

06
2025



© Tânia Rêgo/Agência Brasil

REVISTA HISTÓRIAS p ú b l i c a s

UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG

EXPEDIENTE

**Universidade do Estado de
Minas Gerais – UEMG**

Reitora: Lavínia Rosa Rodrigues
Vice-reitor: Thiago Torres Costa
Pereira

**Editora da Universidade do
Estado de Minas Gerais -
EDUEMG**

EDITOR-CHEFE
Thiago Torres Costa Pereira

COORDENAÇÃO
Gabriella Nair Noronha

Revista Histórias Públicas

EDITOR-CHEFE
Mauro Franco Neto

EQUIPE EDITORIAL
Ana Paula Silva Santana
Douglas Souza Angeli
Gláuber Miranda Florindo
Janaína de Almeida Teles
Thiago Fidelis
Ygor Klain Belchior

BOLSISTAS E COLABORADORAS
Lara Luiza Modesto
Sofia de Almeida Piassi Dias

REVISÃO GRAMATICAL
A revisão gramatical e
ortográfica é de responsabilidade
dos(as) autores(as) dos textos.

DIAGRAMAÇÃO E CAPA
Michele Caroline Luz
Sofia de Almeida Piassi Dias

FOTO
Tânia Rego, Agência Brasil.

CONTATO
historiaspublicas@uemg.br

ISSN
2965-7040 (versão on-line)

Conselho Científico

Aline Rochedo - Povo Puri da Mantiqueira/Editora Pachamama
Breno Mendes - Universidade Federal de Goiás
Bruno Tadeu Salles - Universidade Federal de Ouro Preto
Daniel Pinha - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Daniel Precioso - Universidade Estadual de Goiás
Diego Omar Souza - Universidade Federal do Amazonas
Elias José Palti - Universidade Nacional de Quilmes
Evandro dos Santos - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Francisco Gouvêa de Souza - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Gabriela Berthou de Almeida - Universidade Estadual do Piauí
Géssica Guimarães Gaio - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Heloísa Helena de Jesus Paulo - Universidade do Porto
José Maria Neto - Universidade de Pernambuco
Keila Auxiliadora de Carvalho - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Leon Kaminski - Universidade do Estado de Minas Gerais
Luciano Roza - Universidade Federal de Ouro Preto
Marcelina das Graças Almeida - Universidade do Estado de Minas Gerais
Marcelo Assunção - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Marco Antônio Machado Lima Pereira - Universidade Federal do Maranhão
Mateus Pereira - Universidade Federal de Ouro Preto
Patrício Batsikama Mampuya Cipriano - Instituto Superior Politécnico Tocoísta
Pedro João Uetela - Instituto Superior Maria Mãe África
Rafael Dias de Castro - Universidade Estadual de Montes Claros
Regina Aida Crespo - Universidade Autônoma do México
Renan Marques Birro - Universidade de Pernambuco
Rogéria Cristina Alves - Universidade do Estado de Minas Gerais
Sérgio Campos Matos - Universidade de Lisboa
Sônia Meneses - Universidade Regional do Cariri

Pareceristas desta edição

Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
Cleonice Elias da Silva (Universidade do Estado de Minas Gerais)
Cristina Dias Malveira (Universidade Estadual de Montes Claros)
Denise Silva e Souza (Universidade Federal de São João Del Rey)
Fabiana Martins Bandeira (Universidade Federal Fluminense)
Fabíula Sevilha de Souza (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
Flávia Lemos Mota de Azevedo (Universidade do Estado de Minas Gerais)
Gabriel Antônio Butzen (Universidade Federal de Ouro Preto)
Geferson Santana de Jesus (Universidade de São Paulo)
Helena Azevedo Paulo de Almeida (Universidade do Estado de Minas Gerais)
Ilda Renata Andreata Sesquim (Universidade Federal de Ouro Preto)
Isabella Pereira Pimentel (Universidade do Porto – Portugal)
Jacques Elias de Carvalho (Instituto Federal de Goiás)
José Luís Honorato Lessa (Universidade Federal Fluminense)
Kassiana Braga (Universidade Estadual Paulista)
Larissa Vitória Ivo (Universidade Federal de Ouro Preto)
Luciana do Carmo Narciso (Universidade Federal de Juiz de Fora)
Luiza Porto de Faria (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Maísa Soares (Universidade Estadual Paulista)
Manuela Aguiar Damião de Araújo (Universidade Federal da Paraíba)
Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira (Universidade Federal de Uberlândia)
Mike da Costa Tavares (Universidade Federal de São João Del-Rei)
Patrícia da Costa Machado (Universidade La Salle)
Paula Chagas Autran Ribeiro (Universidade de São Paulo)
Paulo Vinícius Silva de Santana (Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhaçu)
Pedro Jardel Fonseca Pereira (Universidade Federal de Juiz de Fora)
Raquel Silveira Martins (Universidade Federal de Ouro Preto)
Rodrigo Musto Flores (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Sumário

Editorial	07
Apresentação do Dossiê “História Pública e ensino de história: possibilidades e interseções”	10
 Dossiê	
A Mala e o Tijolo: Formação Histórica por meio da Cultura Material	
<i>Márcia Elisa Teté Ramos</i>	18
Afetos e memória: o cinema na historicização da ditadura militar brasileira	
<i>Larissa Vitória Ivo</i>	
<i>Isabela Coura</i>	41
Memórias de uma Ditadura: o diálogo entre cinema, teatro e literatura na representação do trauma coletivo	
<i>Maria Jade Pohl Sanches</i>	
<i>Fernando Russo Costa do Bomfim</i>	66
Para Além da Dancinha: História Pública no TikTok	
<i>Gabriel Antonio Butzen</i>	
<i>Tereza M. Spyer Dulci</i>	88
História Pública Digital a partir das redes: um estudo de caso a partir do E-Human@s	
<i>Vanessa Spinosa</i>	
<i>Maria Júlia Rocha Sales</i>	113
Só Mais um Episódio: As Potencialidades do Uso dos Podcasts para a Abordagem de Práticas Digitais Neomedievais em Sala de Aula	
<i>Gabriella Carvalho Motta</i>	131
 Entrevista	
Ensino de História e História Pública a partir do projeto ‘Histórias das Áfricas nas Escolas Públicas de Alagoas’	
<i>Ana Paula Silva Santana</i>	165
 Artigo Livre	
Autoridade compartilhada: o que fazer em história pública	
<i>Vanderlei Amboni</i>	174
 Resenhas	
A Democracia Brasileira em Retrospectiva: Avanços e Contradições de Quatro Décadas	

Erik Chiconelli Gomes 195

A violência contra a mulher na Ditadura Militar: um estudo através dos processos
criminais da Comarca de Campanha (1964-1985)

Débora Rosa da Luz 202

A Doutrina Militar como pilar do autoritarismo na República de Segurança Nacional
Maria Eduarda Fernandes Dantas 208

Entrevista

Historiador público e podcaster: Os estúdios historiográficos de Daniel Gomes e a
divulgação científica da história

Fagno da Silva Soares 215

Editorial

Mauro FRANCO NETO¹

Em seu sexto número, a *Revista Histórias Públicas* traz aos seus leitores um novo conjunto de textos que reforça seu compromisso com a reflexão na área de História e, sobretudo, com o campo da História Pública e suas implicações para os modos de pesquisar, ensinar e comunicar história. Neste número, a RHP publica o dossiê “História pública e ensino de história: possibilidades e interseções”, organizado por Ana Paula Santana (UFAL), Marcelo Abreu (UFOP) e Rafael Castro (UNIMONTES). O dossiê é composto por seis artigos e, como usualmente feito pela revista, uma entrevista com um(a) pesquisador(a) relevante no interior da temática proposta. O atual número traz ainda artigo livre, entrevista e três resenhas que foram aprovadas através de uma chamada específica realizada em nosso *site* para análise de obras recentemente publicadas que versassem sobre “Militares e Política no Brasil Republicano” e “Nova República (Brasil pós-1985)”, haja vista os recém completados quarenta anos da redemocratização.

O atual número também chega após um ano de intensos debates no interior do Fórum de Editores da ANPUH, que possibilita aos editores a troca de experiências e uma avaliação pormenorizada a respeito dos rumos das publicações na área de História. Destaco particularmente a reunião ocorrida no interior do Seminário Nacional de História (SNH), em julho, na cidade de Belo Horizonte. Na ocasião, dentre os diversos temas tratados, destacaria dois em particular. O primeiro: a importância de insistirmos na indexação de nossos periódicos em repositórios internacionais, garantindo

¹Editor-chefe da Revista Histórias Públicas. Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutor em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). UEMG. Divinópolis. MG. Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5473-8436>. E-mail: mauro.neto@uemg.br

visibilidade, credibilidade e impacto às pesquisas neles publicados. No caso da *Revista Histórias Públicas*, tivemos no último mês de novembro a confirmação da Redalyc, importante rede de revistas científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal, de nossa indexação em sua base de dados, o que configura um importante resultado para uma revista fundada há apenas três anos.

O segundo tema tratado na reunião do Fórum e que merece atenção particular é o da inteligência artificial generativa e seu impacto na edição de periódicos. Sobre isso, um dos relatos mais preocupantes foi aquele acerca da confecção de pareceres a partir dessa ferramenta, com a inserção de trechos e informações, muitas das vezes autorais e inéditos, em bases de dados cuja lógica operativa não é aberta e nem pública, com evidentes implicações éticas. Um avanço registrado foi aquele de que, não havendo a possibilidade de impedir o uso de inteligência artificial generativa em artigos ou pareceres, os periódicos deveriam cobrar de autores e pareceristas a declaração e responsabilização acerca do uso e da modalidade do uso, garantindo transparência ao processo. Visando atingir tal objetivo, a RHP está confeccionando um documento de responsabilização que em breve será disponibilizado. Importante reforçar que não falamos aqui do uso de qualquer inteligência artificial, como aquelas que se concentram em classificar, identificar, prever ou automatizar tarefas com base em dados existentes, e que já fazem parte de nosso cotidiano de trabalho há algum tempo, mas daquelas “generativas”, que afirmam “criar conteúdo novo e original”.

Neste editorial, ainda considero relevante mencionar o avanço registrado na ficha de avaliação acadêmico e profissional da área de História, referente ao Quadriênio 2025-2028, publicada em maio deste ano, na qual podemos observar, em seu item 2.4.6, a inclusão da avaliação do percentual de docentes permanentes [dos programas de pós-graduação] que contribuíram para o desenvolvimento da área por meio da emissão de, pelo menos, quatro pareceres no quadriênio para periódicos nacionais e internacionais, aderentes à área de História que adotam boas práticas editoriais e possuem sistemas de acesso aberto aos artigos. Trata-se de uma antiga demanda de editores científicos, de modo a incentivar e valorizar a realização de pareceres. Nos últimos tempos, com o crescimento do número de periódicos e o aumento no número de textos – acompanhado

da desvalorização da realização do parecer em relação a outras atividades de pesquisa – já se registrava dificuldade em encontrá-los em qualidade e quantidade.

Por fim, sendo este o último número da *Revista Histórias Públicas* sob minha chefia editorial, gostaria de agradecer a todos que atuaram ao meu lado durante os dois anos em que estive na função, aprendendo dia após dia com as dificuldades do trabalho com editoria de um periódico acadêmico. Em específico, agradeço a Thiago Fidelis, editor executivo, Douglas Angeli, editor de resenhas e às bolsistas Sofia Dias e Lara Modesto, bem como os demais membros da equipe editorial. Seguirei contribuindo com a RHP e atuando para sua continuidade e qualidade. Não menos importantes são os agradecimentos a todos que tornaram este número atual possível, como os organizadores do dossiê, autores e pareceristas. Boa leitura!

Apresentação

História pública e ensino de história: possibilidades e interseções

Ana Paula SANTANA¹
Marcelo ABREU²
Rafael CASTRO³

A democratização das pesquisas históricas e o acesso à informação têm se demonstrado cada vez mais emergentes na atualidade, trazendo desafios e possibilidades tanto no âmbito da pesquisa e ensino, quanto na divulgação e circulação de diferentes saberes. Diante de tal constatação, propomos este dossiê buscando o diálogo entre pesquisadores/as e professores/as de história interessados/as nas possibilidades e interseções entre a História Pública e o Ensino de História, destacando os desafios enfrentados pelo tema, como, por exemplo, a complexidade de conciliar a ampliação do acesso e a metodologia historiográfica. Ao mesmo tempo, tais relações exploram oportunidades para expandir a compreensão pública da história, utilizando o

¹Doutora pelo programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto. Mestra pela Universidade Federal de Ouro Preto. Graduada em História (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora de Ensino de História do curso de História da Universidade Federal de Alagoas. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas . Maceió. AL. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2209-7259>. E-mail: anapaulasantana.ufop@gmail.com

²Doutor em História Social pelo Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana. MG. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5763-0765>. E-mail: marcelo.abreu@ufop.edu.br

³Doutor em História das Ciências pela Casa de Oswaldo Cruz. Professor da área de Teoria e Metodologia da História no Departamento de História da Universidade Estadual de Montes Claros. Professor permanente do Programa de Mestrado em História. Montes Claros. MG. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3101-3253> E-mail: rafael.castro@unimontes.br

ensino como um meio de promover uma consciência crítica e inclusiva do conteúdo presente nos livros e salas de aula.

Compreende-se, aqui, o ensino de história em sua complexidade e amplitude, tanto nas questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, quanto a partir de suas diretrizes, competências, legislações, currículos, políticas públicas e outras ações específicas. Nesse sentido, destacamos os aspectos inerentes ao pensar, fazer e ensinar da disciplina, em experiências que buscam alinhar o diálogo entre o conhecimento acadêmico, a formação profissional docente e a prática escolar. Buscando superar a constatação de que a universidade tem se afastado da escola pública por apartar o mundo acadêmico e o mundo da escola (SANTOS, 2010), é fundamental compreender a complexidade da tarefa educativa no âmbito da escolarização básica, tornando também cada vez mais crucial restabelecer tal diálogo, necessário e profícuo para ambos os universos em questão.

Maria Auxiliadora Schmidt (2004) afirma que, nesse processo de reflexão, não basta ater-se às características e potencialidades próprias das novas tecnologias ou inovações de outros tipos, mas “também refletir e retomar a sua interação com os currículos e com a prática pedagógica em sua totalidade” (p. 64). O desafio está em demonstrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito escolar, que esteja em consonância e seja atraente do ponto de vista do conteúdo, responsável socialmente e sem ingenuidade ou conclusões apressadas (sem reflexões), desenvolvendo nas pessoas envolvidas nesses processos uma participação ativa no enraizamento da democracia, na luta contra a exclusão social e na valorização da diversidade cultural (FERREIRA, 2012).

É diante de tal perspectiva que o diálogo entre o ensino de história e a história pública se torna relevante e potencializador. A história pública vem se firmando como um campo em que as questões relativas à produção e compartilhamento de saberes históricos é vista não exclusivamente como fruto e/ou responsabilidade do trabalho do profissional historiador, mas em diálogo e aprendizados contínuos entre diferentes campos, pessoas e, mais do que isso, o compromisso com questões fundamentais, como a criação de processos plurais e não-hegemônicos na produção e na divulgação de conhecimento, na reflexão crítica no âmbito da educação básica, no compartilhamento

de saberes, fazeres e afetos entre diferentes pessoas e grupos, seja pela via dos processos de ensino-aprendizagem, dos meios digitais, da oralidade, das ideias e reflexões dos povos originários e comunidades tradicionais, das manifestações culturais, etc. Dito de outra forma: a historiografia da história pública, no Brasil, reforça que tal perspectiva não se limita a traduzir ou simplificar uma historiografia acadêmica para um público não acadêmico (ROVAI, 2018), identificar e combater discursos negacionistas no universo digital (MENESES, 2024) ou pensar a formação de “uma consciência histórica correta” do centro para a periferia ou do acadêmico a indivíduos e grupos supostamente desprovidos de experiências e reflexões autônomas (ALBIERI, 2011).

Trata-se, antes de tudo, de ter em mente as reflexões de Ricardo Santhiago de que a história pública é “menos um receituário do que um dispositivo capaz de animar uma reflexão com consequências práticas, estimulando a revisão e a revitalização dos princípios e das práticas do pesquisador” (SANTHIAGO, 2018, p. 305), devendo ser em última instância a efetivação de “políticas de alianças com públicos e vozes, entre universidade e comunidade, entre história disciplinada e demandas públicas” (RODRIGUES, 2024, p. 37). As intencionalidades de tais produções são variadas: ampliação de audiências, busca pela publicização de temáticas complexas, novas possibilidades e espaços de atuação profissional, vínculo amplo com comunidades e identidades historicamente marginalizadas e suas narrativas, valorização de conhecimentos e saberes negligenciados por dinâmicas científicas excludentes e opressoras (de diferentes campos do conhecimento), reflexões sobre o ensino de história com rigor profissional concomitantemente às publicizações sensíveis as demandas de públicos diversos, dentre tantas outras perspectivas.

Nesse sentido, ao propor o dossiê cuja temática vincula a história pública com o ensino de história, sugerimos que a aproximação entre elas pode auxiliar no desenvolvimento de perspectivas que pensem como os saberes históricos se relacionam com o ambiente cultural e social onde se estabelecem, relativos às experiências do tempo de indivíduos, grupos e sociedades, especificamente pensando o ensino como esse espaço de trocas de saberes e diálogos vários. Exemplos sobre tal relação se tornam cada vez mais presentes e necessários, tanto no âmbito da reflexão acadêmico-

profissional (como o basilar “História pública e ensino de história”, de 2021), seja em ações de diferentes projetos que se dispõe a experiências públicas.

O que se intenta como superação de uma relação problemática universidade-educação escolar, é a necessidade de se estabelecer um “lugar de fronteira” entre os debates especificamente acadêmicos e aqueles peculiares ao âmbito da educação básica, a fim de existir um diálogo tão necessário e crucial para o desenvolvimento do ensino de história em suas múltiplas especificidades, ultrapassando as tensões simplificadoras entre teoria e prática, conteúdo e forma, história acadêmica e ensino escolar (GABRIEL, 2015, p. 87). Não se trata, obviamente, de reforçar hierarquias entre diferentes conhecimentos (acadêmico *versus* escolar), mas considerar o papel desempenhado pelo conhecimento científico/acadêmico na produção de um conhecimento escolar em suas especificidades. Assumindo, com Luis Fernando Cerri (2011), que se o ensino da história implica em um gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola, então o professor de história na educação básica não pode ser considerado apenas como um tradutor do conhecimento científico para o conhecimento escolar ou um simplificador de conteúdos.

