um campo que ligeiramente se desvincula do ponto de vista das tradições e rígidas definições e requisitos obedecidos para cientificidade de um campo de conhecimento: conceito próprio, objeto de estudo, método, campo de atuação.

Apesar de todas essas questões, em vários países como é o caso de Brasil, onde a treze (13) anos a expressão história pública era quase inexistente, hoje, esse campo tem vindo a crescer cada vez mais com a introdução de cursos de história pública em programas de graduação e pós-graduação, organização de eventos regionais, nacionais e internacionais.

No entanto, de que se trata afinal a história pública? Em que se dedica? Quais os fundamentos da sua existência? Como tem vindo a se afirmar em vários lugares? Essas são algumas das questões que permeiam o campo e servem de fios condutores do nosso diálogo nesta parte do texto. Importante destacar que não buscamos respondê-las, pretendemos por meio das mesmas mobilizar algumas reflexões que nos ajudem a contextualizar o campo e, por conseguinte criar e apontar alguns caminhos para refletir sobre possíveis diálogos da história pública em outros lugares e coordenada geográfica, cujos debates e reflexões do campo teórico quase que são inexistentes como é o caso de muitos países do continente africano com destaque de Moçambique, embora na África de Sul, país vizinho e fronteiro, venha de forma tímida desde os anos 1970-1980 (Wells, 2017, p.5), sendo debatidas e desenvolvidas práticas da História Pública<sup>4</sup>, no âmbito da resistência contra o

---

<sup>4</sup> O curso “Oficina de História” (1977) e a fundação do Museu do Distrito Seis (1989) são tidos pelos pesquisadores do campo como o início da história pública na África do Sul. Eles são exemplos do engajamento social dos historiadores sul-africanos neste período, tendo como base os princípios da participação democrática e a oposição à segregação racial simbolizada pelo governo do Apartheid. (Wells, 2017, p.6)

regime opressor da Apartheid e a necessidade de valorização das culturas africanas e dos povos oprimidos pelo sistema.

Desde as primeiras discussões e reflexões sobre a história pública, há uma constante que atravessa as abordagens atuais deste campo, “afinal o que é história pública?” o que significam essas duas palavras? A sua indefinição, ou seja, uma conceituação que abarque todas as vertentes com que ela é concebida entendida e trabalhada nos mais distintos espaços, desde África, Américas, Europa, Ásia e Oceania, sujeita ao campo questionamentos e críticas, tal como afirma Thomas Cauvin (2019), “Embora a história pública seja cada vez mais internacional, o campo permanece difícil de definir e permanece sujeito a um certo grau de crítica” (Cauvin, 2019, p. 1).

A dificuldade em defini-la, por um lado resulta das diversas formas como tem vindo a ser concebida nos diferentes países, e por outro lado, está relacionada com a complexidade de atuação nas diversas áreas de conhecimento desde,

(...) gerenciamento de coleções históricas; práticas curatoriais; estudos arquivísticos; preservação histórica (documentos e mídia); estudos de cultura material; estudos museológicos; história pública e ficção; história pública e arte dramática (reencenações e teatro não-ficcional); história pública e cinema; estudos de locais comemorativos e herança; história aural (trabalho documental de áudio); história oral; história digital/museus virtuais; história dos negócios e das corporações; história das políticas públicas; estudos de documentários; estudos de sabedorias e vidas populares; edição histórica (Gerald Zahavi, 2011, apud em Almeida; Rovai, 2013, p. 4).

Como colocamos anteriormente não constitui pano de fundo discutir o conceito de História Pública e muito menos apresentar uma definição, mas sim delinear possibilidades de sua compreensão enquanto um campo reflexivo e de ação. E para o efeito nos aproximamos das produções teóricas desenvolvidas por historiadores brasileiros como é caso do Ricardo Santhiago, a Marta Rovai, Juniele Rabêlo de Almeida e Bruno Leal, cujas discussões enveredam pelos itinerários de produção de conhecimentos históricos dialogais com públicos amplos dando ênfase ao

“processo” permeado por um comprometimento com a produção coletiva e colaborativa, que respeite a ética e a alteridade, o reconhecimento das autorias “autoridade compartilhada” (Frish, 2016) e no entrecruzamento de conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos sem que haja uma hierarquização verticalizada de saberes e de conhecimentos no processo de produção de conhecimentos históricos.

Neste sentido, para a nossa reflexão, buscamos a contribuição conceitual de Ricardo Santhiago (2016) que realçando a necessidade de um olhar mais amplo da história pública podendo ser pensada enquanto “uma área de estudo e ação” com quatro engajamentos fundamentais, possíveis de entrecruzamento: História feita *para* o público (que prioriza a ampliação de audiência); a história feita *com* o público, (autoria colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central); a história feita *pele* público (que incorpora formas não institucionais de história e memória) e história *e* público (que abarcaria a reflexividade e autoreflexividade do campo) (Santhiago, 2016, p.28).

A contribuição do autor instiga-nos a entender este campo considerando as várias dimensões começando a de preocupação com o processo que antecede a divulgação, circulação e publicização dos conhecimentos históricos produzidos tanto pelos profissionais quanto pelos acadêmicos, o que tem mobilizado vários historiadores e historiadoras a dar uma atenção especial e entrecruzar as categorias de histórias feitas *com* e *para* o público, uma produção de conhecimentos históricos coletiva, dialógica, colaborativa, onde o pesquisador tece relações dialógicas horizontalizadas amparadas pela autoridade compartilhada (Frish, 2016), onde as comunidades ocupam espaços de protagonistas e não de meros informantes. Uma produção de conhecimentos históricos pautado pela constante negociação, desde a sua produção até circulação e publicização.

É com essa dimensão da história pública que nos propomos em dialogar nesse artigo na interface com a pesquisa intitulada *Interpretação da dança Nacula: Uma contribuição para o ensino da*

*História Local do Posto Administrativo de Mutuali (1985-1990)*<sup>5</sup>, desenvolvida em Moçambique, província de Nampula, distrito de Malema, no contexto de história local, cujos procedimentos metodológicos, nos instigam e encoraja-nos a ampliar nossos olhares e reflexões, e pensa-la enquanto uma prática do que vem sendo chamado em alguns países de história pública como um campo de ação, pois lemos os diálogos tecidos entre o pesquisador e os protagonistas da pesquisa, enquanto um posicionamento e um ato político de afirmação de que “outras” e muitas histórias importam, tal como coloca Marta Rovai (2018), quando se propõe em pensar a história pública enquanto um caminho ou possibilidade de produção de história, em diálogo com a Adichie;

A história pública é um campo da história que compreende posicionamento político – e não se confunde este termo com partidarismo ou doutrinação - responsabilidade e compromisso em relação à produção, divulgação e circulação sobre os acontecimentos históricos, entendidos não mais na sua dimensão exclusiva da macro-história e nem privilégio de poucos, mais em experiência cotidiana que são valorizadas e significa a vida de “pequenos e grandes”. Trata-se de “trazer a vida para dentro da história” em suas versões, de forma mais múltipla possível, fugindo dos “perigos de uma única história”, como apontou Chimamanda Ngozi Adichie (ROVAL, 2018, p. 186).

Os posicionamentos políticos pelo viés de produção de conhecimentos históricos que buscam trazer a vida dentro da história, que vêm sendo dinamizadas em Moçambique no contexto da história local, que privilegia acolher, por meio da oralidade as narrativas e memórias das comunidades rurais, aquelas que a historiografia tradicional não sabe com que fazer e assim as colocam à margem ou em espaços subalternos. Essa saída dos muros acadêmicos com o intuito de dialogar “com” essas comunidades oportuniza os acadêmicos historiadores a adquirir propriedades para reescrever, as histórias subalterinizadas, conseguem contrária a hegemonia das histórias tradicionais,

---

<sup>5</sup> Pesquisa desenvolvida pelo professor doutor Cardoso Armando para a obtenção de grau de mestrado pela universidade Pedagógica.

heroicas e elitistas, trazendo à tona a pluralidade e diversidade histórica das sociedades moçambicanas. No entanto, nesse processo encontram-se argumentos para se posicionar e afirmar que outras histórias importam, denunciando deste modo o “perigo de uma única história” (Adichie, 2008). Esse movimento e posicionamento político pode ser lido na experiência da pesquisa desenvolvida com as comunidades do posto Administrativo de Mutuali, distrito de Malema que mais em diante compartilhamos.

### **Da história local em busca de debates da história pública em Moçambique: possibilidades de diálogos.**

O primeiro contato que tivemos com a história pública, enquanto um campo de ação, os nossos imaginários nos direcionam as práticas e produções historiográficas que vem sendo desenvolvidos em nosso país, o que chamamos de história local, que se ocupa essencialmente na revalorização das experiências, narrativas, memórias regionais e locais, que são sistematicamente excluídos nas narrativas das histórias oficiais. Esse campo tem instigado pesquisadores acadêmicos a saírem dos muros acadêmicos e dialogar com públicos “outros” (comunidades rurais), na busca de rescrita e revalorização das culturas e identidades locais e que foram por séculos vandalizados pelo sistema imperialista colonial europeu, mas que ainda resistem ao desaparecimento.