Portanto, ancorados na perspectiva de (re)organização dos vínculos entre universidade, educação escolar básica e sociedade, não havendo nesse entendimento atividades isoladas, mas ações estabelecidas de maneira concomitante, se estabelece uma perspectiva dos saberes históricos e pedagógicos que levam em consideração tanto a produção e difusão de saberes, como a pesquisa educacional e formação dos docentes das escolas de educação básica, reforçando a constituição de espaços de integração entre as atividades docentes articuladas com os atores da rede escolar e com a comunidade em geral, visando a reflexão contínua sobre o ensino e estabelecendo o compromisso de integração efetiva entre a formação e atuação profissional com as práticas de ensino.

Diante do exposto, nosso dossiê *História Pública e Ensino de História: Possibilidades e Interseções*, teve por objetivo buscar o diálogo entre pesquisadores, pesquisadoras, e professores e professoras de história interessados/as nas aberturas entre a História Pública e o Ensino de História. O dossiê destacou os desafios enfrentados pelo tema, como, por exemplo, a dificuldade de conciliar a ampliação do acesso e a

própria historiografia. Ao mesmo tempo, problematizou oportunidades para desenvolvimento e compreensão pública da história, utilizando o ensino como um meio de promover um estudo ético e político dos conteúdos presentes nas salas de aula. Procuramos trabalhos que pensassem as relações entre a História Pública e o Ensino de História, que explorassem a divulgação de narrativas históricas e seus impactos tanto nas salas de aula quanto nos ambientes extra-classe, e que propusessem diferentes estratégias de ensino a partir de mídias digitais, filmes, documentários, teatro e literatura.

Assim, como primeiro artigo do dossiê, temos o texto *A Mala e o Tijolo: Formação Histórica por meio da Cultura Material*, escrito por Márcia Elisa Teté Ramos. No texto, a autora propõe uma reflexão acerca da formação histórica, que se realiza tanto no âmbito escolar quanto extraescolar, de tal forma que as conexões entre passado e presente permitem perceber, e até mesmo interferir, em nossa contemporaneidade. A autora desenvolve essa análise a partir de duas obras literárias: *A Mala de Hana*, de Karen Levine, publicado pela primeira vez em 2002 pela editora SecondStory Press no Canadá, e o documentário brasileiro *Menino 23*, de Belisário França, de 2016. Como principal referencial teórico, destacamos os autores Joan Rusen (2001, 2010) e Paulo Freire (1979), dentre outros.

Na sequência do nosso dossiê, temos o texto de Larissa Vitória Ivo e Isabela Coura, *Afetos e memória: o cinema na historicização da ditadura militar brasileira*, no qual as autoras propõem uma reflexão a partir do cinema, da educação, da memória e da história, com recorte temporal nas produções audiovisuais da ditadura militar brasileira. Para tanto, Ivo e Coura se mobilizam no campo dos afetos, entendendo o cinema como um agente capaz de historicizar passados traumáticos e interferir de forma ética e política na construção dessas narrativas historiográficas, ampliando sentidos contra o negacionismo histórico. As autoras dedicam-se à análise do longa *Batismo de Sangue* (2006) e de *Ainda Estou Aqui* (2024), considerando seus significados e impactos no interior da sala de aula.

Ainda sobre os estudos acerca da História Pública, do ensino de história e das ditaduras militares, nosso terceiro artigo é *Memórias de uma Ditadura: O Diálogo entre o Cinema e o Teatro na Representação do Trauma Coletivo*, de Maria Jade Pohl

Sanches e Fernando Russo Costa do Bonfim. Os autores abordam a arte e sua representação cinematográfica e teatral no contexto das ditaduras militares da América Latina. Para tanto, Sanches trabalha com a peça *Pedro e o Capitão* (2022), montada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e com o filme *Ainda Estou Aqui* (2024), adaptado do livro de Marcelo Rubens Paiva publicado em 2015. Ao longo do texto, os autores discutem as linguagens artísticas e suas reflexões, especialmente em relação a um passado doloroso, como uma forma transformadora e problematizadora do próprio conceito de justiça histórica.

Como quarto artigo do dossiê, temos um texto comprometido com os estudos das mídias sociais e sua utilização no Ensino de História do Tempo Presente, especialmente no que se refere ao TikTok. Destacamos o título *Para Além da Dancinha: História Pública no TikTok*, de Gabriel Antonio Butzen e Tereza M. Spyer Dulci. Nesse artigo, Butzen e Dulci analisam a plataforma TikTok, destacando sua relevância para a História Pública, tanto pelo alcance a um público amplo quanto pela utilização por professores, alunos e criadores de conteúdo, além dos desafios de promover histórias subalternas. O artigo propõe um importante diálogo entre história pública e ensino de história, com análise da própria plataforma a partir de seus algoritmos e implicações, e problematizações acerca das possibilidades de “curadoria histórica” por meio das redes de comunicação na divulgação e produção do conhecimento histórico.

Como quinto artigo do nosso dossiê, temos *História Pública Digital a partir das redes: um estudo de caso a partir do E-Human@\$,* de Vanessa Spínosa e Maria Júlia Rocha Sales, texto que apresenta uma reflexão sobre as novas formas de sociabilidade no ciberespaço e suas implicações para o ambiente escolar. O estudo discute o projeto “E-Human@\$ Conecta: extensão em humanidades digitais”, desenvolvido pelo Laboratório de Humanidades Digitais e Ensino de História (CERES/UFRN) em 2024, que tem como propósito aproximar a comunidade acadêmica e o público externo de discussões contemporâneas nas áreas de Humanidades Digitais e Ensino de História. Por meio de um conjunto de ações extensionistas, o projeto promove atividades de mobilização digital, criação de identidade visual e divulgação de conteúdos voltados à

cultura digital, educação e cidadania. O artigo também apresenta os resultados obtidos com a criação de espaços virtuais de interação e aprendizado.

Ainda no que se refere às redes de comunicação no tempo presente, temos o quinto artigo do dossiê, intitulado *Só Mais um Episódio: As Potencialidades do Uso dos Podcasts para a Abordagem de Práticas Digitais Neomedievais em Sala de Aula*, de Gabriella Carvalho Motta. A autora trabalha com o conceito de Idade Média e com o debate que se segue ainda no tempo presente, especialmente no contexto da internet e das mídias digitais. Partindo de suas observações, somos direcionados a um diálogo entre Idade Média, História Pública e História Digital, especialmente em relação ao ambiente escolar e ao ensino de história na atualidade. Assim, a autora se dedica ao estudo e análise de dois podcasts concernentes ao tema, o *Medievalíssimo* - organizado e produzido pelo professor e historiador Bruno Rosa- e o *Estudos Medievais* - vinculado ao Laboratório de Estudos Medievais da Universidade de São Paulo- considerando-os como ferramentas e possibilidades para o ensino de história na Educação Básica.

Por fim, e com o intuito de divulgação da pesquisa histórica, temos a entrevista com Flávia Maria de Carvalho, intitulada *Ensino de História e História Pública a partir do projeto 'Histórias das Áfricas nas Escolas Públicas de Alagoas*, que aborda a produção e divulgação de materiais didáticos sobre os estudos de História das Áfricas e das Culturas Afro-brasileiras. A plataforma virtual desenvolvida pela entrevistada, busca a disponibilização de dados historiográficos e o seu consequente uso por professores do Ensino Básico no Brasil.

Referências:

ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIRA, Juniele; ROVAI, Marta (Org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, v. 1, p. 19-28.

CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 2011.

FERREIRA, Marieta. Demandas sociais e história do tempo presente. VARELLA, Flávia et al (org.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

GABRIEL, C. T. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Para uma outra definição de didática da história). In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (orgs). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 2015.

HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo. *História pública e ensino de história*. 1ed. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

MENESES, Sônia. História, temporalização e engajamento: pensar o contemporâneo e as demandas públicas por história. In: CASTRO, Rafael; RODRIGUES, Thamara (Org.). *História pública e teoria da história*. 01ed. São Paulo: Letra e Voz, 2024, v. 208, p. 25-37.

RODRIGUES, Rogério. História Pública e os desafios ético-políticos da história da historiografia na atualidade. In: CASTRO, Rafael; RODRIGUES, Thamara (org.). *História pública e teoria da história*. São Paulo, Editora Letra e Voz, 2024, p. 33-52.

ROVAI, Marta. Publicizar sem simplificar: o historiador como mediador ético. In: ALMEIDA, Juniele; MENESES, Sônia. (Org.). *História pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 185-196.

SANTHIAGO, Ricardo. Pode-se falar de uma história pública brasileira? In: MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane (orgs). *Que história pública queremos?* São Paulo, Letra e Voz, 2018.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2010. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>. Acesso em: 27/05/2025.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

A mala e o tijolo: formação histórica por meio da cultura material

Márcia Elisa Teté RAMOS¹

Resumo: Neste texto, propomos uma reflexão sobre a utilização de objetos como meio para a formação histórica, tomando como base duas experiências distintas que traduzem temas controversos do passado, mas ainda relacionados às concepções históricas problemáticas circulantes na sociedade. Partimos do pressuposto da formação histórica como ocorrência tanto no âmbito escolar quanto em contextos extraescolares, o que articula o Ensino de História e a História Pública. Essas áreas compartilham uma função pública comum: estabelecer conexões entre o passado e o presente, identificando transformações e continuidades ao longo do tempo em um movimento de compreensão crítica do passado, de modo a enfrentar os desafios contemporâneos visando um futuro melhor. As experiências analisadas são as seguintes: (1) *A Mala de Hana*, um livro que relata uma pesquisa histórica desenvolvida no âmbito escolar pelo Centro Educacional do Holocausto de Tóquio, e (2) o caso dos tijolos marcados com suásticas, apresentado no documentário *Menino 23*

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura Material; História Pública; Formação Histórica.

¹ Doutora em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do curso de História e de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) na Universidade Estadual de Maringá. Maringá. PR. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5299-2935>
E-mail: metramos@uem.br

The Suitcase and the Brick: Historical Formation Through Material Culture

Abstract: In this text, we propose a reflection on the use of objects as a means for historical formation, based on two distinct experiences that translate controversial themes from the past but remain connected to problematic historical conceptions circulating in society. We start from the premise that historical formation can take place both within the school environment and in extracurricular contexts, linking History Education and Public History. These fields share a common public function: establishing connections between the past and the present, identifying transformations and continuities over time in a movement of critical understanding of the past to address contemporary challenges and envision a better future. The experiences analyzed are as follows: (1) Hana's Suitcase, a book that recounts a historical investigation conducted within a school setting by the Tokyo Holocaust Education Resource Center, and (2) the case of the bricks marked with swastikas, presented in the documentary Boy 23.

Keywords: History Teaching; Material Culture; Public History; Historical Formation.

Introdução

A História se depara com o desafio de transcender as páginas dos textos acadêmicos para ganhar vida nas múltiplas esferas sociais para além da mera transmissão de dados e de eventos, satisfazendo a demanda, talvez cada vez maior, de orientação existencial. A História mais que um mero espelho do passado pode se tornar um guia para o futuro, orientando nossas escolhas individuais e coletivas, nos convidando a olhar para trás não apenas para entender quem fomos, mas quem somos para imaginar quem podemos vir a ser. Nesse sentido, a cultura material surge como um dos dispositivos de evocação do passado, ao proporcionar uma “narrativa” construída na complexidade das articulações entre a sociedade, os sujeitos e os objetos de uma cultura histórica.

A escola é o principal espaço de disseminação do conhecimento histórico, onde o saber científico sofre várias elaborações para se transformar em saber escolar sob influência de diversos agentes, como professores, acadêmicos, legisladores e produtores de materiais didáticos² (Chevallard, 1991). Diferentes materiais didáticos e midiáticos, especialmente os livros didáticos, desempenham um papel basilar na mediação, difusão e construção do conhecimento no contexto escolar. Os contextos, as dinâmicas, as finalidades, podem ser diferentes, mas essa distinção entre o ensino formal de História e a História Pública vai até certo ponto, pois esses campos partilham a mesma preocupação em relação à função social do conhecimento histórico. Hoje o conceito de formação histórica vem justapor reflexões desses dois campos, propiciando a elaboração de ideias históricas mais consistentes, embasadas, éticas, por isso, capazes de orientar a sociedade em termos existenciais, rumo a um futuro mais promissor do ponto de vista da valorização da dignidade humana. Esses dois campos podem ser mais diretamente relacionados, quando sopesamos que as protonarrativas dos estudantes (também) servem como acesso às ideias históricas predominantes na sociedade ou quando percebemos a escola como um “laboratório” para nos levar a refletir sobre as práticas, as estratégias e as intenções da História Pública, ou seja, sobre como implementar

2 Optou-se pelo uso do genérico masculino ao longo deste texto, conforme a norma padrão da língua portuguesa, com o intuito de garantir a fluidez e a clareza da leitura. Reconhece-se, no entanto, a relevância das discussões sobre linguagem inclusiva e a importância de representar todas as identidades de gênero.

mecanismos de intervenção cultural conciliando as ideias históricas aos princípios da ciência histórica.

Inicialmente, é comum associar o termo *Public History*, ou História Pública, aos meios de “divulgação histórica”, enfocando especialmente a circulação e o consumo de materiais. No entanto, como aponta Ricardo Santhiago (2016), os estudos que permeiam essa área não se restringem a essa associação, pois também abrangem a história produzida com os públicos, feita pelos públicos, destinada aos públicos e as relações entre história e público. O ensino de História e a História Pública se equiparam no compromisso de tornar o conhecimento histórico acessível e relevante para diferentes públicos; em estabelecer conexões entre o passado e o presente, promovendo a reflexão crítica sobre processos históricos e suas implicações na vida cotidiana; na participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento histórico; no uso da metodologia da história no sentido de fornecer condições para a interpretação de fontes, o questionamento das narrativas e, por fim, na atribuição de sentido às suas realidades.

Partindo dessas interrelações, realço a concepção de didática como inerente à natureza da História como campo de conhecimento e a ideia da formação histórica como estendida democraticamente à toda sociedade. Para tanto, utilizo vertentes que, embora diferentes – pois me referencio em Jörn Rüsen, Peter Lee e Paulo Freire – convergem em razão do propósito que lhes atribuo: exemplificar o uso de objetos como “trampolim” para a construção do conhecimento histórico, por meio de duas experiências pautadas na interface entre a pesquisa, o ensino e a divulgação histórica. Esses autores permitiram explorar a versatilidade da História Pública, – pois essa pode ser definida como um ato de “abrir portas e não de construir muros” (Almeida; Rovai, 2011, p. 7). Dessa forma, articulo a História Pública, bem como o ensino de história formal ou informal ao conceito de formação histórica (*Bildung*), considerando que esse conceito polissêmico e em evolução seria um processo de desenvolvimento humano que se constrói e se apreende na imersão do sujeito em sua cultura histórica. Por sua vez, cultura histórica compreende todas as formas de consciência histórica, todas as “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

Formação seria “o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento” (Rüsen, 2001, p. 95). Esse conjunto de capacidades engendradas *pela* e *na* formação histórica, remete ao emprego dos potenciais de racionalidade histórica na vida prática favorecendo a interpretação do mundo e de si mesmo (Rüsen, 2007, p. 121). A formação ocorre na interação comunicativa entre indivíduos que internalizam, reinterpretam e transformam a cultura em uma constante reconstrução. Formar-se historicamente não é apenas conhecer o passado, mas participar ativamente do mundo, transformando e ressignificando narrativas e práticas sociais em um ciclo contínuo, onde os indivíduos moldam a cultura e essa, por sua vez, os constitui.

Existem muitas diferenças entre as concepções de Rüsen e Freire³, mas um denominador comum é certo: a atribuição de “sentido” – a compreensão, a faculdade de julgar, o propósito, o ponto de vista, o encadeamento das coisas, o discernimento, a orientação, a direção, o significado etc. – deveria afinar-se com a formação ou a educação que possa tornar o indivíduo mais humano/humanizado. Para Freire, esse processo corresponde ao que ele denomina “ser mais”, que se manifesta como resultado do enfrentamento a uma “situação-limite”. Essa experiência atua como um impulso para o questionamento do já conhecido, possibilitando a construção de novos saberes. O sujeito desenvolve uma percepção crítica de seus próprios temas, o que lhe permite compreender a realidade de maneira mais aprofundada e nela intervir, construindo-se como agente ativo das transformações sociais, rompendo com a posição passiva de um “simples espectador, acomodado às prescrições alheias” (Freire, 1983, p. 44-45).

Rüsen fundamenta sua reflexão na ideia de consciência histórica e cultura histórica, as quais, segundo ele, passam por transição qualitativa – também do ponto de vista da humanização –, à medida que respondem às “carências de orientação existencial” (seria o mesmo conceito se “situação limite” de Freire). A consciência histórica, nesse sentido, assume um papel ativo, proporcionando critérios (re)interpretativos para as decisões no presente que remetem à ação prática e ao

³ Jörn Rüsen na filosofia da História e Paulo Freire na filosofia da educação, assumem perspectivas parecidas porque usam como uma de suas muitas referências, o filósofo Karl Jaspers (1883-1969), situado no campo do existencialismo e da fenomenologia. Porém, ambos terminaram compondo seus pressupostos específicos conforme o contexto histórico vivido e o campo do qual pertenciam (Souza, 2016).

planejamento de novos caminhos. Ao invés de usar a expressão “ser mais” de Freire, Rüsen (2010, p. 57) entende que existe “um *superávit* do agir humano” quando experiências, interpretações, orientações, motivações, intencionalidades e práticas são sintonizadas com o humanismo. Empregando outras palavras, mas com o mesmo teor freiriano, uma constituição de sentido crítico-genética favoreceria o desenvolvimento de indivíduos aptos para lidarem com suas carências de orientação existencial de maneira mais satisfatória do ponto de vista humanista (Rüsen, 2007).

A intervenção na formação histórica para a construção de um novo humanismo, baseado no “ser mais” ou na consciência crítico-genética, pode ser transposta tanto para o ensino de história quanto na forma de fazer História Pública, e as experiências aqui apresentadas demonstram a viabilidade desse processo ao tomar como ponto de partida um objeto como Tema Gerador. O conceito de Tema Gerador – ou palavra geradora – é empregado por Francisco Régis Lopes Ramos (2016) ao propor a noção de “Objeto Gerador”. O termo refere-se ao uso de um objeto específico como fonte para instigar a discussão, fomentar a construção do conhecimento e possibilitar a formulação de explicações vinculadas ao conteúdo histórico. Paulo Freire (1985; 1987) define os Temas Geradores como tópicos que emergem das experiências e desafios cotidianos dos estudantes – ou seja, das situações-limite –, estabelecendo conexões entre o sujeito e sua realidade e fornecendo recursos para a superação desses desafios. Mais do que despertar o interesse dos alunos, essa abordagem fomenta a reflexão crítica e o diálogo, permitindo que relacionem o conhecimento escolar às suas próprias vivências. Nesse sentido, Freire (1994) propõe que a administração dos Temas Geradores seja orientada pelas ideias e necessidades dos estudantes, ancoradas em seu universo sociocultural. Esse processo ocorre de maneira dialógica e tensional entre o saber prévio e o saber em construção, configurando-se como um movimento capaz de impulsionar a problematização da realidade e a transformação social. Sob essa perspectiva, a concepção freireana de situações-limite aproxima-se do conceito de “carências de orientação” em Jörn Rüsen, na medida em que ambas demandam uma reelaboração dos sentidos históricos e uma postura ativa na construção do conhecimento e da transformação social.

A opção pelo uso de “objetos” como artefatos físicos, carrega a compreensão deles como evidências históricas, vestígios, fontes ou registros, por oferecerem suporte para interpretar, analisar, criticar e problematizar práticas, valores e tecnologias, de outros modos de vida, de ser, de interagir e de pensar, de pessoas do passado e do presente. Assim como no pressuposto freireano de se partir da realidade e/ou do pensamento do estudante, mediante um Tema Gerador – no caso, Objeto Gerador – diversas perspectivas no campo do ensino e aprendizagem da história e no campo da História Pública, têm incentivado a incorporação de evidências históricas para compreensão e ação na sociedade. Essas linhas de ação alicerçam-se na concepção sobre a metodologia da História, entendendo que quando adaptada segundo o destinatário, propicia uma “atitude historiadora” ou o “pensar historicamente”. No entendimento de Peter Lee, na escola, a literacia histórica exige um “compromisso de indagação” com os conceitos estruturantes da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, entre outros, exigindo uma compreensão do conceito de evidência (Lee, 2006, p. 136). Isabel Barca, por sua vez, argumenta ser a aprendizagem da história “uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência encontrada por diversas fontes” (Barca, 2006, p. 95). Ainda conforme Barca (2004, p. 133), pensar historicamente envolve a habilidade de “ler fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas”, considerando suas preocupações, validade, e estabelecendo conexões com outras fontes e mensagens.

Peter Seixas e Tom Morton (2013) enfatizaram a constituição da história como uma interpretação apoiada em inferências derivadas das fontes, que adquirem *status* de evidência quando são submetidas a um processo de problematização, partindo do pressuposto de que elementos como o autor e os dados de criação da evidência já implicam propósitos e perspectivas específicas, vinculados ao contexto em que foram produzidos. Ou seja, a construção do conhecimento histórico não se restringe à leitura “pura” das fontes históricas, uma vez que a problematização demanda comprometimento com a plausibilidade, abstração reflexiva e habilidade de julgamento – compreendido aqui como a capacidade de analisar e avaliar, e não simplesmente

aceitar sem restrições – das práticas e representações de sujeitos de distintos espaços e temporalidades.

Ao aplicar essa lógica à História Pública, as fontes podem abranger uma ampla gama de materiais selecionados por meio do diálogo, de modo a refletir as demandas e interesses do público (o que também pode ser transposto para a “lógica” da literacia histórica, ou seja, no contexto escolar). Nesse processo, é fundamental romper com a perspectiva que atribui aos especialistas o monopólio do saber, legitimando a imposição de seu conhecimento sobre aqueles considerados portadores de um “senso comum” inferior. Em vez disso, a construção do conhecimento histórico deve ser concebida como um espaço de troca e elaboração coletiva, já que o chamado “senso comum” não pode ser desqualificado *a priori*, pois constitui-se a partir das vivências, interações e observações do indivíduo sobre o mundo, configurando-se como um repertório inicial que pode ser ressignificado e aprofundado no diálogo com o conhecimento científico (Freire, 1983, p. 21).

Embora o senso comum nem sempre se fundamente em métodos ou conclusões científicas, isso não o torna um saber inferior ou equivocado. Pelo contrário, é um conhecimento rico, dinâmico e vivaz. Porém, dependendo do contexto histórico e cultural em que o sujeito está inserido, sua capacidade criadora e crítica pode ser reduzida. Nessas circunstâncias, o sujeito acaba por se ajustar e se submeter, assimilando os legados e códigos culturais de outros que, enraizados e disseminados socialmente, são frutos de relações desiguais de poder (Freire, 1983). Daí que as relações entre saber acadêmico e saber cotidiano exigem atenção crítica para evitar tratar temas históricos de forma problemática. Nas duas experiências descritas nesse momento, as ideias históricas problemáticas, revisionistas não-científicas ou negacionistas sobre o nazismo ou o neonazismo, o racismo, o trabalho escravo, o abuso infantil, entre outros temas, precisam ser – e aqui temos realmente uma prescrição para a intervenção cultural – rechaçadas, desconstruídas, ressignificadas. A “conscientização” consiste em superar a “esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1980, p. 26). Em acordo com Rüsen, a formação histórica seria “compensatória” quando corre contra a

racionalidade, comprometendo a dimensão cognitiva da compreensão humana do mundo e a autorrealização do homem. Já a formação “complementar”, implicaria ter seus próprios pontos de vista, mas refinados por intermédio dos saberes organizados científicamente (2001, p. 96).

Tanto para Freire quanto para Rüsen, a formação e a educação são fundamentais para viabilizar o “ser mais” e a consciência histórica crítico-genética. A “atitude historiadora” e a “literacia histórica” são, assim, construídas com o objetivo de produzir significados que estejam em consonância com a busca por uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Essa abordagem pode ser transferida tanto para o ensino de História quanto para o público em geral. Neste contexto, opto por dois exemplos ilustrativos: a obra literária *A Mala de Hana* e o documentário *Menino 23*.

A Mala de Hana e a empatia histórica

O livro escrito pela canadense Karen Levine, publicado pela primeira vez em 2002 pela editora *Second Story Press* no Canadá, ganhou distribuição em diversos países, como Brasil, Japão e França. Ele narra a história real de Fumiko Ishioka, uma professora dos anos iniciais e do Ensino Fundamental no Japão, que quando diretora do Centro de Holocausto de Tóquio criado em 1998 por Kanei Okamoto e Steven Kadish, decide, em 2000, viajar à Europa em busca de objetos históricos para a exposição de um Museu do Holocausto⁴. Ela visita o Museu de Auschwitz, na Polônia, e recebe uma mala marrom. De 2000 a 2001, junto com seus alunos e outros participes de 8 a 18 anos, pertencentes ao grupo "Pequenas Asas", Fumiko pesquisa o objeto recebido.

Essa iniciativa conecta-se a um contexto historicamente substancial, dado o alinhamento entre Japão e Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial. A proposta de Fumiko extrapola a criação de um espaço expositivo, pois carrega em si o enfrentamento de uma situação-limite ou de uma carência de orientação, ou seja, as experiências desconfortáveis e desafiadoras que despertam e exigem reflexão profunda. Essa iniciativa se posiciona diante de um passado carregado de violência e alianças controversas, suscitando uma questão central: como lidar com esse passado difícil para

⁴ Vale ressaltar que o pequeno museu no Centro Educacional do Holocausto de Tóquio, continua em funcionamento, oferecendo exposições e programas educativos que promovem a compreensão e a reflexão sobre esse período histórico.

orientar um futuro mais consciente e humano? Essa pergunta, longe de ser limitada ao ambiente escolar, abre caminhos para reflexões sobre as responsabilidades coletivas na preservação da memória histórica. O pequeno museu idealizado por Fumiko torna-se um espaço não apenas de transmissão de fatos históricos, mas também de formação de valores, instigando tanto os estudantes quanto a comunidade a reconhecerem as complexidades do passado, estabelecendo um diálogo engajado com questões éticas e políticas contemporâneas.

A mala recebida trazia as inscrições "Hanna Brady", "16/V/1931" e "*Waisenkind*". Com base nessas informações, Fumiko e seus estudantes deduzem que Hanna Brady seria a proprietária da mala e a data, 16 de maio de 1931, é interpretada como uma possível data de nascimento, sugerindo que a mala poderia pertencer a uma criança. Além disso, ao pesquisarem a palavra "*Waisenkind*", descobriram o significado como “órfã”, aprofundando o mistério e a carga emocional do objeto. Sob a hipótese de que a mala poderia ter pertencido a uma menina levada a um campo de concentração, Fumiko e seus estudantes desenvolveram um interesse cada vez maior em descobrir mais sobre Hanna. A mala tornou-se um Objeto Gerador, atuando como um dispositivo de evocação, incitando a formulação de hipóteses, a realização de pesquisas e a construção de explicações – processos elementais do conhecimento histórico. Esse interesse estimulou a empatia histórica, conceito amplamente reconhecido como a integração entre racionalidade – na forma de contextualização histórica – e afetos, expressos na disposição de se colocar no lugar do Outro. A empatia histórica se configura como um caminho para um novo humanismo, justificado em valores como solidariedade, justiça e igualdade, que sustentam o respeito, a compreensão e a afirmação da dignidade humana. Peter Lee propõe redefinir o termo “empatia” no contexto da aprendizagem histórica, sugerindo substituí-lo por “compreensão”, pois este termo não se limita aos sentimentos, “embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (Lee, 2003, p. 20). Para Lee e Shemilt, a empatia não deve ser reduzida a envolvimento afetivo, simpatia ou simples identificação (Lee; Shemilt, 2011, p. 40) e em vez disso, deve ser entendida como um processo que, ao considerar as evidências históricas, permite reconstruir as opiniões e valores das pessoas, tornando inteligíveis suas ações e práticas sociais no passado (Lee; Shemilt,

2011, p. 48). Mas resumindo: construção da identidade está ligada à relação com a alteridade, com a compreensão das perspectivas, objetivos, necessidades, vivências, rejeições, admirações e indagações que envolvem o Outro (Lee, 2003, p. 21).

Fumiko entra novamente em contato com o museu alemão que havia enviado a mala, solicitando mais documentos relacionados a Hana e como resposta, recebe um documento de deportação e uma lista das crianças enviadas ao campo de concentração na mesma ocasião que Hana. Descobre que Hana (cujo nome foi erroneamente grafado como "Hanna" na mala pelos alemães) foi uma menina da Tchecoslováquia (atual República tcheca) que, junto com seu irmão George, foi deportada pelos nazistas para Auschwitz durante a Segunda Guerra Mundial. A pesquisa revela que George (1928-2019), irmão de Hana, estava vivo naquele momento e residia no Canadá. Em 2001, Fumiko viaja para o Canadá e entra em contato com George Brady e ele compartilha a história da família e fornece fotos e documentos para o museu. Em 2002, George Brady viaja ao Japão para conhecer o museu e o trabalho de Fumiko e compartilhar seu testemunho com as crianças japonesas. Em 2002, como disse, o livro *A Mala de Hana* é lançado.

Por meio da documentação adicional, dos relatos de George e de outras fontes fornecidas por ele, como desenhos feitos por Hana e fotos da família, reconstrói-se a trajetória dos irmãos. Descobre-se que, em 1941, os pais de Hana e George foram levados pelos alemães a um campo de concentração, deixando as crianças sob os cuidados dos tios. Hana e George Brady foram enviados para o campo de concentração de Theresienstadt (Terezín) em 21 de maio de 1942. Em 23 de outubro de 1944, Hana foi deportada para Auschwitz, onde foi morta na câmara de gás pouco depois de sua chegada. Já George foi transferido de Auschwitz para o subcampo de Gleiwitz I, onde trabalhou na reparação de vagões de trem danificados. Ele conseguiu escapar durante da "marcha da morte", ou seja, do deslocamento forçado de prisioneiros de guerra, cativos ou deportados em janeiro de 1945 pouco antes da libertação de Auschwitz no mesmo mês, quando muitos eram abandonados para morrer ao longo do percurso. Hana tinha apenas 13 anos quando foi executada, enquanto George, aos 15 anos, conseguiu fugir dos nazistas. Essa proximidade etária entre os irmãos e os estudantes fez com que a história se tornasse ainda mais impactante e envolvente para eles.

A ideia de que histórias marcadas por intensa carga emocional não devem ser evitadas ou negligenciadas, mas sim enfrentadas e compreendidas, é sustentada por Bodo von Borries (2011). Segundo ele, o tratamento crítico dessas narrativas, especialmente aquelas carregadas de complexidade e desafios emocionais, por meio da reflexão histórica, permite evitar que se cristalizem como um passado inquestionável e imutável, desarmando seu potencial paralisante que, por sua vez, perpetuaria uma visão de futuro desprovida de probabilidade de transformação e esperança.

Menino 23, infâncias perdidas no Brasil

É um documentário brasileiro de 2016, produzido por Belisário Franca. O título faz referência ao “sobrevivente” Aloisio Silva, chamado apenas por este número durante sua infância, quando escravizado em uma fazenda no município de Campina do Monte Alegre (Estado de São Paulo) em 1930. O documentário traz depoimentos de Aloísio da Silva e de Argemiro Santos, além de incorporar de maneira complementar à documentação oficial e fontes midiáticas sobre esse período histórico. O documentário *Menino 23: Infâncias Perdidas no Brasil*, retrata um capítulo pouco conhecido da história brasileira: a adoção de crianças negras para serem escravizadas.

Tudo começou assim: em 1998, durante uma aula sobre o nazismo, o professor de história Sidney Aguilar Filho foi surpreendido por uma aluna que mencionou a presença de suásticas gravadas em antigos tijolos da casa da Fazenda Cruzeiro do Sul, onde sua família residia. Esse artefato tornou-se um potente Objeto Gerador, intensificando a percepção de que o neonazismo persiste como um legado incômodo, um passado que resiste a ser superado, um passado que ainda circula na História Pública no chamado senso comum. A suástica, em sua materialidade inquietante, suscitou questionamentos fundamentais: qual o seu significado histórico e simbólico? Por que esse passado permanece tão presente? No Brasil, sua presença remete exclusivamente ao antisemitismo ou estaria também vinculada a outras formas de discriminação? Mais do que um disparador didático, o tijolo espicaçou a curiosidade do professor e dos estudantes, ampliando a investigação reflexões sobre memória, ideologia e permanências históricas.

Intrigado com essas reflexões iniciadas em sala de aula, Aguilar decidiu investigar mais profundamente e ao visitar a fazenda, não apenas encontrou tijolos com o símbolo nazista, mas também tijolos marcados com a letra Sigma (Σ), associada ao movimento da Ação Integralista Brasileira. Ele descobriu também registros ainda mais perturbadores: fotografias de um time de jovens negros vestidos com uniformes simulando aqueles usados pelos judeus nos campos de concentração nazistas – listras azul-celeste e branco, acompanhadas de uma estrela amarela no peito; marcações no gado com o símbolo nazista que participava e vencia as principais exposições e competições agropecuárias nacionais e nos certificados de origem ou pedigree de animais.

Essas descobertas levaram Sidney a aprofundar sua pesquisa, culminando na tese intitulada *"Educação, autoritarismo e eugenia: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)"*, defendida em 2012. Nesse estudo, Aguilar analisa os impactos da educação brasileira entre 1930 e 1945, explorando a relação entre práticas autoritárias, ideais eugênicos e violência institucional contra crianças e adolescentes. Mas o foco recai sobre um grupo de cinquenta meninos, identificados como "órfãos ou abandonados", com idades entre nove e onze anos, que estavam sob a guarda do Juizado de Menores do Distrito Federal. Esses meninos foram transferidos do Educandário Romão de Mattos Duarte, pertencente à Irmandade da Misericórdia do Rio de Janeiro, para a mesma fazenda que deu início à curiosidade histórica de Sidney e de seus alunos. O estudo mostra essas crianças como vítimas de uma política do Estado brasileiro sob a égide da educação eugênica, que conforme previsto pelo artigo 138 da Constituição de 1934, legitimou a segregação e exploração de crianças e adolescentes. Ao analisar os acontecimentos, a pesquisa de Sidney Aguilar expõe como o Estado brasileiro, ajustado aos ideais autoritários e práticas discriminatórias, não apenas negligenciou, mas também institucionalizou formas de violência e exploração contra os mais vulneráveis, reforçando projetos políticos de exclusão social e racial. Durante a década de 1930, essas crianças "adotadas" foram submetidas a condições degradantes com extensas jornadas de trabalho agrícola e pecuário, realizadas sem qualquer remuneração e recebendo pouca educação e enfrentando situações de cárcere, castigos físicos e humilhações morais naquela fazenda

pertencente a membros destacados da sociedade, integrantes da Ação Integralista Brasileira, bem como declaradamente simpatizantes do nazismo.

A tese resultou no projeto de fazer o público em geral entender essa História, por isso a produção de um documentário retomando os relatos dos sobreviventes para revelar a angústia e os traumas que ainda permeavam suas vidas. O trabalho de pesquisa da tese, ancorado em protocolos metodológicos e referenciais teóricos, adquire uma nova configuração sob a condução do professor e pesquisador Sidney Aguilar Filho. Ao transpor a tese para uma linguagem mais acessível e didática, o documentário não apenas democratiza o conhecimento histórico, mas também amplia seu alcance, possibilitando que estudantes e outros públicos, alheios ao universo acadêmico, se apropriem dessa narrativa e compreendam sua relevância no presente.