Portanto, esses estudos locais que têm cada vez mais ganhando destaque em Moçambique, pode estabelecer diálogo com a história pública? Seria uma maneira de fazer a história pública, porém com outra denominação? Quais possíveis possibilidades de diálogo entre esses dois campos? Uma breve contextualização da história local pode nos indicar caminhos para tecer essa reflexão.

## História Local em Moçambique

Os estudos da história local em Moçambique têm mostrado um crescimento significativo nas últimas décadas, refletindo um interesse crescente pela valorização das experiências e narrativas regionais. Historicamente, a historiografia moçambicana, influenciada por um modelo colonial e nacional, focou predominantemente em eventos e figuras de relevância nacional e internacional. No entanto, o campo da história local emergiu como uma área vital para a compreensão das especificidades culturais, sociais e econômicas das diferentes regiões do país.

Ao longo dos anos, pesquisadores moçambicanos e internacionais começaram a publicar trabalhos acadêmicos sobre a história local, abordando temas como as sociedades indígenas, a resistência ao colonialismo, e as dinâmicas sociais e econômicas regionais. Estas publicações ajudaram a ampliar o entendimento sobre a história local e a fornecer uma visão mais equilibrada e abrangente.

A história como disciplina procura buscar no passado elementos para compreender o presente e a história local é aquela que procura explicar a história a partir de um contexto geográfico incorporando aspectos culturais e sociais da história de um determinado povo. Omar (2021, p.40), a história local pode também ser entendida como uma categoria de estudos históricos que contribui para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os atores sociais se constituem historicamente em seus modos de viver, situados em espaços que são socialmente construídos e repensados pelo poder político e econômico na forma estrutural de bairros, localidades e cidades. Na mesma linha de pensamento, Goubert (1988, p.70) pontua que a história Local é aquela que diz respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média, ou uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum. Para Figueira e Miranda (2012, p. 115), “história local refere-se ao conhecimento histórico da

perspectiva local enquanto objeto de conhecimento e como espaço de referência para o conhecimento”.

Assim, o estudo dos temas locais opera, em escala de observação específica, com possibilidade de experiências próximas aos documentos, bibliotecas e testemunhos de pessoas que viveram fatos históricos num passado recente e que são fontes vivas do cotidiano vivenciado por essas comunidades.

Segundo Bittencourt (2011), a história local geralmente se liga a história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram desse entrecruzamento de histórias.

Nesta perspectiva, a narrativa histórica local, em sua essência, estabelece uma interconexão intrínseca com a história cotidiana ao posicionar os indivíduos como protagonistas de um relato que, à primeira vista, pode parecer de importância restrita, mas que, na realidade, interage com os diversos grupos sociais, independentemente de suas condições, que se engajaram direta ou indiretamente em episódios históricos, tanto contemporâneos quanto pretéritos. Ademais, é relevante destacar que a construção da história local emerge da valorização de narrativas específicas e da pluralidade de experiências. Esse fenômeno também é reconhecido como um ponto de origem na formação da identidade local ou regional.

A intensificação dos estudos da história local em Moçambique pode ser atribuída a diversos fatores. Em primeiro lugar, há uma crescente valorização da diversidade cultural, linguística e étnica, que são essenciais para uma compreensão mais profunda e inclusiva do passado moçambicano. A descolonização do currículo histórico e a demanda por uma maior representação das histórias locais e das comunidades indígenas têm impulsionado o desenvolvimento de pesquisas que exploram as dinâmicas locais e as experiências cotidianas das populações.

Os objetivos dos estudos de história local em Moçambique incluem a preservação e a valorização das tradições e memórias

locais, o reconhecimento das contribuições regionais para o tecido histórico nacional, e a promoção de uma narrativa histórica mais rica e diversificada, característico da sociedade moçambicana marcada por uma diversidade étnica e cultural. A metodologia utilizada frequentemente envolve a combinação de fontes orais, documentos históricos e pesquisas de campo, permitindo uma abordagem mais holística e inclusiva das histórias locais.

A partir de 2002, o Ministério de Educação de Moçambique iniciou a implementação de um Novo Currículo para o Ensino Básico, com a intenção de alinhar o conteúdo educacional com as especificidades econômicas, culturais e sociais do país. Esta reforma curricular foi concebida para substituir o currículo previamente estabelecido pela Lei n.º 4/83, de 23 de março, e revisado pela Lei n.º 6/92, de 6 de maio. O novo modelo introduziu uma estrutura curricular dual, onde 80% dos conteúdos são definidos a nível central, enquanto os restantes 20% são adaptados localmente, permitindo que as comunidades locais personalizem parte do currículo de acordo com suas necessidades e contextos específicos. Este enfoque descentralizado facilitou a inclusão e a valorização da história local, promovendo a pesquisa e a divulgação de narrativas locais que refletem a diversidade e a riqueza do patrimônio cultural moçambicano, e contribuindo assim para uma educação mais contextualizada, relevante e inclusiva.

A ênfase na pesquisa local instiga aos historiadores a sair dos muros acadêmicos e ir ao encontro com as comunidades rurais e acolher suas memórias, narrativas e experiências para produzir conhecimentos históricos a partir do chão de suas realidades, trazendo assim a tona na história de Moçambique histórias “outras”, realçam as histórias historicamente subalternizadas, mais que dizem muito sobre as riquezas socioculturais dos moçambicanos. Nesse viés, vários estudiosos preocupam-se com a questão da história local ou aos saberes locais que normalmente estão ligados a cultura e ao cotidiano das comunidades locais.

Essa tendência de estudos virada aos saberes e conhecimentos cotidianos, que vem sendo muito acorrido pelos historiadores em

Moçambique, vem encorajando o acadêmico a ir ao encontro das comunidades, dos principais repositores desses saberes e conhecimentos, os “anciãos” os guardiões do tesouro dos africanos (Hampâté-Bâ, 2010) e a se apropriar da oralidade para produzir conhecimentos históricos numa relação dialógica e colaborativa com esses conhecedores das culturas, identidades e histórias nativas e locais. Esse movimento de saída dos espaços acadêmicos para dialogar e produzir conhecimentos históricos com um público amplo, e sem si distanciar do caráter dos compromissos profissionais do ofício do historiador, é também um dos principais propósitos da história pública.

### **Experiências da pesquisa sobre a dança tradicional Nakhula: possibilidades de diálogo com a História Pública**

O campo da história pública oferece diálogos teóricos relevantes para os estudos da história local, particularmente em termos de como o conhecimento histórico é disseminado e utilizado fora dos círculos acadêmicos. O estudo da História Local opera em escala de observação pontual, com possibilidades de contatos empíricos com documentos, museus, bibliotecas e testemunhos de pessoas que viveram os fatos históricos num passado recente e que são fontes vivas do cotidiano vivido por estas comunidades.

A história pública, nos seus mais diversificados engajamentos produção coletiva e colaborada, circulação, comunicação e publicização, complementa a história local ao destacar a importância de tornar as narrativas locais acessíveis e significativas para as comunidades locais. Daí que a integração da história pública nos estudos da história local em Moçambique pode ampliar a criação de iniciativas de trabalho historiográfico em museus locais, exposições comunitárias e projetos de patrimônio e memória que visam engajar o público com as histórias locais. Tais iniciativas não apenas promovem o entendimento e a valorização do passado local, mas também fomentam a consciência sobre as identidades e pertencimento entre os moradores.

Na abordagem dialógica da História pública nas reflexões e práticas do campo da História Local pode certamente ampliar os espaços de atuação deste último e fazer emergir outras possibilidades de produção, circulação e publicização de conhecimentos históricos. Por isso é que Cardoso e Vainfas (1997, p. 149) afirmam que “combinar abordagens distintas talvez seja o ideal, resguardadas das diferenças e até a oposição de paradigmas”. É nosso entendimento que a relação entre a história local e a história pública, este último um campo sobejamente pouco desenvolvido em Moçambique não deve ser vista como campos antagônicos, pois são favoráveis um ao outro, pois coincidem em muitos aspetos, principalmente quando pensamos a história pública enquanto um campo de ação torna-se evidente a relação desses campos.

E para demonstrar essa relação, compartilhamos a seguir a pesquisa desenvolvida no contexto da história local, cujos encaminhamentos teóricos vão ao encontro aos da história pública feita *com* o público. Portanto convidamos caros (as) leitores (as) a essa breve viagem para Nampula, distrito de Malema e conhecer a pesquisa sobre a dança tradicional Nakhula, pensada enquanto uma alternativa de ensino da história local.

A pesquisa foi realizada no âmbito de história local para atender a uma demanda curricular do ensino básico, com a introdução em 2002, do novo currículo para o Ensino Básico, visando torná-lo mais apropriado à realidade econômica, cultural e social de Moçambique. Este novo currículo visava reformular o introduzido em 1983 pela lei n.º 4/83, de 23 de março, e revogar a que foi reformulada em 1992 pela lei n.º 6/92, de 6 de maio, dando origem a introdução do currículo local e com ele a história local (MINED, 1993).

No contexto educacional e histórico, Armando (2013) salienta que, a integração de práticas culturais autênticas tem demonstrado um potencial significativo para enriquecer a compreensão e a valorização da história local. A dança Nakhula, uma forma tradicional de expressão que encapsula aspectos profundos da

herança cultural regional, emerge como uma metodologia inovadora no campo da educação histórica.

Foi nesse contexto que urge a ideia da pesquisa intitulada *Interpretação da dança Nacula: Uma contribuição para o ensino da História Local do Posto Administrativo de Mutuali (1985-1990)* que buscou dialogar com as comunidades do distrito de Malema, envolvendo vários sujeitos: praticantes da dança, autoridades locais, professores e estudantes com objetivo de acolher as suas memórias e narrativas e experiências vividas para analisar a contribuição da dança Nakhula no ensino da história local do Posto Administrativo de Mutuali.

O tecido social da comunidade de Mutuali obedece a organização social em clãs, sendo os mais representativos a nível do Posto os seguintes: “Amulima, Amirassi, Amirole, Alucassi, Alapone, Amale, Anela, Anavele, Amirocone, Asseleche, Amilassine”, sendo Amulima<sup>6</sup> o clã mais respeitado e o clã Alapone o mais numeroso. Neste posto encontram-se dois locais históricos que merecem menção, trata-se da Serra Cucuteia, onde a população se refugiava dos ataques dos inimigos durante a 2ª Guerra Mundial e também onde se encontra a sepultura de um soldado alemão e a Serra Rumulo, que também servia de refúgio durante a 2ª Guerra Mundial (MAE, 2005, p.11).

Na área da cultura existem vários grupos que praticam diversos tipos de dança e cânticos típicos de toda a região. Para o efeito, têm sido promovidas várias atividades, nomeadamente a participação nos festivais nacionais da dança popular, o fenómeno do associativismo juvenil e de grupos culturais.

A pesquisa contou com envolvimento e colaboração de três (03) líderes comunitários, seis (06) professores do ensino

---

<sup>6</sup> Etimologicamente o termo deriva de “*ulima*” que quer dizer capinar. E assim considera-se clã muito produtor. E por se tratar de uma comunidade cuja atividade económica assenta na agricultura, considera-se então como sendo clã com capacidades agrícolas e em momentos de crise (seca e fome) agudas outros clãs recorrem ao clã Amulima para conseguir alimentos. Daí a razão do maior respeito pelos seus membros.

Secundário, seis (06) estudantes, quinze (15) dançarinos e tocadores da dança Nakhula, o chefe do gabinete da cultura do Posto Administrativo de Mutuali, num total de trinta e uma (31) pessoas. A escolha deste grupo de pessoas baseou-se na idade, na experiência (o caso dos líderes comunitários e dançarinos) e na abrangência (professores e alunos) por serem estes que estão diretamente ligados aos currículos escolares.

Para dialogar com os protagonistas da pesquisa, o pesquisador organizou rodas de conversa para acolher narrativas sobre três questões principais: a origem da dança Nakhula, o significado da indumentária, instrumentos musicais e por último as possibilidades que a dança Nakhula oferece para a história. O pesquisador elencou alguns questionamentos, trabalhou com algumas canções para suscitar a rememoração dos protagonistas. Vale destacar duas canções utilizadas pelo autor para dialogar com os protagonistas sobre a origem e importância das músicas e dança Nakhula.

### **Exemplo de uma canção de contestação colonial:**

<i>Omuthenle mwana mukunha,</i>	<i>Quem casou filha do branco,</i>
<i>Noripe yowo owo!</i>	<i>Esse negro esse negro!</i>
<i>Omuthenle mwana khatoro,</i>	<i>Quem casou filha do burro,<sup>7</sup></i>
<i>Noripe yowo owo obuha.</i>	<i>Esse negro, esse gozou.</i>
<i>Mulele khatoro aroweke owanhawe,</i>	<i>Diga o burro ir para terra dele,</i>
<i>Yowo owo owo onsokonhera, mahiko othene,</i>	<i>Ele já nos cansou, todos os dias,</i>
<i>Onivariha eshiparo, onliviha musokho.</i>	<i>trabalho forçado, pagar imposto</i>

### **Exemplo de uma canção de manifestação de louvor ao governo no período pós-independência.**

<i>Papa presidente, papa Musatoro</i>	<i>Papa presidente, papa administrador</i>
<i>Nothapela, nothapela nipuro ela nosoma</i>	<i>Obrigado, obrigado por nos dar escola</i>
<i>Namwaniho khiasoma mwaha</i>	<i>Nossos filhos e filhas não estudavam</i>
<i>Hiyo ashipapa wohiwerawera!</i>	<i>Nós os pais não tínhamos condições!</i>

---

<sup>7</sup> Refere-se ao branco.

Por meio destas canções, os protagonistas foram instigados a falar do contexto de origem da Dança Nakhula e sua importância. A seguir compartilhamos algumas narrativas repletas de conhecimentos e saberes experienciais preñhes de possibilidades “outras” para o fortalecimento e valorização das identidades culturais e o ensino da história local. Importante referir que no âmbito de desenvolvimento da pesquisa e no tratamento das narrativas optou-se pela codificação dos nomes dos protagonistas por uma questão de ética de pesquisa atendendo ao pedido dos participantes da pesquisa, tendo-se recorrido a expressão EDN1,2,3... (Entrevistado de Dança Nakhula 1,2,3...).

### **Construindo conhecimentos históricos com os dançarinos e tocadores.**

A partir da categoria acima se procurou juntos dos protagonistas se poderiam falar como aparece a dança Nakhula no Posto Administrativo. Da conversa se registraram as respostas que se seguem: o EDN3 “*As informações que tive do meu falecido pai, dizia que a muito tempo, esta dança servia para contestar os abusos cometidos pelos colonos, sobretudo na questão de impostos e o chibalo*”. O EDN1 “*Esta dança aparece para consolar as famílias enlutadas. Quer dizer depois da morte de um familiar (chefe), no 3º dia ou na cerimónia de 1 ano preparava-se uma festa e eram chamados os dançarinos de Nakhula para animar a festa*”. Por fim, o EDN 5 “*Quando nascesse uma criança naquelas famílias ou pais que tinham perdido as esperanças de terem um filho, como forma de manifestar a sua alegria e agradecer a deus, então preparava-se uma festa e dançava-se Nakhula*”.

### **Fale dos significados das indumentárias, instrumentos, movimentos e ritmos na dança.**

Os entrevistados apresentaram as seguintes respostas sobre a questão acima: O EDN4 disse: “*Do lado de instrumentos usam-se Egoma, Malapa (batuques), Icuca (bambus curtos que servem de*

testemunho). Os movimentos e ritmos servem para animar a dança”. Ainda no prosseguimento, o EDN4: “Usam-se como instrumentos Muapu (panela de barro que serve de caixa de ressonância) onde coloca-se Ekhavetho (bataque maior). Do lado das indumentárias usam-se capulanas e lenços coloridos. Os movimentos e ritmos servem para animar a dança”. O último, respondeu nos seguintes termos: EDN 7 “Os instrumentos que se usam mais são os batuques (Mlapa, Egoma, masha, icuacua), mas também usa-se Muapu (como caixa de ressonância)”.

### **Conhece a importância da dança para a história do Posto**

Da pergunta acima foi possível colher as opiniões que se seguem: EDN 2. “Serve para comemorar momentos de alegria, por exemplo, quando se consegue um bem que a pessoa tanto desejava, aí a pessoa prepara otheka (bebida) e chama amigos e parentes, também chama os dançarinos de Nakhula para animar a festa, como forma de agradecer a Deus pela oferta”. Por sua vez, o EDN 3 disse: “Tem muita importância, de entre elas, serve para comemorar momentos de alegria, quando se comemora, por exemplo, boa colheita, regresso de um parente que estava ausente por muito tempo e não se sabia estava vivo. Então aquando do seu regresso prepara-se otheka e são chamados os dançarinos para animar a festa”. Por fim, o EDN4. “Tem duas importâncias: 1- serve para comemorar momentos de alegria, por exemplo, por ocasião de boa colheita. A família para agradecer a Deus prepara otheka convida os amigos e chama os dançarinos de Nakhula para animar a festa; 2- serve para comemorar a passagem de mais um ano do desaparecimento físico (morte) de um parente. Como forma de lembrar o malogrado a família organiza uma cerimônia e prepara otheka, para animar a cerimônia convida os dançarinos”.