No documentário, os depoimentos evidenciam a exploração e a subjugação da mão-de-obra infantil como marcas indeléveis na vida dessas pessoas. Aloisio Silva, conhecido como o Menino 23, expressa plena consciência de ter sido submetido a uma condição análoga à escravidão na fazenda. Suas memórias são carregadas de dor, e os traumas decorrentes dessa experiência refletem-se em sua luta contra o alcoolismo e a depressão, demonstrando como o passado continua a assombrá-lo. Argemiro Santos, conseguiu escapar da fazenda aos 15 anos e encontrou na Marinha uma oportunidade de reconstruir parte de sua vida, mas mesmo com essa mudança, o passado de exploração permanece como uma sombra em sua trajetória.

No caso do Menino 23, o passado traumático exerce um efeito devastador e duradouro, algo comum em narrativas envolvendo experiências difíceis, como destacado por Bodo Von Borries (2011). A falta de uma elaboração reflexiva e crítica do passado tem repercussões tanto no nível individual quanto coletivo, pois persistem legados indesejados do nazismo ou do racismo como ideologias prejudiciais ao humanismo como valorização, compreensão e respeito à dignidade humana. Esses legados desumanizantes perpetuam-se não apenas na memória traumática dos sobreviventes, mas também nas estruturas sociais que permitiram tais práticas.

A tese de doutorado – que segue os preceitos da pesquisa fundamentada –, surgiu a partir de indagações feitas em sala de aula, a partir de um artefato que ajudou a construir reflexões sobre o passado. Da tese, nasce o documentário, que pode ser

enquadrado no sabemos sobre História Pública. O documentário está ancorado na investigação acadêmica, mas tem como objetivo alcançar um público maior, bem como retornar ao espaço escolar para subsidiar o ensino de história, dessa forma interligando ensino, pesquisa e divulgação.

A matriz disciplinar de Rüsen: colocando a teoria em movimento

Apoio-me na matriz disciplinar de Rüsen para mostrar como as experiências no Japão e no Brasil transformam a História em um fio condutor da existência, estendendo-se para além dos muros da universidade. Nessas narrativas, o conhecimento histórico se entrelaça com as urgências e inquietações do presente, desafiando as ideias históricas ainda sobrecarregadas. Nessa matriz temos um movimento recursivo: 1) Interesses; 2) Ideias; 3) Métodos; 4) Apresentação do discurso e 4) Funções.

O ponto de partida para a produção do conhecimento histórico, seja especializado ou não, são os interesses, as problemáticas, as necessidades e as carências de orientação que surgem na vida prática (são as situações-limite, segundo Freire). Os sujeitos recorrem ao passado como uma forma de não se perderem nesse fluxo do tempo, buscando atribuir sentido às suas experiências e projetar um futuro (Rüsen, 2001, 2010). Freire, com outras palavras argumenta que a conscientização, a ação-reflexão moldaria a utopia, o futuro (Freire, 1979).

Um simples objeto pode despertar não apenas a sede de saber, mas reorganizar as intencionalidades e as ações no mundo. Em *A Mala de Hana*, a curiosidade da professora Fumiko e de seus estudantes os levam a desenterrar uma história densa, carregada de dor e silêncios. O documentário *Menino 23*, partiu de um tijolo marcado com a suástica que despertou questionamentos sobre o nazismo no Brasil. Em sala de aula, a abordagem do Holocausto pelo professor instiga a dúvida de uma aluna, rapidamente compartilhada pelo grupo, evidenciando como as carências de orientação do presente impulsionam a construção do conhecimento histórico. Esse artefato, assim como a mala, são *Objetos Geradores*, ou seja, são dispositivos de evocação que carregam um passado difícil encapsulado, e por isso mesmo, serviram como ponte para a problematização histórica.

O público em geral é exposto e, por vezes, cooptado por narrativas históricas veiculadas fora dos espaços formais de ensino, como redes sociais, mídia e discursos políticos. Há um evidente interesse pela História, mas ainda são raras as iniciativas que incentivam um engajamento crítico fora das instituições tradicionais, especialmente em relação às chamadas "histórias difíceis" ou controversas. Temas advindos dos Objetos Geradores aqui tomados, como o Holocausto/Shoah, o Nazismo e suas consequências, e o racismo, ou mesmo o tratamento quanto aos "menores", ainda se deparam com as ideias que reforçam visões distorcidas, simplistas ou problemáticas, sobretudo quanto à defesa da dignidade humana.

A fase das teorias ou ideias orientadoras proposta por Rüsen (2015) funcionam como critérios de sentido basilares da compreensão histórica, permitindo que os fatos e objetos do passado sejam interpretados de maneira contextualizada e crítica. No caso da tese que motiva o documentário *Menino 23*, foi necessário retomar diversas referências teóricas e pesquisas acumuladas para compreender o contexto histórico do tijolo marcado com a insígnia nazista. Esse objeto não poderia ser analisado apenas como um artefato físico e era preciso entender o que ele representava para um grupo social específico.

A contextualização do tijolo revelou a história local e permitiu o estudo de temas interligados, como o tratamento de crianças órfãs, a situação dos negros na década de 1930, e as ideologias de eugenismo e higienismo, então interconectadas a uma rede de significados históricos e sociais mais ampla. O professor Sidney Aguilar Filho, autor da pesquisa que originou o documentário, precisou estudar diferentes autores e abordagens teóricas para construir uma narrativa coerente e embasada, evitando teorias pseudocientíficas sobre a inferioridade racial. Essa abordagem multidisciplinar evidenciou as dinâmicas sociais, políticas e ideológicas da época, ressaltando a necessidade da articulação constante entre a pesquisa histórica e outras áreas do conhecimento. O documentário é um desdobramento da tese e se revela como um recurso importante e urgente para a compreensão do público em geral sobre a História. Não qualquer opinião histórica, mas uma História devidamente embasada, que serve tanto para o ambiente escolar quanto para História Pública.

Fumiko foi motivada a procurar objetos para compor o Museu do Holocausto com seus estudantes porque tinha plena consciência de que a Segunda Guerra Mundial é uma história desafiadora para a cultura histórica japonesa. Ela reconhecia a importância do princípio investigativo no ensino de História, superando as "ideias superficiais" sobre a História escrita ou ensinada. Como afirma Silva (2009, p. 41), "É esse processo de efetivação metódica que constitui o que se entende como história enquanto especialidade científica". Entretanto, essas regras metodológicas que orientam a construção do pensamento histórico, garantindo que a pesquisa seja fundamentada em procedimentos sistemáticos e críticos, podem ser pensados e transpostos para a sala de aula ou para qualquer ambiente de divulgação histórica. Embora as fontes não contenham toda a história, problematizá-las já é um meio caminho andado para entendê-las historicamente, com perguntas como: Quem produziu essa fonte? (este objeto, imagem, HQ, música, poema, filme, carta etc.)? Quando foi produzido? Para quem foi feito? Com qual intenção? Quem teve acesso a ele? Qual é o suporte utilizado? Onde ele se encontra hoje? Havia outros documentos contrários na época? O mesmo autor produziu outros documentos?) Essas questões representam uma transposição da metodologia de construção do conhecimento histórico para

Na pesquisa que deu origem ao documentário *Menino 23*, foram utilizadas diversas fontes, como relatos de sobreviventes e documentos históricos, e como já disse, as referências bibliográficas, para contextualizar o tema, embora a tese acadêmica possa ser excessivamente complexa para o Ensino Fundamental ou o "senso comum". No entanto, o documentário e a experiência museológica retratada no livro *A Mala de Hana* funcionam como estratégias didáticas que aproximam a História especializada do contexto escolar e da História Pública, tornando inteligíveis os fenômenos históricos e o método histórico.

Fumiko, além da mala, também explorou uma variedade de outros documentos que enriqueceram a pesquisa e aprofundaram sua compreensão do passado. As memórias de George, repletas de experiências e vivências que refletiam a complexidade da história do Holocausto, serviram como um testemunho poderoso da resiliência humana diante da adversidade. Essas memórias não apenas contextualizaram o sofrimento individual, mas também desvelaram as conexões históricas coletivas e

traumáticas. Fumiko se debruçou sobre as fotos de família de Hana, que funcionaram como fragmentos visuais da história, trazendo à tona histórias muitas vezes silenciadas. Ao assistir ao documentário, visitar o Museu do Holocausto ou ler *A Mala de Hana*, o público pode perceber que a escrita da História se baseia em evidências passíveis de escrutínio e que o princípio investigativo pode ser aplicado a diversos materiais do cotidiano.

As formas de apresentação do discurso histórico são basais para comunicar os resultados da pesquisa histórica, transformando dados e análises em narrativas que atribuem sentido às nossas experiências no tempo. A narrativa histórica, portanto, não é apenas um relato do passado, mas o produto de um processo que organiza e interpreta os fatos, conectando-os a um contexto mais largo. Como destaca Jörn Rüsen (2010, p. 43), a narrativa histórica é uma “operação mental constitutiva”, pois é por meio dela que construímos e transmitimos a compreensão do passado, dando-lhe significado e relevância para o presente e o futuro. Isabel Barca reforça esse entendimento ao observar que a narrativa histórica envolve expressar a interpretação histórica, ou seja, traduzir a história aprendida “utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (Barca, 2004, p. 134). A narrativa histórica não se limitaria ao texto escrito ou aos produtos acadêmicos tradicionais (como a tese do professor Sidney), mas exploraria formatos variados, no caso dos exemplos aqui trabalhados, o documentário, a exposição museal, o livro, as entrevistas, as fotos, os desenhos, entre outros.

É indispensável refletir sobre a função didática da História, considerando, em primeiro lugar, o público ao qual se destina a narrativa histórica. Compreender como esse público percebe e interpreta a história é decisivo para garantir que a narrativa produza os efeitos desejados (Rüsen, 2001). No caso do *Menino 23*, a pesquisa histórica resultou em duas formas principais de apresentação da narrativa: a tese acadêmica e o documentário. A tese, enquanto produção especializada, segue os critérios da pesquisa científica, detalhando metodologias, fontes e análises. Já o documentário, por sua natureza audiovisual, traduz os achados da pesquisa em uma linguagem mais acessível e emocionalmente impactante, permitindo que o público amplo compreenda e se envolva

com a história contada. Essa dualidade de formatos ilustra como a mesma pesquisa pode gerar narrativas distintas, cada uma com seu papel e abrangência.

Na obra *A Mala de Hana*, se conta toda a História, desde o recebimento da mala em 2000 até a homenagem realizada pelas crianças no espaço do Museu do Holocausto no Japão à Hana e a George em 2001. Com as ilustrações do livro, acessamos a exposição museal realizada para a comunidade, e podemos visualizar a incorporação de uma variedade de outros objetos, incluindo chaveirinhos feitos de migalhas de pão, delicadamente confeccionados pela mãe de Hana durante o tempo passado no campo de concentração. A mostra também apresentou desenhos de Hana, evocando sua infância e retratando a estação de trem de onde ela partiu em direção à morte, assim como documentos e relatórios elaborados pelos nazistas e fotos de família. Por sua vez, as crianças homenagearam Hana e George com desenhos e jograis, exemplificando como o público pode construir sua própria narrativa em uma diversidade de formatos para dar sentido ao que foi apreendido.

O conhecimento histórico orienta a vida cotidiana ao ajudar indivíduos e sociedades a compreenderem seu lugar no tempo e confrontarem problemas do presente. Essa função prática não se limita a um pragmatismo reducionista, mas envolve a construção de sentido existencial, conectando passado, presente e futuro. As necessidades sociais (situação-limites ou carências de orientação) impulsionam a produção do conhecimento histórico, que, ao “retornar” à vida prática, enriquece a compreensão da realidade em um movimento contínuo e dinâmico.

O documentário *Menino 23* exemplifica essa relação entre passado, presente e futuro. Ele não apenas nos mostra um passado marcado pela dor e pela exploração de crianças negras submetidas a condições subumanas, mas também demonstra como a pesquisa histórica pode ser uma ferramenta para a reflexão crítica sobre questões atuais, como o racismo estrutural e a persistência de ideologias prejudiciais, como o nazismo. Ao desvendar essa história, o documentário atrai o público para a reflexão sobre como o passado continua a influenciar o presente e como o conhecimento histórico pode ser usado para promover mudanças sociais.

O museu do Holocausto, idealizado pela professora e seus estudantes, expressa a História para além da simples reconstituição do passado. Para os visitantes desse museu,

o reconhecimento da história de uma menina judia desconhecida não apenas promove a empatia histórica, como compreensão do contexto do Holocausto. Essa reflexão abre espaço para a reconciliação com um passado traumático ressoante não apenas na experiência dos japoneses.

Considerações finais

A transposição da metodologia da história para a escola e para a História Pública ressalta a importância de práticas que conectem a ciência à acessibilidade e ao engajamento social. O uso de objetos como a mala e o tijolo ilustram como a materialidade pode tornar o passado tangível, se desdobrando em reflexões críticas sobre as relações entre memória, identidade e evidência histórica. Essas experiências demonstram que a formação histórica pode se expandir para espaços públicos e contextos cotidianos, onde o passado é continuamente reconfigurado.

A história escolar e a História Pública pressupõem a expansão do conhecimento histórico para além dos limites acadêmicos, promovendo sua circulação em diferentes esferas sociais. Nesse sentido, a mala funcionou, simultaneamente, como eixo articulador de uma atividade pedagógica com estudantes e como elemento propulsor de um museu que estende o acesso ao conhecimento histórico para um público mais amplo. O tijolo, inicialmente mobilizado em um contexto escolar, não apenas inspirou uma investigação acadêmica, mas também resultou na produção de um documentário, que pode ser reinserido no ambiente escolar e difundido junto ao público leigo, consolidando, assim, um movimento contínuo entre pesquisa, ensino e História Pública.

Os Objetos Geradores em questão – a mala e o tijolo – condensam um conteúdo histórico sobrecarregado por ser marcado por camadas de significação que persistem no tempo, muitas vezes pautadas em revisionismos não científicos. São símbolos de situações-limite ou de carências de orientação temporal, e como tal, exigem uma formação histórica como intervenção histórico-cultural tanto no espaço escolar quanto nas narrativas que circulam socialmente. Nesse processo, a análise, a reflexão e a explicação histórica articulam-se à construção de sentidos no horizonte do “ser mais” freireano e da consciência histórico-genética ruseniana. Ao promover uma ruptura com perspectivas cristalizadas/problemáticas do passado, esse objetivo posto para a

formação histórica possibilita uma virada da consciência, orientada para um posicionamento ético mais humanizado, que, por sua vez, se traduz em práticas sociais igualmente comprometidas com a dignidade humana, base para a transformação da cultura histórica.

Referências bibliográficas

- AGUILAR FILHO, Sidney. *Educação, autoritarismo e eugenio: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)*. 364 fls. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2011.
- ALMEIDA. Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- BARCA, Isabel. *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004.
- BARCA, Isabel. *Literacia e consciência histórica*. Educar, Curitiba, Especial, p. 93-112, 2006.
- BORRIES, Bodo Von. *Coping with burdening history*. In. BJERG, H./ LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). *Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. 15 ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar, Curitiba, Especial, Editora UFPR, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. *The concept that dares don't speak its name: Should empathy come out of the closet?* Teaching History, n 143, pp 39-49, 2011.

LEVINE, Karen. *A Mala de Hana: uma história real*. Trad. Renata Siqueira Tufano. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Objeto Gerador: Considerações sobre o museu e a cultura material no ensino de história*. Revista Historiar, v. 8, n. 14, 2016, p. 70-93.

RÜSEN, Jörn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Trad. Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SANTHIAGO, Ricardo (Org.). *História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-70.

SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education, 2013.

SILVA, Roberto Chaves. *Método e sentido: a pesquisa e a historiografia na teoria de Jörn Rüsen*. Revista Catarinense de História, núm. 17, -, 2009, pp. 33-55

SOUZA, Divino Lucas de. *Influências fenomenológicas e existencialistas na obra de Paulo Freire: a presença de Karl Jaspers*. Dissertação (Educação) Universidade de Uberaba. 2016.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 01/02/2025
Aprovado em: 09/06/2025

Afetos e memória: o cinema na historicização da ditadura militar brasileira¹

*Larissa Vitória IVO²
Isabela COURA³*

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre as relações entre cinema, educação, memória e história, com ênfase nas representações da ditadura militar brasileira nas produções audiovisuais. Parte-se da premissa de que o cinema é um espaço de produção de afetos e de mobilização sensível da memória, capaz de historicizar passados traumáticos e de interpelar o espectador ética, política e esteticamente. Sustenta-se que as imagens cinematográficas constituem dispositivos potentes para a construção da memória coletiva e para o enfrentamento das políticas de esquecimento que marcaram o pós-ditadura no Brasil. Defendemos, assim, a incorporação do cinema nacional no espaço escolar como estratégia de ampliação dos sentidos atribuídos à ditadura, de estímulo à criação de narrativas contra-hegemônicas e de resistência ao negacionismo histórico. Ao final, argumenta-se que as imagens projetadas em sala de aula possibilitam a elaboração de outras memórias sobre o passado ditatorial brasileiro.

Palavras-chave: Ditadura; Cinema; Memória; História

¹ Agradecemos a CAPES pelo financiamento de ambas as pesquisas.

²Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGHIS-UFOP). Licenciada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. UFOP. Mariana. MG. Brasil. ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-5444-5038>E-mail: vitoriaivoufop@gmail.com

³Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares na Universidade Federal de São João Del Rei. UFSJ. São João Del Rei. MG. Brasil. ORCID:<https://orcid.org/0009-0000-5651-7584>

E-mail:isabelacoura24@gmail.com

Affections and memory: cinema in the historicization of the brazilian military dictatorship

Abstract: This article proposes a reflection on the relationships between cinema, education, memory, and history, with an emphasis on representations of the Brazilian military dictatorship in audiovisual productions. It is based on the premise that cinema is a space for the production of affects and the sensitive mobilization of memory, capable of historicizing traumatic pasts and ethically, politically, and aesthetically challenging the viewer. It is argued that cinematic images are powerful tools for building collective memory and confronting the politics of forgetting that have characterized the post-dictatorship period in Brazil. We thus advocate for the incorporation of national cinema in schools as a strategy to broaden the meanings attributed to the dictatorship, to foster the creation of counter-hegemonic narratives, and to resist historical denialism. In conclusion, it is argued that images projected in the classroom enable the construction of alternative memories of Brazil's dictatorial past.