### **Produzindo conhecimentos históricos com os Estudantes**

Da categoria acima se lavaram os estudantes a refletirem sobre **as possibilidades que a dança Nakhula oferece para o ensino da História**. Nas suas intervenções foi possível registrar o seguinte: O E1: “As possibilidades que a dança oferece para o ensino da história é que ela toca

*a nossa tradição desde o passado até agora. Isto quer dizer que através desta dança é possível conhecermos a nossa história, digo a história do nosso posto administrativo". E3. "Através da dança Nakhula podemos saber como os nossos antepassados viviam depois para pensarmos o futuro". E6. "A dança Nakhula serve como meio para a reconstituição do passado histórico do nosso posto administrativo em geral, e das famílias em particular".*

O estudo de como a dança Nakhula pode ser utilizada como um veículo para a educação histórica revela diversas dimensões de sua eficácia. Primeiramente, a dança incorpora narrativas históricas e mitológicas que estão profundamente enraizadas na experiência coletiva da comunidade. Por meio da sua execução, os praticantes não apenas preservam, mas também transmitem de forma vivencial as histórias, tradições e valores locais. Além disso, o autor elenca que, a participação ativa na dança Nakhula permite que os alunos experienciem diretamente as práticas culturais e, por conseguinte, desenvolvam uma compreensão mais íntima e reflexiva dos eventos históricos que moldam a região onde vivem. Essa forma de aprendizado experiencial pode fomentar uma conexão emocional e cognitiva mais profunda com o conteúdo histórico, em comparação com abordagens mais convencionais que frequentemente dependem de métodos abstratos.

A implementação da dança Nakhula como uma ferramenta pedagógica implica, portanto, uma reavaliação dos métodos tradicionais de ensino da história. Ela sugere uma abordagem mais holística e integrada, que valoriza a expressão cultural como um meio de comunicação e educação. Através da dança, os aspectos históricos são vivenciados e internalizados de maneira que os métodos textuais não conseguem atingir com a mesma profundidade. Ao considerar a dança Nakhula como uma alternativa para o ensino da história local, o pesquisador observou que ela proporciona uma forma rica e envolvente de conectar as comunidades com sua própria narrativa histórica. Este método não só preserva a tradição cultural, mas também oferece novas perspectivas sobre a forma como a história pode ser ensinada e aprendida, reafirmando a importância de integrar práticas

culturais no processo educacional (Armando, 2013). A esse propósito Ivala (1993, p.139) afirma que o ensino da História da comunidade local do aluno conduz ao desenvolvimento de uma História Local, por essa razão que a História local em Moçambique tem conhecido, nos últimos anos, um progressivo desenvolvimento devido ao interesse da investigação histórica atual pelo estudo das comunidades locais, tendo por objeto a análise de realidades locais. É nesse olhar que ainda o autor explica que na prática do ensino da História Local deve-se partir do estudo de fenômenos locais para os nacionais, confrontando semelhanças e contrastes específicos, contribuindo assim para obter uma compreensão mais profunda da unidade nacional, apesar de toda a sua diversidade.

### *Atissaty tapedza cutchedza*<sup>8</sup>

O movimento dialógico que atravessou este texto (história pública, história local e a pesquisa) provocou-nos refletir sobre o ofício dos historiadores tanto em espaços acadêmicos quanto fora, e a necessidade de ampliar o campo de atuação que muitas vezes é restringido dentro das escolas e universidades, o que nos permite levantar seguintes questionamentos: Qual é o papel dos historiadores moçambicanos nos espaços públicos? De que maneira os acadêmicos historiadores têm estabelecido diálogos com as comunidades rurais no âmbito de desenvolvimento dos estudos de história local? Como têm sido vinculados os conhecimentos históricos fora das academias em Moçambique? Em relação à contribuição do estudo sobre a dança Nakhula como manifestação cultural para o ensino da história local, reside basicamente na convicção de que não se pode falar da cultura sem se mencionar a história de um povo porque encontramos o ensino através da educação como meio para difusão dos saberes locais a novas gerações. A educação ou sistema de ensino em Moçambique é um dos principais veículo de difusão de conhecimentos históricos o

---

<sup>8</sup> Para não concluirmos a conversa (Língua Tewé falada na região centro de Moçambique província de Manica)

que faz com que esse conhecimento circule apenas entre os pares acadêmicos, é nesse interim que a história pública entendida nos diferentes engajamento pode contribuir trazendo subsídios importantes no âmbito do processo de produção de conhecimentos históricos com os vários públicos (comunidades rurais) pelo viés da autoridade compartilhada ou autoria compartilhada, onde os sujeitos envolvidos nesse processo reconhecem-se enquanto produtores de conhecimentos históricos estabelecendo uma relação dialogal horizontalizada, sem hierarquização. Não obstante a história pública pode contribuir na ampliação de canais de divulgação, circulação e publicização desses conhecimentos históricos para públicos mais amplos, quebrando assim o encastelamento da história e conhecimentos históricos, permitindo que as histórias dos moçambicanos sejam acessíveis fora dos muros acadêmicos.

## Referências

ADICHIE Chimamanda Ngozi, **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, São Paulo, 2009.

ARMANDO, Cardoso. **Interpretação da dança Nakhula: Uma contribuição para o ensino da História Local do Posto Administrativo de Mutuali (1985-1990)**. Dissertação de Mestrado em Educação/Ensino de História, apresentada na Universidade Pedagógica (UP), 66f, 2013.

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. Dissertação de Mestrado em Educação e Currículo, apresentada PUC. São Paulo, PUC, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARDOSO, C. & VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus. 1997.

CAUVIN Thomas. **A ascensão da história pública: uma perspectiva internacional.** Revista Nupem. Volume 11 – Número 23 – 2019 ISSN 2176-7912 Online DOI: 10.33871/Nupem.V.11i23.654.

FAGUNDES, Bruno Flavio Lontra. **O que é, como e por que história Pública? Algumas considerações sobre indefinições.** In: VIII Congresso internacional de História – UNESPAR:PR, 2017.

FIGUEIRA, C. R. & MIRANDA, L. L. **Educação Patrimonial no ensino de História dos anos finais do Ensino Fundamental: conceitos e práticas.** São Paulo: Edições SM, 2012.

FONSECA, S.G. **Didática e prática do ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, São Paulo: Papirus. 2003.

FRISCH, Michael. **A história pública não é uma via de mão única, ou, de a *Shared Authority* à cozinha digital, e vice-versa.** In: MAUAD, Ana Maria. ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GOUBERT, Pierre. **História Local.** Revista Arrabalde – Por Uma História Democrática. Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, 1988.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **A tradição viva.** In: História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo: Ática; UNESCO, 1982. p. 181-218.

IVALA, Adelino Zacarias. **Transformações sociopolíticas no Alto Lúrio.** Caso do Regulado de Umpuhua, c. 1850-1933. Contribuições para a pesquisa da história local. Monografia científica defendida no Instituto Superior Pedagógico. Maputo. 1993.

JAIROCE, Jorge Fernando. **Concepções da história local, nacional e global e possíveis conexões.** *Blog Historiando: debates e ideias.* 4 de julho de 2012.

LIDDINGTON, Jill. **O que é História Pública? Os Públicos e seus Passados**, São Paulo, Letras e Voz, 2011.

MINED. **Plano Estratégico da Educação (1999-2003)**. Maputo: MINED, 1998.

NEVES, Joana. **História Local e Construção da Identidade Social**. Saeculum – Revista de História. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.p.13-27.

OMAR, Denise Kátia Soares. **A Importância da valorização da história local no Ensino de História em Moçambique**. Revista Espacialidades [online]. 2022.1, v. 18, n. 1, ISSN 1984-817X, p. 38-51.

PROENÇA, Maria Cândida. **Ensinar/Aprender História**. Lisboa: Horizonte, 1992.

ROVAI, Marta Goveia de Oliveira. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo & MENESES, Sônia (orgs) **História Pública em debate: patrimônio Educação e mediação do passado**. São Paulo: Letrae Voz, 2018.

SANTHIAGO Ricardo, **Que História Pública Queremos: Pode-se falar de uma História Pública Brasileira?** São Paulo, Letras e Voz, 2018.

SILVA, Francisco Ribeiro da. **História local: Objetivos, métodos e fontes**. Universidade do Porto, 1998. Pp. 383-395.

WELLS, Julia C. (2017). *Deep wounds... left... in hearts and minds: South African Public History*. *Public History Review* (em inglês). 24: 1-21. Cópia arquivada em 12 de agosto de 2024.

ZUMBIRE, Oscar Modesto Castiano. **O ensino da história local no ensino básico e a formação da identidade cultural em Mucupia (Moçambique)**. In: Revista de Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar, ano 4, vol. IV, n.º 2, Jul-Dez, 2020, pp.292-305.

# UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA DE HISTÓRIA PÚBLICA: A CONSTRUÇÃO DO SITE CULTIVOS RURAIS DE ARARUNA-PR

Gabriel Henrique de Souza<sup>1</sup>

Cyntia Simioni França<sup>2</sup>

## Um convite ao diálogo

Este artigo nasce a partir dos diálogos com os(as) trabalhadores(as) rurais na cidade de Araruna, no interior do Paraná. É fruto de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em História Pública, da Universidade Estadual do Paraná. Nos inquieta a falta de espaço que as memórias, as experiências e as histórias desses sujeitos têm na sociedade, isto que não é algo exclusivo de Araruna a falta de lugares que os moradores das comunidades rurais têm para narrar suas experiências no campo.