Keywords: Dictatorship; Cinema; Memory, History

Introdução

A família Rubens Paiva não chora na frente das câmeras, não faz cara de coitada, não se faz de vítima e não é revanchista. Trocou o comando, continua em pé e na luta. A família Rubens Paiva não é a vítima da ditadura, o país que é. O crime foi contra a humanidade, não contra Rubens Paiva.” (Paiva, 2015, p. 31)

Esse trecho, retirado do livro *Ainda Estou Aqui*, de Marcelo Rubens Paiva, estrutura a narrativa do filme dirigido por Walter Salles (2024) e sintetiza, de forma contundente, o entrelaçamento entre memória individual e memória coletiva em torno da ditadura militar brasileira. Ao assumir o testemunho como forma de escrita da história, a obra convoca o espectador a compartilhar não apenas o relato de uma família, mas a experiência traumática de um país que ainda lida com silenciamentos e apagamentos sistemáticos sobre seu passado recente.

Neste artigo, partimos da premissa de Napolitano (2011) que “todo filme é histórico” (2011, p.13). Logo, compreendemos também que o cinema é uma linguagem estética e política com potencial formativo, ao passo em que nele se articulam os enredos do passado no presente. Mas mais do que uma ferramenta didática, ele se apresenta como um espaço de produção de afetos e experiências sensíveis, capaz de instaurar questionamentos ético-políticos e de contribuir para a construção da memória coletiva. Para isso, a partiremos da análise dos filmes *Batismo de Sangue* (2006), de Helvécio Ratton, e *Ainda Estou Aqui* (2024), de Walter Salles, em que ambas as obras foram narradas em primeira pessoa e, posteriormente, transformadas em produções audiovisuais. As escolhas dos filmes se deram diante da efervescência da produção de Walter Salles e mediante a experiência em sala de aula das autoras com a película de Ratton. Deste modo, propomos uma reflexão sobre como o cinema pode atuar na historicização de passados sensíveis, particularmente na sua aplicação no contexto educacional.

As duas produções cinematográficas mobilizam as imagens da violência de Estado sob diferentes abordagens: enquanto *Batismo de Sangue* lança mão de uma estética direta e crua para retratar a repressão política aos frades dominicanos e a tortura que levou ao suicídio de Frei Tito, *Ainda Estou Aqui* constrói uma atmosfera de terror psicológico a partir da experiência de Eunice Paiva e seus filhos após a apreensão e o

desaparecimento forçado de Rubens Paiva. Em ambos os casos, o cinema não apenas denuncia, mas também possibilita retratar os efeitos da violência sobre as vítimas, além de humanizar e configurar as transmissões memorialísticas do próprio tempo abordado (Martins; Machado, 2014).

Com base em autores como Georges Didi-Huberman (2012), Jacques Rancière (2007), Adriana Fresquet (2013), Anita Leandro (2001), entre outros, analisamos como as estratégias estéticas e narrativas dessas obras potencializam o gesto político de testemunhar e corroboram para a produção de memória em detrimento da predominância do esquecimento. Argumentamos, também, que o afeto não é apenas uma consequência da exposição ao conteúdo histórico, mas algo produzido por meio de decisões formais: enquadramentos, sons, silêncios, atuação, montagem e textura da imagem. O cinema, nesse sentido, não apenas mostra a história, mas a faz sentir e, assim, possibilita o ensino e a evocação da alteridade por meio das telas.

Reconhecemos que as políticas de memória no Brasil ainda operam sob a sombra da impunidade, do negacionismo e da anistia aos torturadores, fomentando esquecimentos. No entanto, as imagens como as que o cinema nos oferece, resistem à lógica do esquecimento e desafiam o silêncio imposto pelo Estado, embora não atuem diretamente como mecanismos amplos e de acesso a todos os cidadãos brasileiros. Como é apontado por Didi-Huberman (2012), que mesmo em contextos extremos, como o do Holocausto, foi possível produzir “imagens apesar de tudo”, e elas se tornaram dispositivos contra a desimaginação dos discursos negacionistas que procederam à queda do nazi-fascismo, tornando a desumanidade do holocausto visível no tempo.

Enfim, a partir dos apontamentos anteriores, o artigo discute o papel das produções cinematográficas como agentes na reconfiguração dos sentidos históricos da ditadura, na pluralização de narrativas e na formação ético-política de espectadores. Buscamos, assim, refletir sobre o lugar do cinema na escola como espaço de criação de alteridades, de imaginação, e, sobretudo, de memória.

1. Representações da ditadura militar em tela: como se narra um evento-limite?

Os testemunhos, o cinema e a literatura têm desempenhado um papel essencial na representação de eventos traumáticos, ao possibilitarem sua abordagem e repercussão midiática. No caso das produções filmicas, “a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2003, p. 11). Portanto, ao narrar experiências de sujeitos diante de situações-limite, tais obras também rompem com a “(...) ordem naturalizada do mundo habitual” (Bauer; Souza, 2024, p. 16 apud Catela, 2001, p. 24), ao evidenciarem episódios de violações sistemáticas de direitos humanos, como as sessões de tortura explícitas representadas em *Batismo de Sangue* (2006), por exemplo.

Segundo o relatório *Brasil: Nunca Mais* (1985), havia diversos métodos de tortura aplicados aos presos políticos brasileiros, envolvendo agressões físicas, pressão psicológica e a utilização dos mais variados instrumentos (Arns, 1985, p. 34). Parte dessas práticas foi representada nas imagens cinematográficas que retratam a violência extrema vivida por Eunice Paiva e sua filha, Eliane, bem como pelos frades dominicanos, revelando o funcionamento do aparato repressivo da ditadura por meio da coerção física e psicológica dos sujeitos. Esse tipo de violência levava à ruptura com o próprio corpo, com o tempo e com a possibilidade de continuidade da vida, como Frei Tito, que, após os traumas causados pela tortura, cometeu suicídio durante o exílio em Lyon.

A presença da tortura, portanto, é um elemento central em *Batismo de Sangue* (2006), pois é justamente o trauma dela herdado que estrutura o filme. A narrativa é contada de forma regressiva e tem início e fim marcados pelo sofrimento de Frei Tito, em que a única maneira encontrada pelo personagem para interromper sua dor física e psíquica é o suicídio, em uma tentativa extrema de escapar de seu maior alagoz, o delegado Sérgio Fleury. Isso é demonstrado no decorrer do filme, enquanto outras memórias envolvendo as torturas sofridas retornam à realidade de Tito, “imagens do delegado Fleury ‘incrementando’ a violência com os signos sagrados, (...) estendendo a mão e dizendo: ‘Beija a mão do papa, beija!’ - característica dos torturadores em tentar

eliminar qualquer traço de humanidade (Ferreira, 2019, p. 101)” mostram como as marcas da tortura atravessam de maneira persistente a saúde física e mental daqueles que a sofreram.



Imagen 1: O pau-de-arara

Fonte: frame do filme *Batismo de Sangue*, Hélvio Ratton (2006)

A montagem do filme, ao articular as memórias fragmentadas e as imagens carregadas de tensão, revela como a tortura deixa marcas duradouras e dilacerantes, possibilitando o espectador visualizar que as cicatrizes deixadas não são esquecidas facilmente, mesmo que “o militante tenha fugido do país, (...) o esquecimento se torna uma estratégia de sobrevivência, a maneira possível de expurgar a memória da dor e da humilhação (Martins; Machado, 2014, p. 74).” E, no caso de Frei Tito, não foi possível esquecer.

Por sua vez, *Ainda Estou Aqui*, de Walter Salles, percorre temporalmente décadas da história de Eunice Paiva e de sua luta pelo reconhecimento oficial da morte de Rubens Paiva como crime político, enfatizando a constante batalha pelos familiares de mortos e desaparecidos da ditadura na luta pelo direito à memória, à verdade e à justiça. Diferentemente do filme de Ratton, que demonstra por meio da ação psíquica e da representação da violência extrema e desumana nas sessões de tortura, a adaptação cinematográfica feita por Salles de *Ainda Estou Aqui* não demonstra visualmente a violência de forma nua e crua, mas através dos seus incômodos e do vazio deixado pela ausência do patriarca dos Paiva, sobretudo após ser levado de sua casa e se tornar um

desaparecido político. Esteticamente, isso pode ser notado no início do filme: enquanto há a presença de Rubens, o humor, as festas, a leveza e a alegria das personagens são mais presentes. Isso é retratado pelo jogo de cores da cena e os ambientes explorados: sol, praia, dança, música e as cores vivas.



Imagem 2: A cena da sorveteria com Rubens e a família completa

Créditos: O Globo/divulgação, 2025

Após o seu desaparecimento, o clima do filme toma outro tom, literalmente. A ambieência das cenas fica muito mais escura, sem a luz, sem o sol, marcada pela penumbra cinza, pelas cortinas fechadas, pela ausência e pela busca incessante sobre o seu paradeiro. Conforme enfatizado por Bervenage (2018) o desaparecido político toma uma forma espectral entre a vida e a morte, entre o passado e o presente. Logo, a presença e a ausência tornam-se fatores dicotômicos e, ao mesmo tempo, complementares para se retratar o desaparecido político.



Imagen 3: Eunice Paiva após o desaparecimento de Rubens, na mesma sorveteria

Créditos: Estado de Minas/divulgação, 2025

O terror psicológico vivido pelas personagens — casas vigiadas, telefones grampeados, pesadelos, presença de militares em suas casas e a ausência de notícias — revela o modus operandi do aparato repressivo: uma política de Estado baseada na tortura, voltada aos que o regime identificava como “inimigos internos” (Bauer, 2019). Essa política se articulava em três níveis: o terror psicológico, exercido nas perseguições e no medo cotidiano; a violência física, praticada via tortura; e o desaparecimento forçado, como forma de apagamento definitivo.

Entretanto, a narrativa culmina de forma profundamente simbólica, partindo mais uma vez da dicotomia entre lembrança e esquecimento: Eunice, que sustentou a memória do marido durante décadas, começa a perder sua a própria com o avanço do Alzheimer. O filme é, portanto, um filme de memória marcado pelo esquecimento não só como um sintoma da ditadura no país, como também, uma fatalidade patológica que assolou Eunice Paiva, revelando a fragilidade das lembranças mesmo em quem as sustentou incansavelmente.

Contudo, nem todas as produções cinematográficas que abordam a ditadura partem do testemunho direto ou da retratação individual da violência. Outras escolas cinematográficas e propostas narrativas também compõem esse repertório. É o caso de *ABC da Greve* (1990), de Leon Hirszman, que foca nas mobilizações coletivas dos trabalhadores do ABC paulista em 1979, ainda sob o regime militar. O filme narra a

organização política e sindical — em especial de Luiz Inácio Lula da Silva, como outra forma de resistência à repressão, expandindo os modos de narrar esse período.

Nesse sentido, ambas as obras constroem experiências fílmicas densas e complexas. Ao passo em que as imagens mergulham o espectador em atmosferas opressoras: corredores escuros, capuzes, gritos, pedidos por água, a desumanização e o pau-de-arara. Logo, as escolhas narrativas e estéticas recriam sensações que possibilitam ver, ouvir e sentir a violência insinuada nas cenas.

Nesse contexto, perguntamos: seria possível, a partir das imagens, mais de sessenta anos após o golpe, produzir sentidos ético-políticos sobre um acontecimento ainda marcado pelo silenciamento? Como lembra Didi-Huberman (2012, p. 36), “para lembrar-se é necessário imaginar”, e o cinema fornece esse meio. Ele permite lembrar. Por isso, defendemos que o cinema nacional é um solo fértil para a educação da memória, ao romper com as engrenagens do esquecimento e abrir espaço para a alteridade e a reconstrução narrativa desse passado.

Compreendemos, por isso, o cinema brasileiro como um aliado na historicização da ditadura, ao permitir a ampliação e pluralização dos sentidos históricos e afetivos atribuídos a esse passado (Abreu; Bianchi; Pereira, 2018, p. 282). Filmes como *Ainda Estou Aqui* (2024) e *Batismo de Sangue* (2006) se tornam fundamentais nesse processo, ao darem visibilidade as experiências subjetivas de vítimas da repressão. Além disso, ambos se constroem a partir de obras literárias testemunhais, ao retratar a repressão através da lente da memória familiar e religiosa, evocando a dor, a resistência e o vazio.

2. Historicizando passados-presentes através das telas

As bases historicistas modernas, que se fundamentam em uma linearidade tradicional que separa passado, presente e futuro, já não são mais suficientes para lidar com as demandas geradas pelos grandes traumas globais e pelas questões referentes à alteridade. Essas transformações na disciplina histórica, alavancadas pela aceleração temporal e a necessidade de produzir memória para não se esquecer de eventos passados, também marcam as novas formas de historicizar o passado, dado que é necessário a sua resposta frente às demandas contemporâneas e ao esquecimento. Assim, a pluralização do conhecimento histórico tornou-se um processo dinâmico, cujo

movimento altera a relação entre sujeito e objeto, possibilitando assim, uma popularização do passado a partir de meios não necessariamente produzidos por historiadores (Abreu; Bianchi; Pereira, 2018, p. 281), como nesse caso, as produções cinematográficas sobre a ditadura.

Em 2024, a estreia de *Ainda Estou Aqui* revisitou a cena pública em que esse mesmo *passado-presente*, é trazido à tona no ano em que se marcam os 60 anos da ditadura⁴. Mesmo que grande parte da mobilização aconteça no âmbito da *internet*, o filme tem trazido junto de si discussões sobre os crimes de lesa-humanidade ocorridos durante o regime, impulsionados pelo desaparecimento de Rubens Paiva e medidas como a mudança da sua certidão de óbito, constando que o ex-deputado foi morto pelo Estado brasileiro. Trata-se de uma medida de reparação histórica a uma das vítimas da ditadura militar, considerando que nunca houve punição ou julgamento aos torturadores devido à elaboração da Lei da Anistia, que impede essa ação.

Entretanto, embora muitas produções cinematográficas partam da experiência direta dos sujeitos — como os frades dominicanos em *Batismo de Sangue* e da centralidade da figura de Eunice Paiva em *Ainda Estou Aqui* —, outras películas, como *ABC da Greve*, de Leon Hirszman, e *O Que É Isso, Companheiro?*, de Bruno Barreto, não se estruturam diretamente a partir do testemunho das vítimas, mas sim por meio da retratação das greves sindicais ou da atuação da luta armada frente ao arbítrio da ditadura. Isso demonstra que o testemunho não é sempre o eixo central nas narrativas cinematográficas sobre o período, embora, em muitos casos, considerando especialmente a vasta gama de documentários produzidos sobre o tema, ele tenha adquirido uma posição de destaque. O filme-testemunho permite, justamente, que o acontecimento histórico seja transmitido a partir da experiência singular do corpo, dos sentidos e da presença do passado no presente por meio da imagem (Martins; Machado, 2014, p. 79).

⁴ A partir das concepções de Berber Bervenage (2018) e Beatriz Sarlo (2005), entende-se os passados-presentes como uma noção de tempo dinâmica e não linear, na qual os eventos do passado continuam a ressoar no presente. Nessa perspectiva, o dever de memória na atualidade, sobretudo no que se refere a crimes de lesa-humanidade, vai além da mera recordação, exigindo uma constante reelaboração e ressignificação no presente.

Sendo assim, a importância das produções referentes à ditadura se intensifica ao levarmos em consideração que se trata de um passado em disputa, em que há a predominância de silêncios por meio do Estado brasileiro no tocante às políticas de memória e a tímida justiça de transição que vivemos. Sintomas esses que, mais uma vez, foram altamente impulsionados por uma Lei da Anistia: ampla, geral e irrestrita, que encobriu os torturadores, uma vez que deu a eles a liberdade e o perdão diante dos seus crimes de homicídio, desaparecimento forçado e a prática da tortura. Componentes esses que se estendem à truculência policial que vivenciamos no presente:

A ditadura militar é um passado presente na sociedade brasileira. Ligamos a televisão e, ao zapear diferentes canais, não é difícil nos depararmos com reportagens, entrevistas ou filmes sobre o assunto. Problematizado o estatuto do tempo presente como objeto da História, cada vez mais o tema da ditadura é tratado nas salas de aula da educação básica ou superior (...). (Dellamore; et al, 2018, p. 11)

Ao refletir sobre a importância de datas redondas, como os 50 e 60 anos do golpe em 2014 e 2024, respectivamente, a historiadora Caroline Bauer (2014) aponta que esses momentos promovem uma condensação da memória, ativada por diferentes versões, significados e pela publicização de um passado recente — neste caso, o da ditadura militar. À medida que esses acontecimentos são rememorados, viabilizam-se tanto a historicização quanto a repercussão de novos significados no espaço público. No entanto, surge o paradoxo das apropriações pela extrema-direita, que frequentemente utilizam esses momentos como munição para o negacionismo e a disseminação de *fakenews* sobre o período. Afinal, ao pautar o passado, movimenta-se o presente e, consequentemente, a memória (Bauer; Nicolazzi, 2016, p. 831), especialmente no que diz respeito à ditadura e suas demandas.

Nesse caminho, podemos congregar neste campo rememorativo o uso das mídias e, neste caso, do cinema e do audiovisual como práticas pedagógicas que permitem revisitá-los a acontecimentos, tanto por meio do evento em si quanto da experiência dos sujeitos diante dele. Isto é, enquanto as obras literárias que partem do caráter testemunhal são roteirizadas para o cinema, possibilita-se a inserção das imagens no plano interpretativo da História (Faria, 2018, p.60), apontando para aspectos do passado que se estendem ao presente, tanto por frágeis rupturas quanto pela produção de

esquecimento. Desse modo, atuando como um aliado à produção de memória “o filme-testemunho tornou-se um instrumento poderoso para os rearranjos sucessivos da memória coletiva, através da televisão, da memória nacional” (Pollak, 1989, p.11).

Nesse mesmo caminho, corroborando para as possíveis medidas reparatórias (nos países que passaram pelo processo de Justiça de Transição, como a Argentina) os testemunhos tiveram um caráter primordial na atribuição de sentido ao que chamamos de Políticas de Memória, tanto diante das condenações jurídicas em que os relatos de experiência frente à tais horrores, como a tortura, como para a partir da experiência possibilitar a criação de espaços de memória nos antigos centros de tortura, por exemplo. Assim, a dimensão do testemunho e da experiência dos sujeitos tornaram-se cruciais para compreender a história política desses países, além de para impactar fora do âmbito do campo jurídico (Sarlo, 2005) como neste caso, ao integrarem o cinema e a literatura através das obras mencionadas no decorrer do texto.