Em diálogo com o filósofo Walter Benjamin (1985), compreendemos que com o avanço da modernidade capitalista tem promovido o exacerbamento do individualismo, a homogeneização cultural e o esfacelamento de experiências coletivas significativas para a existência humana. Pensando nisso, nosso trabalho buscou escutar as memórias dos (as) trabalhadores (as) rurais da cidade de Araruna, no interior do Paraná. Quem ousa ouvir as experiências dos trabalhadores rurais? O que eles têm a

---

<sup>1</sup> Mestre em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6237704257493649>. E-mail: gabrielhenriquesouza21@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Mestrado em História Pública e Coordenadora do mestrado e doutorado do PROFHISTÓRIA da UNESPAR. E-mail: cyntia.franca@unespar.edu.br.

nos contar? Como seria a História de Araruna pela lente dos trabalhadores rurais? Com essas inquietações a pesquisa buscou conhecer os saberes, fazeres e as práticas socioculturais dos trabalhadores rurais por meio de partilhas de práticas de rememoração coletiva (Benjamin, 1985).

Nesta pesquisa a memória foi o meio de produção de conhecimento históricos. Para o filósofo Benjamin, a memória é um elemento fundamental para a construção do significado histórico e cultural. Em suas reflexões, Benjamin discute como a memória individual e coletiva atua na partilha das experiências vividas, destacando a importância de lembrar para resistir ao apagamento das nossas singularidades locais com o avanço da modernidade capitalista. Para Benjamin ao rememorar questionamentos as relações sociais impostas no presente e podemos construir outros modos de viver mais significativos coletivamente e futuros mais promissores. Nesse sentido, ao rememorar não estamos tratando de uma volta ao passado de forma nostálgico, mas sobretudo, um ato político e de resistência ao apagamento de nossas singularidades locais.

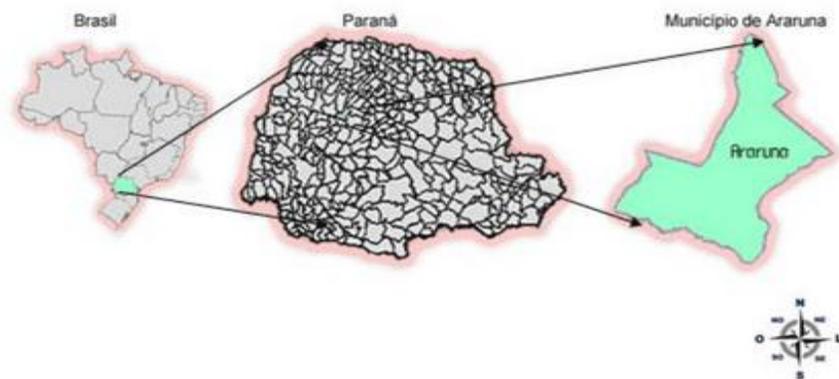
A memória, nesse sentido, torna-se um espaço de resistência, onde as narrativas dominantes podem ser questionadas e reinterpretadas. Em vez de simplesmente conservar o passado, a memória tem o poder de recriar e ressignificar experiências, permitindo que os grupos marginalizados reescrevam suas histórias. Benjamin vê a memória como um instrumento crítico, capaz de desafiar o esquecimento imposto pelas estruturas de poder, transformando-a em um agente dinâmico na construção de uma história que reflete a multiplicidade de vozes e experiências.

Foi com esse intuito que nos arriscamos no desenvolvimento da pesquisa e no convite dos trabalhadores rurais a participar da pesquisa. Conseguimos encontrar sete famílias que se dispuseram a compartilhar suas experiências vividas no município de Araruna, cidade do interior do Paraná, com cerca de 15 mil habitantes. São muitas as comunidades rurais que existem no município, chegando a mais de 20, contando com vilas rurais e distritos. Sua economia

baseia na agricultura, mais especificamente, nas plantações de soja, milho e trigo, além de cultivos de mandioca, café e cana de açúcar. Também conta com áreas voltadas para a pecuária de corte e leite, e, mais recentemente, avicultura. Sua delimitação territorial faz divisa com cidades como Peabiru, Terra Boa, Cianorte, Farol, Tuneiras do Oeste, Jussara e Campo Mourão.

Destaca-se que apesar de uma cidade pequena, já sente os sintomas do avanço dos meios de produção capitalista na vida do campo, alterando significativamente as relações sociais, os modos de trabalhar e a percepção temporal. Trazemos a seguir o mapa para situar no espaço, o local que essas narrativas são produzidas e compreendermos as singularidades.

Mapa 1 – Localização do Município de Araruna-PR



Fonte: SILVA, Danielly (2011).

Para colocar em ação a pesquisa realizamos vários encontros nas residências das famílias que totalizavam cerca de 30 pessoas, porém, entendendo os limites dos pesquisadores, trabalhamos com um casal de cada família, somando 14 trabalhadores(as) rurais: Souza (Iraci Ferreira de Lima Souza e Erasmo Carlos Alves de Souza); Bassani (Josi Bassani de Souza e Nilton Roberto de Souza); Maiolli (Maria Inez Maiolli e Celso Maiolli); Giupato Bassani (Cláudia Aparecida Bassani Mau e Durvalino Donizete Mau); Malaco (Evanir Cabreira Malaco e Luiz Malaco); Nascimento

Giupato (Cleide Giupato do Nascimento e Severino Luiz do Nascimento) e Ramalho (Antônio Camilo Ramalho e Aparecida Bondezan Ramalho). Utilizamos os nomes reais de cada trabalhador(a) rural, pois autorizaram a partir da documentação e do projeto aprovado pelo Comitê de Ética.

Foram realizadas rodas de conversa que aqui foram chamadas de “Cultivos”, para dialogar e construir a pesquisa com trabalhadores rurais. Chamamos de “cultivo”, pois entendemos que o processo de elaboração e execução da pesquisa foi coletivo, assim como o cultivo de uma planta. Em cada encontro, dialogamos sobre diversos temas com os trabalhadores (o começo da vida no campo, cartas para as futuras gerações, o impacto do tempo acelerado trazido pela modernidade ao campo, etc) e trabalhamos com objetos históricos, poemas, comidas, para potencializar as práticas de rememoração coletiva (Benjamin, 1985).

O primeiro encontro (cultivo) foi intitulado “Convidando os trabalhadores rurais para novas experiências”, quando estabelecemos o primeiro contato com as famílias para convidá-las a participarem da pesquisa. Nesse dia, a proposta de pesquisa foi apresentada e a proposta de organização dos próximos encontros.

No segundo cultivo que foi chamado “Vivendo novas experiências no espaço rural”, foi o momento de viver com os trabalhadores as suas rotinas de trabalho no mundo rural. Durante esse cultivo, pudemos nos conhecer melhor, estreitando os laços afetivos e mantendo uma relação mais humana, que foram fundamentais para os cultivos posteriores.

“Quem sou eu no espaço rural?” foi o terceiro encontro em que os trabalhadores foram convidados para uma roda de conversa coletiva, na qual cada família trouxe um objeto para contar sobre sua História no meio rural. Consideramos importante destacar que cada cultivo coletivo foi feito na casa de uma família, onde todos foram acolhidos e bem recebidos. Tais encontros ainda são realizados mesmo após o fim da pesquisa, o que evidencia que a experiência foi muito além da proposta deste estudo, mas despertou sentidos coletivos para a comunidade participante.

No quarto cultivo coletivo, intitulado “As memórias rurais por meio das imagens”, as famílias trouxeram fotografias que simbolizassem sua relação com os festejos, celebrações e encontros em comunidade. Para além das fotografias trazidas, também levamos para dialogarmos em conjunto uma pintura e uma fotografia de trabalhadores em Araruna antigamente, para pensar as práticas socioculturais que ainda resistem na comunidade e aquelas que já se perderam com o avanço da modernidade capitalista (Benjamin, 1985).

Dialogamos no quinto encontro com o poema “O dia em que o relógio chegou no campo” que fez parte do quinto cultivo com o nome “O relógio e o campo”. Nesse dia conversamos sobre o quanto a modernidade capitalista adentra o espaço rural e nos impede de ter mais tempo para mantermos nossas relações sociais coletivas e humanizadoras.

Já os “Sabores e saberes para as gerações futuras” foi o sexto e último cultivo, na qual compartilhamos alguns sabores que fizeram (e ainda fazem) parte da vida de cada família rural, e partilhamos os saberes que cada trabalhador(a) rural gostaria de deixar para as gerações futuras. Cada família escreveu uma carta inspirada na fábula trazida do Esopo, “O fazendeiro e seus filhos”, que é citada por Benjamin (1985) em seus trabalhos que trata das experiências no sentido *Erfahrung*.

Após encerrarmos os encontros (Cultivos), iniciamos o trabalho de escuta sensível das narrativas e a produção de fragmentos de memórias, compondo imagens monadológicas (Benjamin, 2007) que fizeram parte do corpo da dissertação de mestrado e também do site<sup>3</sup> que foi produzido para publicização da pesquisa histórica. Destacamos ainda que a pesquisa foi materializada no livro *Entrelaçando as memórias dos trabalhadores*

---

<sup>3</sup> Partilhamos o site [www.cultivosruraisdeararuna.com.br](http://www.cultivosruraisdeararuna.com.br)

*rurais em Araruna-PR: semeando com o público e conhecendo novas possibilidades de diálogos.*<sup>4</sup>

Neste artigo, não pretendemos compartilhar as memórias dos encontros realizados com os trabalhadores, mas o processo de produção do site. Entendemos que a elaboração do site foi possível porque é uma construção coletiva, interativa, dialógica e compartilhada com os trabalhadores rurais. Durante nossa pesquisa, o foco esteve centrado em desenvolver uma História *com* o público, pois acreditamos que, ao enveredar por essa perspectiva, a produção de uma História *para* o público surge como resultado do trabalho colaborativo.

O desenvolvimento do site “Cultivos rurais de Araruna” baseou-se em uma concepção de uma História Pública que busca integrar o saber acadêmico e as experiências vividas pelas comunidades rurais, um encontro entre diferentes saberes, indo ao encontro daquilo que conhecemos como “autoridade compartilhada”, conceito desenvolvido por Michael Frisch (2016), um historiador inglês que embora parte essa perspectiva da história oral, mas que abre possibilidades para pensarmos em outras experiências.

Frisch compara o espaço público digital a uma cozinha, onde todos podem participar na preparação do alimento, em vez de apenas esperar pelo jantar (2016, p. 65). Foi com base nesse princípio que concebemos o site, como um espaço no qual os trabalhadores da zona rural pudessem compartilhar suas experiências dentro de sua própria comunidade. Ao dialogar e compartilhar saberes com os(as) trabalhadores(as) rurais de Araruna, reconhecendo-os como sujeitos ativos na produção de conhecimento, buscou-se ampliar a visibilidade daquelas vozes que frequentemente foram marginalizadas e não encontravam espaço na historiografia oficial local. Os(as) protagonistas desta

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/entrelacando-as-memorias-dos-trabalhadores-rurais-em-araruna-pr-semeando-com-o-publico-e-colhendo-novas-possibilidades-de-dialogos/>

pesquisa não são meros reprodutores de informações, mas produtores de conhecimento histórico tendo como palco a memória para essa construção e a história local o mote de reflexão.

Nesse contexto, nosso objetivo foi superar a hierarquização dos saberes, enxergando o público não como um simples consumidor, mas como produtor ativo de suas próprias experiências, rompendo com a ideia de “historiador/plateia” (Frisch, 2016, p. 60). Em vez de tratar os sujeitos como vítimas passivas da sociedade (Rovai, 2018), a abordagem da autoridade compartilhada nos permitiu reconhecer que “o processo de interpretação e construção de significados é, por definição, compartilhado” (Frisch, 2016, p. 64).

Assim, é imprescindível reconhecer a alteridade nos saberes, compreendendo que tanto o pesquisador quanto os(as) protagonistas da pesquisa — no caso, os(as) trabalhadores(as) rurais — são portadores de distintas autoridades.

A abordagem adotada posiciona os sujeitos da pesquisa não como objetos de estudo, mas como coautores, em um entrecruzamento de saberes. Assim, o pesquisador e os(as) protagonistas estiveram em constante diálogo, construíram conhecimentos de forma colaborativa, interativa, respeitando os diferentes espaços e possibilidades, como ocorre no cultivo de uma lavoura.

Cada aspecto da pesquisa — desde o planejamento das datas dos encontros até a construção do site — foi desenvolvido por práticas colaborativas e compartilhadas, mantendo um diálogo contínuo com os(as) trabalhadores(as) rurais. O ato de escuta foi entendido como um reconhecimento da autoridade de saberes do(as) trabalhadores(as), pois a escuta sensível e atenciosa amplia a troca de experiências e fortalece o reconhecimento do outro. Dessa forma, a construção do conhecimento histórico se deu de forma conjunta, em uma relação horizontal. Historiadores(as) não são os únicos detentores do saber, autores ou intérpretes da História. Em vez disso, o processo de construção e resignificação do conhecimento histórico é, por essência, compartilhado (Frisch, 2016).

Inclusive o modo de narrar respeitou as formas particulares de expressão dos trabalhadores, como o “R” carregado ou palavras ditas de maneira não convencional, características do linguajar do interior. Tais particularidades foram mantidas nas narrativas do site como uma forma de resistir até mesmo à norma culta e à escrita formal. Nesse processo, tecemos histórias como um ato de resistência contra o apagamento das singularidades locais no mundo rural, frequentemente impactado pelo avanço da modernidade capitalista (Benjamin, 1985).

### **O processo de construção coletiva do site**

Entre os meses de junho a dezembro de 2022, realizamos os encontros com os(as) trabalhadores(as) rurais, e depois, chegou o momento de selecionarmos as narrativas produzidas coletivamente. Grande parte do que foi produzido nos encontros emergiu a partir da escuta sensível e do diálogo contínuo com cada trabalhador(a) rural. Assim, escutamos e transcrevemos cada palavra dialogada ao longo das rodas de conversa coletivas e nos perguntamos: qual seria a melhor maneira de compartilhar saberes tão potentes no ambiente virtual? Outras dúvidas nos inquietavam: como poderíamos construir esse site de forma colaborativa, com a presença e as mãos dos(as) trabalhadores(as) rurais?

Inspirados pelas contribuições de Frisch sobre a autoridade compartilhada, compreendemos que não faria sentido, enquanto pesquisadores, selecionar unilateralmente apenas aquilo que julgássemos relevante para o site e deixar as próprias famílias, detentoras desses saberes, de fora desse processo, restringindo sua participação ao mero ato de divulgação. Como afirma Shopes (2003, p. 111), “este diálogo não veio em forma de teorização elegantemente abstraída sobre a construção da memória e o controle de narrativa, [mas] manifestou-se mais na forma de reflexões sobre a prática concreta e relacionamentos reais”.

O primeiro passo foi realizar a transcrição de todas as conversas. Foi um trabalho árduo, pois cada roda de conversa tinha

entre duas e três horas de gravação. Ao concluirmos as transcrições, percebemos que as falas apresentavam um potencial riquíssimo. Em seguida, elaboramos os textos e compilamos os áudios das rodas de conversa para disponibilizá-los no site. A produção dos áudios foi realizada por nós, utilizando o programa Audacity, com sobreposição de faixas e edições que incluíram sons da natureza ao fundo para criar um ambiente sonoro que evocasse as paisagens e o cotidiano do campo.

Ao concluir o processo de transcrição e elaboração dos textos do site, voltamos às casas das famílias dos(as) trabalhadores(as) rurais para que pudessemos ampliar as escolhas ou excluir partes e assim, decidirmos as memórias que seriam compartilhadas no site.

Fotografia 1 – Registros do 7º cultivo realizados na casa da família Malaco e Nascimento Giupato



Fonte: Arquivo do autor (2023).

A fotografia 1 partilha esse processo de escolha das memórias. Para isso, fomos nos finais de semana, visitarmos as propriedades de todas as famílias. Esse processo foi coletivo, assim como os cultivos, em que as contribuições foram ouvidas, dialogadas, acatadas e negociadas. Além da elaboração dos textos, também selecionamos em conjunto as fotografias que estariam no menu de cada família. Encontramos formas de compartilhar, de um notebook para a tela de suas televisões, o site em desenvolvimento, permitindo que todos(as) da família pudessem participar da construção.

A programação foi feita em ReactJS, evidenciando a História local narrada pelos trabalhadores rurais em um espaço onde eles possam continuar refletindo e compartilhando suas experiências vividas no campo. Para isso, um domínio foi adquirido e hospedado em uma plataforma gratuita. O espaço virtual foi enriquecido com as narrativas dos trabalhadores, contendo um menu para seleção do item desejado e sua exibição. Utilizamos os comentários do Facebook no site, pois essa ferramenta possui um controle de moderação que evita problemas de *spam* e comentários desrespeitosos, facilitando a interação daqueles que se interessam pelo conteúdo.

Utilizando o Canva, construímos o layout com o objetivo de torná-lo simples, interativo e imersivo, de forma que o usuário pudesse se envolver e mergulhar na relação com as memórias compartilhadas. A realidade virtual construída no site faz parte da nossa época, marcada por novas tecnologias, novos desafios e, ao mesmo tempo, novas possibilidades. Ao desenvolver o site, não buscamos que os usuários se relacionassem de maneira passiva ou exploratória, que limita as escolhas do indivíduo. O objetivo foi promover uma interação, onde o usuário pudesse construir o seu próprio itinerário de busca e navegação.

Ao trabalhar com fragmentos de memórias e compartilhá-los no site, buscamos construir uma história a contrapelo (Benjamin, 1985) daquela que é narrada pela historiografia local.