Portanto, na medida em que as demandas de memória (Huyssen, 2000) impulsionaram a produção audiovisual sobre os acontecimentos recentes, consolidando-os como um meio essencial para enfrentar os traumas do período e preservar as narrativas históricas na esfera pública, também se possibilitou popularizar e historicizar (Abreu; Bianchi; Pereira, 2018) passados sensíveis, enquanto outros meios de representações narrativas se aderem à produção histórica e a materialização de passados, como nesse caso, a experiência da ditadura frente à literatura e ao cinema. Tal necessidade foi fundamental, tanto para a construção da memória e a resistência ao esquecimento quanto para garantir às vítimas de violações aos Direitos Humanos o direito à verdade, memória e justiça.

3. O cinema vai à escola

A relação entre cinema e educação é antiga. O livro *Programa Nacional de Cinema na Escola* (2024) organizado pela Universo Produção, traz discussões que surgiram de encontros coletivos da Rede Latino-Americana de Cinema e Educação (Rede Kino) que acontecem anualmente durante a Mostra de Cinema de Ouro Preto (CINEOP). Na sua última edição, em 2024, profissionais do audiovisual e da educação se reuniram para pensar e elaborar um Programa Nacional de Cinema na Escola. O

material é fruto dessas reflexões. Logo nos primeiros capítulos, Adriana Fresquet e Clarissa Alvarenga, curadoras da temática educação, relatam brevemente o percurso do cinema nas escolas.

O texto recorda que a presença do primeiro cinematográfico em uma instituição escolar brasileira aconteceu no ano de 1896 em uma escola normal do Maranhão, no mesmo ano em que a máquina de fazer e ver cinema foi inventada. As pesquisadoras relembram também o destaque que o audiovisual teve durante o escolanovismo. Durante esse período

O interesse pelas películas, a apresentação rápida dos assuntos, a facilidade de aprender vendo, todas as qualidades de sedução e persuasão que caracterizam a projeção cinematográfica não podia deixar de ser bem aproveitadas pelos educadores para completarem suas aulas, para deleitarem seus alunos, e para lhes oferecerem horizontes novos em todos os assuntos, permitindo-lhes uma vastidão de cultura mais rápida de adquirir em quadros completos que nas letras numerosas e nem sempre vívidas dos livros. (Meireles, 2001, p. 55, *apud*, Alvarenga; Fresquet, 2024, p. 14)

O caráter educativo do cinema é reforçado com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) em 1936, cujo objetivo era produzir filmes para que fossem utilizados como ferramenta escolar a fim de complementar as técnicas tradicionais de ensino. Ainda hoje essa parece ser a maneira mais habitual com que o cinema ocupa as escolas. Nessa breve trajetória, fica evidente que as imagens são pedagógicas, portam em si esse efeito, entretanto, concordamos com outros pesquisadores da área como Bergala (2008), Fresquet (2013), Migliorin (2015), que reduzi-las a meros instrumentos didáticos é negar suas múltiplas e potentes possibilidades.

Nesse sentido, julgamos importante argumentar sobre como entendemos e defendemos a presença do cinema nas escolas. Partimos da concepção de que as imagens permitem ao espectador ver, sentir e elaborar impressões sobre o episódio histórico em questão. Em sala de aula, essas produções cinematográficas, articuladas aos conteúdos escolares, têm o potencial de provocar o que Anita Leandro (2001, p. 32) define como um questionamento ético e estético, conferindo ao audiovisual um estatuto pedagógico (2001, p. 33) e contribuindo para a complexificação do ensino da ditadura militar.

Logo, compreendemos o cinema como gesto de criação da realidade, como experiência estética e política, que, mais do que um discurso a ser interpretado, é a retratação da vida por meio da arte. Não negamos sua dimensão discursiva, mas destacamos que a produção de conhecimento também é da ordem do sensível e dos afetos. Como observa Fresquet (2013), ao citar Ismail Xavier, trata-se de um cinema que “nos faz pensar, sim, mas não apenas; o pensar se arraiga nos afetos, vibra com as sensações, nos faz intuir” (p. 24). Bergala (2012), referência nos estudos de cinema e educação, reforça que a iniciação ao cinema deve partir da vivência concreta da obra e não de conceitos prévios: “É muito importante partir, primeiramente, da experiência direta da travessia do filme. [...] Quando ela vê um filme de uma hora e meia, o que fica? Quais imagens a tocaram pessoalmente?” (p. 11). Logo, é a partir dessa travessia sensível que o aluno constrói significados, elabora sentidos e acessa, pouco a pouco, as ideias e os conceitos expostos na trama.

Dessa forma, o professor atua como mediador “[...] que auxiliará a articular, fazer pontes, a comparar filmes, trechos e texturas, aguçando a observação das sutilezas” (Fresquet, 2013, p. 45). Pensamos o professor e o aluno como espectadores dentro da lógica da pedagogia emancipadora do filósofo Jacques Ranciére (2007) da qual não há quem ensina e quem aprende, são ambos aprendizensinantes. O local de partida aqui é a igualdade de inteligência entre os espectadores que, diante da tela, partilham as mesmas capacidades sensíveis e intelectuais. O aluno como espectador é entendido como ser ativo, que se emociona, se deslumbra, que carrega curiosidades, que faz questionamentos e traz suas memórias. É aquele que interpreta, compara e cria significados com as imagens em relação com suas experiências sem que haja uma explicação por parte do mestre, “explicar é negar a capacidade dos sujeitos poderem entrar em contato direito com aquilo a ser aprendido” (Fresquet, 2013). Os professores como mestres ignorantes desconhecem as aprendizagens que cada aluno terá construído e estabelecido com um filme.

Reconhecendo a riqueza de possibilidades que existem na relação entre cinema e educação e a fim de fortalecê-las, surge em 2014 a Lei 13.006 de 2014, idealizada pelo senador Cristovam Buarque. O documento estabelece que a exibição de filmes de produção nacional deve ser integrada à proposta pedagógica das escolas de Educação

Básica, como parte do componente curricular complementar. Essa legislação determina que, no mínimo, duas horas mensais sejam dedicadas à exibição de obras nacionais. Diante desse cenário, indagamos: e se o cinema, especialmente aquele produzido em contextos históricos como a ditadura militar, fosse incorporado às escolas? Que novas memórias e narrativas poderiam emergir desse encontro? Como o contato com essas imagens, exibidas no espaço escolar, poderia contribuir para aprender e desaprender sobre a ditadura militar?

Incorporar o cinema nacional — especialmente aquele que aborda passados sensíveis como a ditadura militar — ao espaço escolar é reconhecer seu potencial formativo, não apenas como ferramenta didática, mas como linguagem que mobiliza afetos, memória e pensamento crítico. Conforme Napolitano (2003) ao trazer para escola mais elementos que possibilitam o estímulo e o interesse dos alunos, mais a alfabetização e o uso do cinema em sala de aula será efetivo mediante a criação de mecanismos que gerem reflexões coletivas sobre o tema em questão. Sendo assim, as imagens projetadas em sala de aula podem ampliar a compreensão histórica, provocar deslocamentos ético-políticos e permitir que os estudantes se vejam implicados nas narrativas do passado. Mais do que cumprir uma exigência legal, trazer o cinema para a escola também é afirmar (e reafirmar) o direito de lembrar, seja com lentes, vozes ou experiências distintas.

3.1 Criando significados, gerando afetos: o cinema em prática na sala de aula

Gostaríamos de dedicar esta parte final do artigo a uma abordagem mais pessoal, compartilhando uma experiência que deu origem à escrita deste trabalho, impulsionada também pela estreia recente e pela repercussão de *Ainda Estou Aqui* (2024). Em 2014, quando se completavam 50 anos do golpe civil-militar no Brasil, assistimos juntas, ainda no último ano do ensino médio, ao filme *Batismo de Sangue* (2006), durante uma aula integrada de História, Filosofia e Sociologia. Como o título já sugere, não é uma obra fácil de assistir: os sentidos são tensionados, o corpo reage com incômodo, e é impossível permanecer indiferente às cenas de tortura. Naquela 1h50 min de exibição

ininterrupta, sentadas no auditório da escola, fomos apresentadas, de forma sensível e contundente, a um dos períodos mais violentos da história brasileira.

Mais do que uma simples atividade pedagógica, aquela exibição nos colocou em contato com a brutalidade da repressão, com a resistência dos frades dominicanos e com o impacto irreversível da tortura na vida das vítimas. À época, com 17 anos, não foi possível nomear de imediato as sensações vividas. Mas, com o tempo, compreendemos que aquele filme nos atravessou de modo profundo, instaurando um vínculo afetivo e ético com a memória da ditadura. Esse contato inicial com o audiovisual, mediado por professores e materiais didáticos, fez com que a história ensinada em sala adquirisse novas camadas de sentido — agora habitada por imagens, emoções e perguntas que continuaram reverberando.

Ao mobilizar a linguagem cinematográfica para tratar de episódios traumáticos como a tortura e o exílio forçado, *Batismo de Sangue* revela, por meio da narrativa regressiva, a permanência do trauma no corpo e na mente de Frei Tito. Mesmo longe do Brasil, os fantasmas do delegado Sérgio Fleury o perseguem, conduzindo-o, por fim, ao suicídio. Como analisa Ferreira (2019), os torturadores visavam eliminar qualquer traço de humanidade nas vítimas, e o filme retrata isso explicitamente. A teatralização da dor, representada pelas expressões do ator, pelo enquadramento da câmera e pela atmosfera tensionada, atua, como apontam Martins e Machado (2014), sobre o público, ativando memórias e expandindo sentidos a partir da presença do corpo em cena.

É nesse sentido que afirmamos que o cinema, quando articulado ao componente curricular, pode funcionar como dispositivo de sensibilização e formação crítica. A exibição do filme, seguida de discussões conduzidas pelos professores, ampliou o alcance das aulas sobre a ditadura militar e deu forma concreta a um passado que, até então, parecia distante e encerrado. A presença das imagens, dos rostos e dos gestos marcou um encontro pedagógico que possibilitou não apenas aprender sobre o passado, mas imaginar como ele poderia ter sido, ressignificando o acontecimento histórico no presente.

A experiência que relatamos aqui, portanto, reforça o argumento central deste artigo: o cinema é uma linguagem potente para a educação histórica, capaz de mobilizar afetos, interrogar o passado e provocar deslocamentos ético-políticos. Filmes como

Batismo de Sangue e *Ainda Estou Aqui* não apenas narram eventos traumáticos, mas ativam no espectador a memória dos ausentes e a urgência de narrativas que resistam ao esquecimento. São obras que ensinam não só pelo que mostram, mas pelo que fazem sentir. E é nesse encontro entre ver, sentir e pensar que o cinema se torna, verdadeiramente, uma experiência formativa.

Mais do que uma simples atividade pedagógica, aquela exibição nos colocou em contato com a brutalidade da repressão, com a resistência dos frades dominicanos e com o impacto irreversível da tortura na vida das vítimas. À época, com 17 anos, não foi possível nomear de imediato as sensações vividas. Mas, com o tempo, compreendemos que aquele filme nos atravessou de modo profundo, instaurando um vínculo afetivo e ético com a memória da ditadura. Esse contato inicial com o audiovisual, mediado por professores e materiais didáticos, fez com que a história ensinada em sala adquirisse novas camadas de sentido — agora habitada por imagens, emoções e perguntas que continuaram reverberando.

Ao mobilizar a linguagem cinematográfica para tratar de episódios traumáticos como a tortura e o exílio forçado, *Batismo de Sangue* revela, por meio da narrativa regressiva, a permanência do trauma no corpo e na mente de Frei Tito. Mesmo longe do Brasil, os fantasmas do delegado Sérgio Fleury o perseguem, conduzindo-o, por fim, ao suicídio. Como analisa Ferreira (2019), os torturadores visavam eliminar qualquer traço de humanidade nas vítimas, e o filme retrata isso com potência. A teatralização da dor atua, como apontam Martins e Machado (2014), sobre o público, ativando memórias e expandindo sentidos a partir da presença do corpo em cena. E foi isso que nos ocorreu naquele momento, há 11 anos.

É nesse sentido que afirmamos que o cinema, quando articulado ao componente curricular, pode funcionar como dispositivo de sensibilização e formação crítica. A exibição do filme, seguida de discussões conduzidas pelos professores, ampliou o alcance das aulas sobre a ditadura militar e deu forma concreta a um passado que, até então, parecia distante e encerrado. A presença das imagens, dos rostos e dos gestos marcou um encontro pedagógico que possibilitou não apenas aprender sobre o passado, mas imaginar como ele poderia ter sido, ressignificando o acontecimento histórico no presente.

A vivência que relatamos aqui, portanto, reforça o argumento central deste artigo: o cinema é uma linguagem potente para a educação histórica, capaz de mobilizar afetos, interrogar o passado e provocar deslocamentos ético-políticos. Filmes como *Batismo de Sangue* e *Ainda Estou Aqui* não apenas narram eventos traumáticos, mas ativam no espectador a memória dos ausentes e a urgência de narrativas que resistam ao esquecimento. São obras que ensinam não só pelo que mostram, mas pelo que fazem sentir. E é nesse encontro entre ver, sentir e pensar que o cinema se torna, verdadeiramente, uma experiência formativa.

Considerações finais

O artigo buscou desenhar o cinema na escola com a intenção de o distanciar da ideia estritamente de discurso e ferramenta pedagógica, uma decisão tomada justamente por entender que as potências das imagens extrapolam essa concepção. Afirmamos a aliança entre cinema e educação para uma formação crítica, ética, política e sensível. Para isso, nos apoiamos no longa *Batismo de Sangue* e na a recente película que deu o *Golden Globes* de melhor atriz em drama no ano de 2025 para a atriz brasileira Fernanda Torres como Eunice Paiva em *Ainda Estou Aqui*, os filmesse entrelaçam ao partir, ambos, de obras narradas em primeira pessoa acerca da experiência com a ditadura.

No primeiro caso, sob a autoria de Frei Betto diante da atuação dos frades dominicanos na resistência ao regime, passando pela tortura, exílio e morte de Frei Tito devido ao trauma da violência sofrida nas sessões de tortura. E, o segundo, sob a escrita de Marcelo Rubens Paiva, filho de Eunice e Rubens Paiva, vítima da ditadura brasileira, diante do desaparecimento de seu pai e da experiência de sua mãe frente a este episódio. Pensando nisso, relatamos a experiência individual e coletiva que tivemos com o filme *Batismo de Sangue* durante o ensino médio, que sentimos ter atuado na lógica apresentada no texto. Considerando as dimensões referentes às mobilizações da aliança entre cinema e educação para uma formação ética e política, atualmente, somos uma pesquisadora de educação e cinema e a outra, pesquisadora da ditadura militar. Quem sabe não foi o encontro com aquele filme que nos mobilizou a percorrer esses caminhos?

Julgamos importante salientar que a historização desse passado sensível não é uma responsabilidade restrita às escolas de educação básica. Não seremos simplórias em atribuir à educação formal a função de elaborar esses passados. Esse é um compromisso e responsabilidade do Estado, em viabilizar políticas de memória que possibilitem a elaboração desse passado, tais como, o julgamento dos torturadores, educação para os Direitos Humanos e Cidadania, reconhecimento das violações, mortes e desaparecimentos e a construção de espaços de memória e verdade sobre o período. Entretanto, ainda é esse o ambiente privilegiado para o encontro coletivo com o outro, com a diversidade, com as artes, com a história, com a democracia, com a emancipação, por isso a nossa defesa e aposta na presença do cinema dentro das escolas. Desejamos que essas imagens possam principiar e cultivar nos espectadores gestos de alteridade que viabilizem a construção da memória coletiva

Por fim, na tentativa de contribuir com o repertório de professores e demais leitores, elencamos abaixo alguns filmes brasileiros, curtas e longa metragens, ambientalizados na ditadura militar de 64. Ressaltamos a relevância de expandir a discussão também para o cinema latino-americano, países marcados por esses passados. Além disso, esperamos que as produções brasileiras possam ganhar visibilidade nas suas múltiplas narrativas, que imagens atravessadas por esse período em outros contextos, como nas periferias, nas comunidades indígenas e no sertão, também sejam vistas, discutidas e lembradas.

Tabela 1: Alguns filmes brasileiros sobre a ditadura militar

Título	Direção	Ano	Duração	Sinopse
Cabra marcado para morrer	Eduardo Coutinho	1984	119 min	Em 1962, o líder da liga Camponesa de Sapé (PB), João Pedro Teixeira, é assassinado por ordem de latifundiários. Um filme sobre sua vida começa a ser

				rodado em 1964, com a reconstituição ficcional da ação política que levou ao assassinato.
Tatuagem	Hilton Lacerda	2013	110 min	Ao iniciar o esgotamento político do Golpe Militar no Brasil, acompanhamos o romance entre um soldado de 18 anos e um agitador cultural, dono de um cabaré anarquista.
Zuzu Angel	Sérgio Rezende	2006	1h 48m	Zuzu Angel foi uma estilista de sucesso que conquistava o mundo com o seu talento, até que seu filho, Stuart Angel, desapareceu nas mãos dos militares.
Marighella	Wagner Moura	2019	2h 35m	Comandando um grupo de jovens guerrilheiros, Carlos Marighella tenta divulgar sua luta contra a ditadura para o povo brasileiro, mas a censura desacredita a revolução.
O ano que meus pais saíram de férias	CaoHamburger	2005	110min	Em 1970, Mauro é um garoto de doze anos que adora futebol e jogo de botão. Um dia sua vida muda completamente, quando seus pais saem de férias de forma inesperada, deixando-o aos cuidados do avô.

A Torre	Nádia Mangolini	2017	19min	Quatro irmãos, filhos de Virgílio Gomes da Silva, o primeiro desaparecido político da ditadura militar brasileira, relatam suas infâncias durante o regime.
Cadê Heleny?	Esther Vital	2022	29min	O documentário resgata a trajetória de vida de Heleny Guariba, filósofa, professora e diretora de teatro desaparecida em 1971, sob a ditadura militar brasileira.
Trago notícias de Fernando	Jáder Barreto Lima	2022	13min	Frei Fernando de Brito foi um padre dominicano que teve uma importante participação na resistência à ditadura militar no Brasil.
A Porta Fechada	João Pedro Bim	2023	66min	Dia 13 de dezembro de 1968. o Conselho de Segurança Nacional se reúne para promulgar o AI-5. A reunião foi gravada, mas ficou secreta por décadas.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em algumas das produções nacionais sobre o tema.