A importância da construção do site é enfatizada nas palavras de Gallini e Noiret (2011, p. 31), que afirmam que “grupos sociais, étnicos, políticos e culturais povoam a rede de testemunhos individuais, utilizando as tecnologias e os meios de comunicação da Web 2.0 para consolidar suas práticas de memória.” Santhiago (2018 também ressalta a relevância da História oral no espaço público, inclusive no ambiente digital. Shopes (2016, p. 82) complementa essa importância ao afirmar que essas novas ferramentas digitais abrem possibilidades para uma exploração criativa e não linear, permitindo que as pessoas desenvolvam caminhos pessoais através delas. Em outras palavras, o que fizemos

foi mais do que uma divulgação; foi um trabalho coletivo que resultou na publicização desta pesquisa.

Ao trabalhar com a comunidade, enquanto pesquisadores comprometidos com as questões sociais, culturais e políticas, nossa contribuição não se limitou a “dar vozes” aos sujeitos da pesquisa, mas disseminar o conhecimento para além da comunidade, alcançando novos horizontes para outras comunidades rurais, assim como as de Araruna.

Apropriando-nos da comparação feita por Frisch (2016) sobre a cozinha digital, entendemos que o processo colaborativo realizado neste espaço digital, que chamamos de site, visou transformar aquela semente que estava parada e sem possibilidade de germinar (ou seja, “crua”) em uma planta, capaz de render frutos no futuro (ou seja, “cozida”). A cozinha digital, conforme definida por Frisch (2016), se transforma em um cultivo digital, também construído por várias mãos e embasado na ideia de autoridade compartilhada.

Para além do compartilhamento, que poderia ser feito de maneira integral, a experiência digital foi cuidadosamente elaborada. Toda a pesquisa foi fragmentada nos “menus” das famílias, contendo transcrições e áudios, para que a visita ao site não se tornasse monótona e desinteressante para o leitor.

Além dos menus que apresentam as experiências das famílias e explicam o desenvolvimento desta pesquisa, o site oferece um espaço interativo onde outros sujeitos também podem compartilhar suas memórias. Na aba “Conte-nos suas memórias do mundo rural”, moradores(as) de Araruna e de outras localidades poderão registrar suas próprias narrativas. Esse espaço é uma plataforma viva e em crescimento, possibilitando que mais histórias sejam compartilhadas, ampliando o diálogo entre o passado e o presente das comunidades rurais e dilatando possibilidades de “outros” futuros, mais inclusivos, democráticos e significativos para a existência humana.

Desde o início da pesquisa, mantivemos um grupo de WhatsApp para garantir uma comunicação ativa, conversar sobre

a pesquisa e continuar os encontros em família, como os(as) trabalhadores(as) rurais solicitaram. Destacamos ainda, que essa construção foi realizada também com a colaboração de outros profissionais, como o grupo de estudos Odisseia da Unespar (mestrandos orientados pela minha coordenadora professora Cyntia Simioni França) que fizeram várias sugestões para o desenvolvimento. Ressaltamos ainda, Luiz Eduardo Uliana, que trouxe seus conhecimentos em programação, e Mirian Cardoso, doutora em Letras, que revisou tanto o site quanto esta dissertação. Todos contribuíram para a construção coletiva desta pesquisa, que se configurou como uma produção de autoridade compartilhada, multidisciplinar e multiplural, incorporando diversas visões de diferentes áreas do conhecimento.

Os últimos cultivos desta pesquisa consistiram na organização de um evento presencial para o lançamento do site, realizado em parceria com a Casa da Cultura de Araruna e apoiado pela Lei Paulo Gustavo, que cobriu parte dos custos de construção. O primeiro passo foi criar banners e convites no Canva, que foram impressos em uma gráfica. Com o material pronto, contamos com a ajuda de professores, estudantes e trabalhadores rurais para divulgar o lançamento nas comunidades, escolas e locais movimentados da cidade.

O dia do lançamento, 28 de julho, foi escolhido por seu simbolismo: é o Dia do Agricultor, uma data muitas vezes negligenciada pela mídia, mas de grande importância para as comunidades rurais, que a utilizam para reconhecer o valor do seu trabalho. O evento ocorreu na Casa da Cultura, no centro da cidade, por questões de acessibilidade, permitindo que um público mais amplo pudesse participar.

Fotografia 2– Banner de divulgação do lançamento do site

**VENHA CONHECER AS HISTÓRIAS DAS COMUNIDADES RURAIS DE ARARUNA!**

Convidamos todos os moradores e moradoras da cidade de Araruna para prestigiarem o lançamento do site **"Cultivos rurais de Araruna"**

Quando?  
**28 DE JULHO DE 2023**  
**DIA DO AGRICULTOR**  
**HORÁRIO - 19:30**

Onde?  
**SALÃO DA CASA DA CULTURA**

O site é fruto do trabalho de uma pesquisa de mestrado de Gabriel Henrique de Souza, junto com as famílias das comunidades **Lirial de São Luís e Melão**.

**Você, trabalhador(a) rural de outras comunidades também poderá participar com a sua história no site, compareça no dia do lançamento!**

Mais informações entrar em contato através do QR code ao lado

**APÓIO:**  
CULTURA UNISPAR Lei Pouso Gustavo PPGHP CAPES

Fonte: Acervo dos autores (2023).

Fotografia 3 – Convite para a comunidade

**CONVITE PARA O LANÇAMENTO DO SITE "CULTIVOS RURAIS DE ARARUNA"**

Caro(a) morador(a) de Araruna,

Convidamos você e sua família para prestigiarem o lançamento do site **Cultivos rurais de Araruna**, que contará um pouco das histórias das famílias trabalhadoras rurais que vivem nas comunidades da cidade.

Contamos com a sua presença!

Gabriel Henrique de Souza  
(mestrando em História Pública responsável pela pesquisa)

**APÓIO:**  
CULTURA UNISPAR Lei Pouso Gustavo PPGHP CAPES

Fonte: Acervo do autor (2023).

Para o evento, confeccionamos camisetas para todas as famílias envolvidas na pesquisa, com a temática do site. Os trabalhadores rurais tiveram a oportunidade de subir ao palco da Casa de Cultura e compartilhar suas experiências como protagonistas da pesquisa. No dia, contamos com a presença de um público diversificado, incluindo membros da comunidade local, autoridades regionais e representantes da universidade. A participação dessas autoridades reforçou o apoio institucional ao projeto, enquanto a comunidade local destacou a relevância das memórias dos trabalhadores rurais na formação histórica de Araruna- PR. A presença da universidade (membros do grupo Odisseia, mestrandos, professores), fortaleceu a conexão entre o campo acadêmico e as experiências vividas pelos trabalhadores rurais, promovendo um diálogo significativo entre universidade e comunidade. A transmissão do evento foi realizada pelos canais da Casa da Cultura e do Laboratório de História da Unespar (Lehis) nas redes sociais.

Fotografia 3 – Foto dos(as) trabalhadores(as) rurais reunidos(as) na Casa de Cultura



Fonte: Acervo do autor (2023).

Foram tantas emoções vividas, narrativas potentes e experiências compartilhadas no dia do lançamento que foi difícil escolher quais registrar. No entanto, conseguimos perceber o quão significativa e importante essa pesquisa foi, não apenas para nós, mas para todos os envolvidos. O que sentimos naquele dia foi alegria e uma sensação de "trabalho concluído", acompanhada pelas inúmeras narrativas que ressaltaram o valor e o impacto da pesquisa em suas vidas. Trazemos algumas narrativas que foram compartilhadas na Casa de Cultura no dia do evento com a comunidade local.

*"Eu acho que isso (os encontros) foi uma das coisas mais importantes que aconteceu nos últimos tempos pra gente. Eu nasci na comunidade, cresci lá e não conhecia a casa da maioria das pessoas(...) Todos os encontros foram muito gratificantes!" (Cláudia Giupato Bassani)*

*"Para mim foi muito bom, a gente trabalha e trabalha e nunca somos vistos. Toda o nosso trabalho, desde o passado, fazemos com muito carinho (...). Esse reconhecimento que o projeto do Gabriel trouxe foi algo muito bom!". (Cleide Nascimento Giupato)*

Após o evento, houve uma confraternização que marcou não apenas uma celebração, mas o início de um ciclo de encontros que continuam até hoje. Embora a pesquisa de mestrado foi concluída, mas ainda nos encontramos dando continuidade as rodas de conversa.

### **Para não concluir**

A pesquisa desenvolvida foi muito relevante por seu enfoque na escuta das experiências vividas dos trabalhadores rurais, trazendo à tona memórias e histórias, muitas vezes, invisibilizadas no campo acadêmico e social. O aporte teórico-metodológico de práticas de rememoração em uma perspectiva benjaminiana possibilitou que os trabalhadores ressignificassem as suas experiências na relação com a comunidade do campo.

Outro aspecto fundamental da pesquisa é seu potencial para criar diálogos significativos entre academia e comunidade. Ao trabalhar com memórias e narrativas, o estudo abre espaço para novas formas de entender as relações entre tempo, trabalho e identidade, fornecendo subsídios para o diálogo com o ensino de História e para a reflexão crítica sobre as transformações sociais no campo com o avanço da modernidade capitalista (Benjamin, 1985).

Compreendemos que o site vai além de sua existência, pois é o processo de construção da pesquisa que confere significado a ele. Esta pesquisa não se encerra, pois ela por meio do site continua construindo pontes com outras comunidades e com a participação de outros públicos desde cooperativas, comunidades ao redor do Brasil e, especialmente, nas escolas. Esperamos que, no futuro, possamos criar espaços de formação para professores(as), permitindo que o site seja uma ferramenta para a produção de conhecimento histórico educacional (França, 2015). Fundamental essa possibilidade, visto que ainda muitas cidades do interior, não apenas no Paraná, abrigam estudantes que ainda não veem a continuidade dos conhecimentos adquiridos no campo dentro do ambiente escolar.

Assim, o que temos é uma pesquisa que pode inspirar outros(as) trabalhadores(as) rurais a compartilharem suas memórias, saberes, costumes e desafios do mundo rural. Esta jornada não termina na conclusão deste artigo ou no site; a produção de conhecimento histórico pode e deve continuar ampliando seu alcance. Acreditamos no potencial de se conectar com outras comunidades rurais, não apenas em Araruna, mas em todo o Brasil, pois as denúncias e resistências abordadas aqui não são exclusivas daquelas comunidades. O espaço virtual criado nesta pesquisa busca atingir novos horizontes e inspirar pesquisadores(as) a construir colaborativamente com seus sujeitos, sem hierarquização dos saberes, amplificando assim suas vozes em um ambiente virtual rico e cheio de possibilidades.

## Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Obras escolhidas. Tradução de: Sérgio Paulo Rouanet. Volume 1. 1.ed. São Paulo: Editora brasiliense s.a, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.* São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRANÇA, Cyntia Simioni; CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. Experiências limiars: produção de conhecimento histórico-educacional pelo viés da história pública. In: FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra; ÁLVAREZ, Sebastián Vargas (Orgs) **Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais.** Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2022.

FRISCH, M. A História pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). **História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GAGNEBIN, J.-M. **Limiar, aura e rememoração:** ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALLINI, S.; NOIRET, S. La historia digital en la era del Web 2.0: introducción al Dossier Historia Digital. **Historia crítica**, n. 43, p. 16-37, 2011.

ROVAL, M. G. de O. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo & MENESES, Sônia (orgs.) **História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado.** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SANTHIAGO, R. Duas Palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a História Pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria e ALMEIDA, Juniele Rabêlo de e SANTHIAGO, Ricardo.

**História Pública no Brasil.** Sentidos e Itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SANTHIAGO, R. Pode-se falar de uma História pública brasileira? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que História pública queremos?** / What public do we want?. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SHOPES, L. A evolução do relacionamento entre História oral e História pública. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.) **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SHOPES, L. Commentary: Sharing Authority: Oral History and the Collaborative Process **The Oral History Review**, Vol. 30, No. 1 (Winter - Spring, 2003). Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/238409824\\_Introduction\\_Sharing\\_Authority\\_Oral\\_History\\_and\\_the\\_Collaborative\\_Process](https://www.researchgate.net/publication/238409824_Introduction_Sharing_Authority_Oral_History_and_the_Collaborative_Process). Acesso em 06 nov de 2023.

## AUTORAS E AUTORES

**Andro Gustavo Baldan Ribas**- Músico - licenciado pela UEM - Universidade Estadual de Maringá e Mestrando do PPGHP – Programa de Pós-graduação em História Pública – Unespar, campus de Campo Mourão

**Arnaldo Pinto Junior** — Licenciado e bacharel em História pela Unicamp (1990), mestre (2003) e doutor (2010) em Educação pela mesma universidade, atualmente é professor da Faculdade de Educação da Unicamp e dos programas de mestrado e doutorado em Educação.

**Cardoso Armando** — Possui Graduação em Ensino de História pela Universidade Pedagógica- Moçambique (2007); Mestrado em Educação/História pela Universidade Pedagógica — Moçambique (2012); Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (2023). Atualmente é docente da Universidade Rovuma - Moçambique.

**Carlos Augusto Lima Ferreira**-Graduado em História pela Universidade Católica do Salvador (1985), com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universitat Autònoma de Barcelona (2003), é professor pleno da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atua nos Programas de Pós-Graduação em História e Desenho, Cultura e Interatividade e nos cursos de Graduação em História e Pedagogia da UEFS.

**César Agenor Fernandes da Silva** - Professor Adjunto B do Departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro-PR). Doutor em História e Cultura Social pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Desde 2014, produz o

podcast *Fronteiras no Tempo*, dedicado a temas históricos e, a partir de 2016, passou a integrar a equipe de divulgação científica do portal *Deviante*.

**Cyntia Simioni França** — Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em História Social pela UEL (Universidade Estadual de Londrina). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente da Universidade Estadual do Paraná e Coordenadora do Mestrado e Doutorado do ProfHistória em Campo Mourão-PR. Coordenadora do Laboratório de Ensino de História da UNESPAR.

**Daniel Ferreira da Silva** — Mestrando no Programa de Pós-graduação em História Pública (PPGHP) da UNESPAR. Especialista em Ciências Humanas aplicadas ao mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí, graduado em História pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Atualmente sou professor na rede estadual do Paraná e do Colégio Conexão Smart de Campo Mourão-PR.

**Federico José Alvez Cavanna** - Possui graduação em História pelo Instituto de Professores Artigas (Montevideo, 2001), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009) e doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2013). Atualmente é professor da Universidade Estadual do Paraná no campus de Paranaguá e professor no Mestrado ProfHistória na Unespar campus de Campo Mourão.

**Gabriel Henrique de Souza**- Mestre em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná - Unespar-Campo Mourão-PR. Graduado do curso de História pela mesma instituição. Concluiu PIBID em 2020. Voluntário do Projeto Memórias na rede: o estudo do município de Araruna-PR. Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica 20/21.

**Inácio Márcio de Jesus Fernando Jaquete** – Doutorando em História na Área de concentração de Cultura e Política na Universidade Estadual de Maringá. Mestre em História Pública pela Universidade Estadual do Paraná - Campus Campo Mourão (2023). Possui graduação em ensino de História com habilitações em ensino de Geografia pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2016).

**Janaina Cardoso de Mello** - Bacharel e Licenciada em História (UERJ, 1997), Especialista em História Contemporânea (UFF, 2000), Mestre em Memória Social (UNIRIO, 2001), Doutora em História Social (UFRJ, 2009) com pesquisa na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal (FLUP, 2008). Pós-Doutoranda em Estudos Culturais (PAAC-UFRJ). Professora Adjunta no DHI da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

**Joana Dias Pereira** - Professora convidada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Doutorou-se em História na mesma universidade e especializou-se na longa história do associativismo e dos movimentos sociais, sobre a qual tem diversas publicações. Atualmente é membro da direção do Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa e coordena o seu Programa de História na Esfera Pública, no âmbito do qual têm sido organizados dos Congressos Nacionais de História Pública em Portugal.

**Jorge Pagliarini Júnior** - Possui licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (2004). Mestre em História pela UNIOESTE (2009). Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor do Curso de História da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/FECILCAM - Campo Mourão-PR. Coordenador do Programa de Mestrado em História Pública-UNESPAR

**Lucas de Jesus Santos** — Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe — PPGED/UFS e professor de História da rede privada de ensino.

**Marcelo de Souza Silva** — Possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004) e doutorado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba, Minas Gerais.

**Marcos Eduardo Meinerz** — Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor colaborador do colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná *campus* de Campo Mourão.

**Maria Sílvia Duarte Hadler** - Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UNICAMP, mestre em Ciência Política e doutora em Educação na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela mesma universidade. Atua no Centro de Memória da Unicamp.

**Rafael Santa Rosa Cerqueira** - Mestre em História (UFAL), Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe — PPGED/UFS e Professor de História da rede privada de ensino.<sup>[2]</sup>

**Rogério Rosa Rodrigues** — É professor do ensino superior desde o ano de 2001. Atualmente está vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como professor na graduação, credenciado como docente no ProfHistória e coordenador do Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente.

**Wilton Santana Silva**-Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS e professor de História da rede privada de ensino.

**Yuri Manuel Francisco Agostinho**- Realiza pós-doutorado na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Mestrado em Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda- ISCED. Possui graduação em Antropologia pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto. Docente da Universidade de Luanda- UNILANDA.

A coletânea que o leitor tem em mãos nos convida a pensar a História de forma mais ampla e plural acerca das muitas vias por onde se constrói o conhecimento histórico e que não se restringe somente ao Brasil, mas aos territórios que a ele se entrelaçam, de Angola a Moçambique, a Portugal, sem perder de vista ainda a participação de comunidades que na perspectiva da valorização e cultivo de sua história local, muito contribuem para o contexto histórico nacional, esse que também é levado para onde percebemos um eco de todas essas histórias, a sala de aula.

**Helena Ragusa**



ISBN 978-65-265-1690-4