Referências

AINDA ESTOU AQUI. Direção: Walter Salles. Brasil: RT Features; VideoFilmes, 2024. 1 filme (138 min).

AINDA ESTOU AQUI. Direção: Walter Salles. Brasil: RT Features, VideoFilmes, 2024. 1 filme (2h18min). Frame capturado para uso ilustrativo.

BAUER, Caroline Silveira. Entre o lembrar e o esquecer: as rememorações dos 40 e 50 anos do golpe e da implantação da ditadura civil-militar. In: DIÓGENES, Osmar Maia; GONÇALVES, Daniel; MARQUES, Paulo R. F. O. (orgs.). *Ainda 1964: história política e sensibilidades*. Fortaleza: MALCE, 2014. p. 19-38.

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. *Varia Historia*, v. 32, n. 60, p. 807-835, 2016.

BAUER, Caroline Silveira. Presenças da ditadura e esperanças na Constituição: as demandas da população sobre a prática da tortura. *Estudos ibero-americanos*, v. 45, n. 1, p. 91-103, 2019.

BAUER, Caroline Silveira; SOUZA, Leandro Ferreira. Memória do capitalismo como ausência: um estudo a partir da pandemia de Covid-19 e do Memorial Inumeráveis. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, v. 17, p. 1-30, 2024.

BATISMO DE SANGUE. Direção: Helvécio Ratton. Brasil: TV Zero, 2006. 1 filme (110 min).

BATISMO DE SANGUE. Direção: Helvécio Ratton. Brasil: TvZero, 2006. 1 filme (110 min). Frame capturado para uso ilustrativo.

BETTO, Frei. *Batismo de Sangue*. Círculo do livro, São Paulo, 1982.

BEVERNAGE, Berber. *History, memory, and state-sponsored violence: time and justice*. Londres: Routledge, 2012.

BRASIL. Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, 27

jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

CARDENUTO, Reinaldo. *ABC da Greve*, de Leon Hirszman: a escrita da história em confronto. *RuMoRes*, v. 5, n. 9, 2011.

CINEM(AÇÃO). *3 filmes para “comemorar” o golpe de 1964*. 31 mar. 2019. Disponível em: <https://cinemacao.com/2019/03/31/3-filmes-para-comemorar-o-golpe-de-1964/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DELLAMORE, Carolina; AMATO, Gabriel; BATISTA, Natalia (ed.). *A ditadura na tela: o cinema documentário e as memórias do regime militar brasileiro*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens apesar de tudo*. Tradução de Vanessa Brito; João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2012.

FERREIRA, Jaqueline Leandro. *Batismo de Sangue*. In: _____. *Cinema, territórios, direitos humanos e diversidades socioculturais*. [S.l.: s.n.], 2019. p. 88-104.

FRESQUET, Adriana; NANCHERY, Clarissa (org.). *Abecedário de cinema com Alain Bergala*. Rio de Janeiro: LECAV, 2012.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Tradução de Jeanne Marie Gagnebin. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2000.

HUYSEN, Andreas. Usos tradicionais do discurso sobre o Holocausto e o colonialismo. In: _____. *Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de Arte do Rio, 2014. p. 177-194.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, n. 21, p. 29-36, 2001.

MARTINS, André Felipe; MACHADO, Paulo. Imagem-performada e imagem-atestação: o documentário brasileiro e a reemergência dos espectros da ditadura. *Galáxia (São Paulo. Online)*, n. 28, p. 70-82, dez. 2014.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

O ESTADO DE MINAS. *Ainda Estou Aqui: redes querem cena da sorveteria no Oscar*. 7 jan. 2025. Disponível em: <https://www.em.com.br/cultura/2025/01/7045121-ainda-estou-aqui-redes-querem-cena-da-sorveteria-no-oscar.html>. Acesso em: 30 jul. 2025.

O GLOBO. *Ainda Estou Aqui: veja cenários reais adaptados para reproduzir paisagens e comércios do Rio no filme*. 7 jan. 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2025/01/07/ainda-estou-aqui-veja-cenarios-reais-adaptados-para-reproduzir-paisagens-e-comercios-do-rio-no-filme.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2025.

PAIVA, Marcelo Rubens. *Ainda estou aqui*. São Paulo: Alfaguara, 2015.

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

SARLO, Beatriz. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

TORTURA em tempos de encarceramento em massa. São Paulo: Ministério Público do Estado de São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.mppsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Tortura-em-tempos-de-encarceramento-em-massa-2018.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 30/01/2025
Aprovado em: 15/08/2025

Memórias de uma Ditadura: odiálogo entre cinema, teatro e literatura na representação do trauma coletivo

*Maria Jade POHL SANCHES¹
Fernando Russo COSTA DO BOMFIM²*

Resumo: O artigo analisa como a arte pode representar e ressignificar os traumas da ditadura militar na América Latina, destacando o papel do teatro e do cinema na preservação da memória histórica. A pesquisa parte da peça Pedro e o Capitão, montada em 2022 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), do filme Ainda Estou Aqui (2024) e do livro Ainda Estou Aqui (Paiva, 2015), para discutir como essas linguagens artísticas denunciam a tortura e a violência, promovendo reflexões sobre o passado e o compromisso com o “nunca mais”. Por meio de um relato de experiência e de uma análise crítica, busca-se evidenciar a capacidade transformadora da arte em ressignificar memórias e fortalecer o diálogo sobre direitos humanos e justiça histórica.

Palavras-chave: Arte; ditadura militar; memória histórica; ressignificação.

¹Mestre em Educação (UFBA). Graduada em Teatro (UFSM), Pedagogia (UMESP), Educação Especial (UFSM), Letras – Inglês (Estácio), Letras – Português (Estácio). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UFN), Administração, Orientação e Supervisão Escolar (UNIBF), Letras e LIBRAS (FAVENI) e Transtorno do Espectro Autista (UNESVI). Graduanda em Psicologia (FHO) e Letras – Espanhol (Estácio). Experiência em Artes e Educação, registrada como atriz e profissional das artes cênicas. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Intervenção Precoce da Bahia (NIIP) e participante da Associação Brasileira de Psicopedagogia da Bahia (ABpp). Universidade Federal da Bahia. Salvador. BA. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4977-8521>:
E-mail: jade.pohl.sanches@gmail.com

²Graduado em Biomedicina pelo Centro Universitário Hermínio Ometto. Mestre e Doutor em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Cirúrgica Interdisciplinar do Departamento de Cirurgia da Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina. UNIARARAS. Araras. SP. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2614-3603>
E-mail: fernandobomfim@fho.edu.br.

Memories of a Dictatorship: the dialogue between cinema, theatre and literature in the representation of collective trauma

Abstract: The article analyzes how art can represent and reframe the traumas of the military dictatorship in Latin America, highlighting the role of theater and cinema in preserving historical memory. The research is based on the play *Pedro and the Captain*, staged in 2022 at the Federal University of Santa Maria (UFSM), the film *Still Here* (2024), and the book *Still Here* (Paiva, 2015), to discuss how these artistic languages denounce torture and violence, promoting reflections on the past and the commitment to "never again." Through an experience report and a critical analysis, the study aims to highlight the transformative power of art in re-signifying memories and strengthening the dialogue on human rights and historical justice.

Keywords: Art; military dictatorship; historical memory; re-signification.

A arte como memória e resistência

A Ditadura Militar caracteriza-se por um regime político em que as Forças Armadas assumem o controle total do Estado, concentrando o poder político e administrativo em suas mãos. Durante esses períodos, há uma exclusão sistemática da maioria da população das decisões e instituições estatais. No Brasil, o regime mais recente dessa natureza se estendeu de 1964 a 1985, marcando um capítulo de profunda repressão e autoritarismo (Schwarcz, 2017).

A prática da tortura no Brasil, no entanto, não se originou durante a Ditadura Militar. Suas raízes remontam ao período colonial, influenciadas pelas práticas da Inquisição. Durante os 322 anos de domínio colonial, a tortura foi amplamente utilizada, tanto como ferramenta de punição quanto para obtenção de confissões. Esse padrão se manteve nos 67 anos do Império e continuou em momentos-chave da República. Nos chamados anos de chumbo – período mais duro do regime militar –, a tortura foi empregada de forma sistemática contra presos políticos, especialmente aqueles considerados subversivos e acusados de ameaçar a segurança nacional. A prática não era inédita; ecos semelhantes haviam sido registrados durante a ditadura Vargas, no período do Estado Novo, reforçando um ciclo histórico de violência institucional no país.

Nesse contexto, a arte emerge como uma linguagem potente para refletir sobre traumas históricos, oferecendo um espaço de diálogo e ressignificação das memórias apagadas ou silenciadas por regimes de opressão. Neste artigo, destacamos o teatro e o cinema por sua capacidade de articular dimensões emocionais, sociais e políticas das violências vividas. Essas linguagens não apenas representam essas experiências, mas também confrontam as cicatrizes das vítimas e os dilemas morais dos algozes, promovendo um encontro entre memória e denúncia.

No contexto do artigo, duas obras ilustram essa potência transformadora: “a montagem da peça *Pedro e o Capitão*, de Mario Benedetti (1994), encenada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2022, que será analisada a partir de sua encenação e recepção, e o filme *Ainda Estou Aqui* (2024), dirigido por Walter

Salles, baseado no livro de mesmo título, de Marcelo Paiva (2015). Ambas exploram, de maneira visceral e sensível, os impactos da tortura e da violência institucional, ampliando o debate sobre os limites e possibilidades da arte na reconstrução da memória histórica.

Nesse sentido, a questão norteadora foi: como essas formas de expressão conseguem representar a complexidade das experiências vividas e contribuir para a construção de uma narrativa coletiva de resistência e aprendizado? Para investigar essa questão, o objetivo desta análise é discutir como linguagens artísticas, como teatro e cinema, podem não apenas preservar a memória da ditadura militar, mas também ressignificar seus traumas.

A abordagem metodológica combina o relato de experiência da montagem da peça *Pedro e o Capitão* (1994) com uma análise crítica do filme *Ainda Estou Aqui* (2024). Essa reflexão é enriquecida pelas contribuições teóricas de Dalcastagnè e Vicchi (2014) e Alfredo Bosi (2002), que discutem o papel da arte como ferramenta de denúncia e construção de um "nunca mais" histórico. Ambas as obras são examinadas não apenas pelo que narram, mas pelas estratégias estéticas e narrativas que utilizam para sensibilizar e engajar o público.

A análise busca identificar os recursos que tornam essas linguagens capazes de transformar traumas em conhecimento histórico e social, sem reduzi-los a abordagens simplistas. O trabalho também explora os limites da representação artística, questionando até que ponto a arte pode abordar temas tão dolorosos e complexos sem banalizar o sofrimento ou subestimar suas implicações.

Por fim, a investigação procura destacar o papel transformador da arte na conscientização sobre os direitos humanos e na promoção da justiça histórica. Em tempos de revisionismos e ameaças à memória coletiva, o teatro e o cinema reafirmam-se como espaços fundamentais para a manutenção da verdade, a construção do diálogo e a resistência à repetição de erros do passado.

O Cinema, a Literatura e o Teatro como Instrumentos de Memória

A Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) foi um regime autoritário instaurado pelo golpe de 1964, marcado por censura, repressão política e graves violações dos

direitos humanos. O aparato estatal voltado à perseguição de opositores não apenas eliminava física e simbolicamente aqueles que resistiam, mas buscava, sobretudo, apagar suas pegadas, instituindo um silenciamento histórico. Lilia Schwarcz (2017) destaca que esse período consolidou uma política de negação da violência estatal, dificultando o acesso a documentos e relatos que pudessem fornecer uma compreensão mais clara dos crimes cometidos pelo regime. Dessa forma, a memória da ditadura se tornou um campo de disputa, onde diferentes agentes sociais tentam ressignificar ou obliterar seu legado.

No contexto dessa disputa, a arte surge como uma linguagem para a preservação da memória histórica. O teatro, o cinema e a literatura desempenham um papel ao tensionarem versões oficiais e ao darem voz às vítimas da repressão. Michael Pollak (1992) ressalta que a memória coletiva é seletiva, constantemente reconstruída e enquadrada, nas palavras do autor:

Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências. É, portanto, absolutamente adequado falar, como faz Henry Rousso [1985], em memória enquadrada, um termo mais específico que memória coletiva (Pollack, 1992, p.15).

Graças à capacidade do cinema, Pollack (1992) considera o filme o meio mais eficaz para capturar e preservar traços subjetivos que contribuem para a construção da memória. Por isso, ele destaca seu papel cada vez mais relevante na formação, reorganização e estruturação da memória. Nesse sentido, a arte tem a capacidade de desafiar essa seleção, evidenciando as lacunas deixadas pelos registros oficiais e promovendo um olhar crítico sobre o passado. No Brasil, onde o esquecimento muitas vezes se impôs como política de Estado, a produção artística cumpre um papel fundamental na resistência e na reelaboração do trauma coletivo como memória enquadrada, nas palavras do autor:

Entretanto, é fundamental destacar que nem toda produção artística se insere como instrumento de resistência. Alguns segmentos da cultura foram cooptados pelo regime, seja por meio da censura seletiva ou pelo incentivo a produções que

reforçassem ideais nacionalistas e escapistas. Como argumenta Umberto Eco (1970), a arte pode ser ambígua e polissêmica, abrindo-se a leituras diversas, inclusive aquelas que legitimam discursos hegemônicos. Dessa forma, a análise das manifestações artísticas deve considerar o contexto de produção e circulação das obras para compreender se cumprem um papel de denúncia ou de conformação com o status quo.

Nesse sentido, o filme *Ainda Estou Aqui* (2024), de Walter Salles, baseado no livro de mesmo título de Marcelo Rubens Paiva (2015), e a peça *Pedro e o Capitão*, de Mario Benedetti, dialogam profundamente com os traumas da ditadura militar na América Latina, explorando a memória coletiva e individual por meio de narrativas intensas e sensíveis. O filme, ambientado em um período de repressão, acompanha a jornada de Eunice Paiva em busca de respostas sobre o desaparecimento de seu marido, Rubens Paiva.

Sua trajetória revela não apenas a dor de uma esposa e mãe, mas também a luta por justiça diante de um regime que silenciava qualquer dissidência. A obra utiliza *flashbacks*, imagens de arquivo e silêncios ensurdecedores para evocar o impacto psicológico e social da violência de Estado, trazendo à tona o luto que atravessa gerações. Como observa Rosenstone (2010), o cinema não apenas registra a história, mas também oferece interpretações que desafiam narrativas oficiais, revelando memórias reprimidas e questionando as consequências éticas e políticas da repressão. Nas palavras de Bosi (2002, p. 254): “Não nos cabe senão compreender resistindo e resistir compreendendo. Em face da máquina especular e espetacular posta em ação pelo capitalismo ultramodernista, é preciso exercer a mediação da memória”.

A tensão entre literatura e memória, conforme analisado por Guidio (2018), emerge de forma notável quando escritores, como Marcelo Rubens Paiva (2015), filho do desaparecido Rubens Paiva, buscam narrar o passado utilizando-se dos arquivos. Ao realizar essa transposição, Paiva desloca esses documentos para o espaço literário, em que as fronteiras entre o segredo, o público e o privado se tornam propositalmente fluídas e indeterminadas. Essa indeterminação não só amplifica o caráter investigativo da literatura, mas também seu potencial de questionar a lacuna existente nos arquivos oficiais. A incompletude desses arquivos, especialmente no caso da ditadura militar brasileira, reflete não apenas uma omissão, mas uma ação deliberada do regime em

esconder e apagar vestígios de sua violência política. Ao eliminar opositores e esconder as evidências de seu controle, o regime deixou as famílias das vítimas em um estado de incerteza e silêncio, um limbo de ausência que é difícil de preencher, uma vez que os arquivos oficiais permanecem fechados até hoje, mesmo após décadas de término do regime.

O tratamento da memória e da história a partir de arquivos e documentos é, portanto, um meio de resistência, não apenas para recuperar fatos, mas para compreender as lacunas e silêncios impostos por forças políticas. A literatura e o cinema se tornam espaços de rememoração, ressignificação e, muitas vezes, denúncia. Através desses meios, documentos e testemunhos não se limitam a uma mera exposição, mas são reconstituídos e retrabalhados, permitindo que as feridas históricas se manifestem de forma visceral. Como afirma Guidio (2018), essa ressignificação permite não apenas a exposição, mas a conjuração dos documentos históricos, trazendo à tona um caráter monstruoso, que expõe a perversidade do regime e as cicatrizes deixadas por ele.

Dentro desse contexto, a literatura tem um papel fundamental na interseção entre o real e o imaginário, principalmente ao trabalhar com a memória de eventos traumáticos. Ao abordar a memória histórica, a literatura não se limita a um reflexo passivo do mundo, mas atua como um meio de intervenção, muitas vezes manipulando e reconfigurando a realidade social para fazer com que ela seja repensada. Essa perspectiva ressoa com as ideias de Antonio Cândido (2000), que em *Literatura e Sociedade* destaca o poder da arte de produzir efeitos práticos sobre os indivíduos e a sociedade. A literatura, não é uma forma de escapismo ou um reflexo neutro da realidade, mas uma maneira de agir sobre o mundo, de questionar a estrutura social e de problematizar a realidade em que vivemos. O escritor, nesse caso, não se apresenta como um ser passivo, mas como um agente que reflete, transforma e ressignifica a realidade ao seu redor (Cândido, 2000).

De acordo com Cândido (2000), a literatura, como manifestação artística, assume uma função crucial ao transpor a realidade para o plano da arte, o ilusório, por meio de uma estilização formal que impõe uma ordem arbitrária sobre o caos do mundo. Essa transposição, ao mesmo tempo, mantém uma ligação com o real, seja ele natural ou social, e, através de uma manipulação técnica, oferece uma forma própria de

organização. Essa estrutura proposta pela literatura pode atuar como um modelo que oferece aos indivíduos uma nova forma de compreender e se posicionar diante do mundo, funcionando tanto como uma crítica quanto como uma forma de reinvenção social.

Assim, a obra literária se configura como um campo de tensões entre o real e o imaginário, entre o individual e o coletivo, entre o silêncio imposto pelos arquivos oficiais e a voz que emerge da memória resgatada pela arte. A literatura, nesse processo, não apenas revela as feridas do passado, mas se torna um instrumento de reconfiguração da memória coletiva, desafiando as lacunas e o silêncio de uma história oficial incompleta.

Ao comparar o livro *Ainda Estou Aqui*, de Marcelo Rubens Paiva (2015), e o filme *Ainda Estou Aqui* (Salles, 2024), percebe-se que ambos exploram as nuances dessa incompletude, embora por caminhos distintos. O livro combina memória pessoal e coletiva, revisitando o impacto da ditadura militar sobre sua família, especialmente o desaparecimento de seu pai, Rubens Paiva, um dos símbolos das atrocidades do regime. Paiva (2015) utiliza a literatura para reconstruir fragmentos da história, entrelaçando o relato biográfico com as lacunas dos arquivos oficiais. Sua narrativa, carregada de emoção e indignação, denuncia a ausência de respostas e a dificuldade de reconciliação com um passado silenciado.

Já o filme *Ainda Estou Aqui* (2024) dialoga com essas mesmas ausências, mas por meio da linguagem cinematográfica, ampliando a experiência sensorial e coletiva da memória. Enquanto o livro privilegia a intimidade e o olhar subjetivo, o filme se apropria da imagem e do som para evocar as lembranças de um passado traumático, permitindo que o público vivencie, ainda que indiretamente, os horrores e as marcas deixadas pela ditadura. O uso de planos fechados, cores frias e silêncios prolongados intensifica o desconforto, remetendo à angústia de quem busca respostas sem encontrá-las. Essa abordagem torna o filme uma extensão e, ao mesmo tempo, uma ressignificação da obra literária, deslocando a narrativa pessoal de Paiva para um campo mais universal e visualmente impactante.

Nesse sentido fica evidente que as diferenças entre as versões cinematográficas e literárias de uma obra são significativas, segundo Gutierrez (1978), especialmente

quando se trata de como o trauma é apresentado e percebido pelo público. No formato literário, a narrativa permite uma exploração profunda e detalhada da psicologia dos personagens, oferecendo ao leitor acesso direto aos seus pensamentos e sentimentos mais íntimos. Isso proporciona uma compreensão mais completa do trauma, uma vez que o autor pode desenvolver lentamente as emoções e o impacto psicológico por meio de descrições minuciosas e monólogos internos. A escrita permite que o leitor se conecte diretamente com a complexidade emocional do personagem, ao mesmo tempo em que oferece espaço para a reflexão pessoal sobre o que é vivido.

No cinema, a estética e a forma de apresentar a história mudam a percepção do trauma de maneira substancial. O filme utiliza recursos visuais, sonoros e de ritmo para comunicar o sofrimento e os conflitos emocionais, o que gera uma experiência mais imediata e visceral. A linguagem cinematográfica, com seus cortes rápidos, efeitos sonoros, trilha sonora e expressões faciais dos atores, cria uma narrativa dinâmica que pode transmitir o trauma de forma mais intensa e direta, mas também de maneira mais simplificada. Em contrapartida, o espaço limitado de tempo e a necessidade de condensar a história podem resultar em uma abordagem mais superficial, onde as complexidades emocionais são muitas vezes sugeridas visualmente, sem o mesmo aprofundamento psicológico que o formato literário permite (Gutierrez, 1978).

Ambas as obras se alinham à reflexão de Guidio (2018) ao lidar com o apagamento político dos arquivos e ao utilizar suas respectivas linguagens artísticas para desafiar esse silenciamento. Tanto o livro quanto o filme não apenas revisitam o passado, mas o expõem, reforçando o caráter monstruoso da violência institucional e das omissões deliberadas. Enquanto a literatura de Paiva se constrói como um arquivo emocional e familiar, o cinema amplifica essa história, permitindo que ela alcance novas audiências e reafirme a importância de preservar a memória histórica.

Essa comparação revela a complementaridade entre literatura e cinema como formas de rememoração e resistência: “o seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia” (Bosi, 2002, p. 118) – Se o livro de Paiva denuncia o apagamento histórico ao reconstruir sua trajetória familiar, o filme expande essa denúncia, questionando o público sobre a necessidade de confrontar o passado para evitar que essas violências se

repitam. Assim, ambas as obras reafirmam o papel transformador da arte, destacando sua capacidade de preencher lacunas deixadas pelos arquivos incompletos e de promover diálogos necessários sobre democracia, direitos humanos e justiça histórica, eis o papel da literatura, nas palavras do autor:

Está é a força da literatura sob as ditaduras: traduz o sofrimento das vítimas e dialoga com elas. Dá voz a quem foi silenciado. Dá vida a quem morreu assassinado. Não nasce da encomenda do poder, e sim do grito parado no ar, da garganta sufocada, do sentimento reprimido, da oceânica vocação humana à liberdade. É literalmente uma literatura subversiva, que corre por baixo¹ e projeta luz crítica sobre o que se passa 'por cima' (Frei Betto, 2017, p. 98).

Nessa tentativa de subversão, o cinema e a literatura, como expressões artísticas, possuem uma força única de ressignificar o passado e iluminar o presente. Assim como o historiador usa palavras para trazer à tona memórias esquecidas ou silenciadas, essas linguagens nos permitem revisitá-las, reconstruir narrativas e honrar os que já se foram garantindo que suas vozes ecoem no hoje. Elas trabalham com o luto e com a memória, convidando-nos a refletir sobre o que nos antecedeu para que possamos viver de forma mais consciente e verdadeira no presente, conforme os autores:

[...] a literatura constitui um campo privilegiado para repensar certo tipo de memória em risco. O caso da ditadura militar brasileira é emblemático, porque, pela dinâmica que caracterizou a redemocratização do país, em particular os efeitos perversos da lúcida racionalidade que elaborou a Lei de Anistia, não houve a possibilidade de pôr um limite nítido entre vítimas e perpetradores como ocorreu em outros contextos do continente. Esta indecidibilidade criou não só uma disputa da memória, que ainda continua controversa e não compartilhada; criou também um conflito de linguagem, uma cisão entre as palavras e as coisas às quais remetem para interpretações conflitantes sobre um tempo ainda pouco possuído (Vicchi; Dalcastagnè, 2014, p. 01).

Nesse sentido, o teatro surge como uma linguagem igualmente potente, pois une corpo, palavra e emoção em um encontro vivo e coletivo. Enquanto o cinema e a literatura nos transportam pela imagem e pela leitura, o teatro acontece no aqui e agora, em uma troca imediata entre atores e público, recriando o passado e nos desafiando a encarar o presente com intensidade e verdade. Juntas, essas artes nos ajudam a

compreender a complexidade da existência humana, promovendo uma conexão profunda com a história e com o outro.

No teatro, *Pedro e o Capitão* (Benedetti, 1994) aprofunda-se no embate psicológico entre torturador e torturado, expondo as relações de poder e as fragilidades humanas. Essa abordagem, fundamentada na ideia de Schechner (2003) sobre a dimensão visceral do teatro, intensifica a empatia e a reflexão, permitindo que os espectadores vivenciem simbolicamente os dilemas éticos e emocionais das personagens.

A obra destaca-se pela profundidade de seus aspectos simbólicos e pela estrutura narrativa cuidadosamente construída. Dividida em quatro atos, a peça intercala diálogos intensos com sessões de tortura que não são encenadas, mas palpavelmente presentes na tensão psicológica que permeia cada cena. Cada ato funciona como uma trégua temporária da violência física, mas intensifica o embate mental e moral entre os dois personagens centrais: Pedro, o prisioneiro político, e o Capitão, seu algoz.

Pedro encarna o espírito de resistência de milhares de militantes políticos, mantendo uma postura digna e inabalável mesmo diante do sofrimento extremo. Ele representa a força coletiva da oposição ao regime opressor, um símbolo universal que transcende ideologias específicas, tornando-se a personificação da luta por justiça e liberdade. Sua estratégia de defesa é construída com coragem e inteligência, sustentando uma metáfora poderosa: "um morto não pode trair seus companheiros" e ainda provoca o algoz ao dizer: "quero desentranhar o mistério de como um homem, se não for um louco, se não for um ser bestial, possa se converter num torturador" (Benedetti, 1994, p. 63). Ao recusar-se a ceder, mesmo sob tortura, Pedro transforma a narrativa de sua dor em uma vitória moral, humilhando seu opressor com a força de sua integridade.

Por outro lado, o Capitão, embora inicialmente apresentado como o símbolo da autoridade militar, é gradualmente desconstruído ao longo da peça. Sua figura é transformada em um emblema da desumanidade e da fragilidade de um sistema que precisa da tortura para se sustentar. A tensão dramática, portanto, não está apenas nos diálogos, mas na complexidade psicológica que emerge dessa relação. Enquanto Pedro se eleva a um status quase mítico de mártir consciente, o Capitão é reduzido a um retrato da degradação moral do poder.

O realismo da peça não se limita ao cenário ou à situação retratada; ele se estende ao confronto visceral entre resistência e opressão, humanidade e barbárie. Cada ato culmina com um “não” definitivo, reafirmando a recusa de Pedro em trair seus ideais ou seus companheiros, mesmo diante da morte. A peça, assim, se torna uma poderosa alegoria da luta contra os regimes autoritários, carregada de significado político e humano (Benedetti, 1994).

Como Benedetti (1994) aponta em seu prólogo, a obra clama pela recuperação da objetividade como caminho para resgatar a verdade, e pela recuperação da verdade como condição essencial para merecer a vitória. Nesse sentido, a obra transcende o teatro, tornando-se uma reflexão profunda sobre os custos da resistência e o legado da dignidade humana em tempos de opressão, como é observado no ato final, na fala de Pedro: “os que se calam são os vivos. Porém, nós, os mortos, podemos falar. Com um tiquinho de língua, a garganta apertada, quatro dentes, os lábios sangrando, com esse pouco que os senhores nos deixam, nós, os mortos, podemos falar (Benedetti, 1994, p. 57).”

Ambas as obras relatadas acima transcendem seus limites artísticos para se tornarem linguagens potentes de preservação da memória, promovendo diálogos que conectam passado e presente sem oferecer respostas fáceis. Elas convidam o público a refletir sobre os traumas da repressão e a força da resiliência humana, reafirmando o compromisso com o “nunca mais”. E agora, convidamos você a fazer parte dessa experiência: junte-se a nós no espetáculo, deixe-se tocar pelas histórias e permita que a arte ressoe em suas memórias e reflexões.

Relato da Experiência Teatral: Encenação de Pedro e o Capitão

A linguagem da performance no teatro, especialmente no que tange ao “teatro dos sentidos”, propõe uma ruptura com as convenções tradicionais da representação teatral. Em vez de se restringir à palavra falada, essa abordagem privilegia o corpo, os gestos e as sensações. Jerzy Grotowski (1991), com o desenvolvimento do “Teatro Pobre”, foi um dos principais teóricos a destacar a importância da presença física do ator no palco e a interação direta com o público. Para o autor, o teatro deveria se concentrar na relação íntima e intensa entre o ator e o espectador, eliminando os

recursos cênicos e visuais que distorcem essa comunicação direta. Sua proposta visava um teatro essencial, onde o ator se tornava o veículo primário de comunicação e o corpo, como linguagem necessária para expressar os conflitos internos e sociais.

Nesse sentido, o teatro deve ser uma experiência purificada, onde o público não apenas assiste, mas vivencia a ação. Esse tipo de teatro, com sua ênfase no corpo, permite que as emoções, os lutos e os silenciamentos históricos se manifestem de forma visceral. Ao trabalhar com essa linguagem sensorial, Grotowski (1991) desloca a narrativa para o terreno do impessoal, da experiência física do sofrimento e da memória, criando uma ponte entre o público e a história que, de outra forma, seria difícil de acessar.

Outro autor relevante nesse campo é Augusto Boal (2006) e o "Teatro do Oprimido", que propôs uma prática teatral que envolvia a plateia ativamente no processo de construção da narrativa. O Teatro Fórum, uma das técnicas centrais de Boal (2006), busca uma interação direta entre ator e público, permitindo que as plateias se tornem agentes ativos na reconfiguração das histórias apresentadas. Essa abordagem propõe que, ao identificar e discutir os conflitos apresentados no palco, o público possa reimaginar possibilidades de ação e transformação social, o que torna o teatro uma ferramenta de conscientização e mobilização política.

A proposta de Boal (2006) também toca em aspectos sensoriais, uma vez que ao modificar as ações no palco, o público é chamado a se envolver emocionalmente, reativando sua própria memória e experiências sensoriais. Essa interatividade é especialmente significativa em contextos de repressão política, como o da ditadura militar, pois oferece um espaço para que a resistência se manifeste não apenas através da narrativa, mas na própria ação direta do público.

Como é o caso da encenação de Pedro e o Capitão (2022), baseada na obra de Mario Benedetti (1994), mergulha na complexidade sensorial da experiência da tortura e do silenciamento imposto pelo regime militar. O processo criativo da montagem foi guiado pela intenção de criar uma vivência visceral e imersiva para o público, transportando-o não apenas para o tempo da ditadura, mas também para a intensidade emocional e psicológica daqueles que viveram o terror e a repressão.

A partir dos depoimentos dos espectadores, foi possível identificar novas formas de compreender as relações entre público e plateia, assim como as dinâmicas de jogo teatral e jogo dramático, especialmente no contexto de uma experiência com olhos vendados. A encenação ofereceu uma maneira distinta de apreciação estética, rompendo com o padrão ao qual os participantes estavam habituados. Essas vivências durante a apresentação da peça provocam reflexões sobre os conceitos presentes na obra *O Espectador Emancipado*, trazendo à tona a importância de reavaliar o papel ativo do público em situações teatrais inovadoras:

O espectador deve abster-se do papel de mero observador que permanece parado e impassível diante de um espetáculo distante. Ele deve ser arrancado de seu domínio delirante, trazido para o poder mágico da ação teatral, onde trocará o privilégio de fazer as vezes de observador racional pela experiência de possuir as verdadeiras energias vitais do teatro (Rancière, 2010, p. 110).

Para intensificar essa experiência, a montagem de "Pedro e o Capitão" foi estruturada a partir de uma abordagem sensorial imersiva, com o objetivo de intensificar a percepção do público sobre a atmosfera de opressão e tortura evocada pelo texto. A privação da visão, através do uso de vendas nos espectadores, foi o primeiro recurso empregado para deslocá-los da posição convencional de observadores e inseri-los diretamente no espaço cênico, promovendo uma vivência mais próxima da realidade representada. Essa decisão transformou o teatro em um ambiente de exploração sensorial, no qual os elementos não visuais adquiriram protagonismo na construção da experiência.

A ambientação foi composta por estímulos auditivos, olfativos e táteis cuidadosamente planejados para potencializar o impacto emocional da encenação. O uso de sons como gritos abafados, correntes arrastadas e barulhos de afogamento instaurou uma atmosfera de constante tensão, enquanto a introdução de cheiros específicos, como o de queimado e produtos químicos, reforçou a sensação de desconforto e angústia. A fumaça densa e a presença de odores fortes, como o álcool e o tabaco, foram incorporadas estrategicamente para remeter ao ambiente claustrofóbico e degradante típico dos centros de repressão da ditadura. Esses recursos, aliados à escolha musical, como a execução da canção "Jesus Cristo" de Roberto Carlos – mencionada em

relatos históricos como um dos sons utilizados durante sessões de tortura –, intensificaram a carga simbólica da encenação e estabeleceram uma conexão direta com o contexto histórico retratado.

O cenário, embora minimalista, foi desenhado para reforçar o impacto sensorial da experiência. Um banco de concreto serviu como ponto de partida para os espectadores, que, ainda vendados, foram conduzidos até a área de encenação por atores que interpretavam agentes do regime. Essa movimentação guiada, associada à ausência de visão, acentuou a vulnerabilidade e a imersão do público, que passou a compartilhar a sensação de desorientação e impotência própria das vítimas retratadas. A iluminação foi utilizada de forma pontual para destacar momentos-chave, como a revelação final, enquanto a manipulação dos sons e dos silêncios contribuiu para a criação de uma experiência sensorial dinâmica e envolvente.

A performance dos atores foi pautada por um jogo vocal meticulosamente construído para refletir a escalada da violência. A voz da personagem torturada tornava-se progressivamente mais frágil e entrecortada, até ser praticamente suprimida, em um recurso que simbolizava o silenciamento imposto pela repressão. Em contrapartida, a voz do torturador mantinha-se firme, controlada e fria, reforçando a assimetria de poder presente na cena. A atuação era complementada por pequenas intervenções das contrarregras, que manipulavam objetos próximos ao público para ampliar a experiência sensorial, como a aproximação de copos de bebida e cigarros acesos, intensificando a ambientação.

O ápice da encenação ocorreu quando os espectadores, ainda vendados, foram conduzidos a um espaço aberto que simulava um terreno de descarte de corpos. Ao som de uma flauta de tom fúnebre, as vendas foram removidas, revelando um grupo de atores caracterizados como militares enterrando um grande saco plástico preto, simbolizando o desaparecimento forçado de vítimas do regime. Esse momento, de forte impacto visual e emocional, sintetizou a desumanização e a ocultação sistemática dos corpos, evocando uma reflexão sobre a memória histórica e as práticas de repressão.

A recepção do público evidenciou a potência da abordagem sensorial adotada. Muitos espectadores relataram ter sido transportados para a atmosfera de medo e opressão que marcou o período ditatorial, enquanto outros expressaram reações

emocionais intensas diante da experiência vivida. O teatro, nesse contexto, transcendeu sua função representativa para se tornar um espaço de vivência e ressignificação da memória, explorando os limites da percepção sensorial para provocar reflexões críticas sobre o passado e suas reverberações no presente.

A utilização de cheiros específicos, como o de queimado e de produtos químicos, ajudou a criar um ambiente denso e angustiante, essencial para a atmosfera de tortura. Uma mistura de fumaça e de substâncias tóxicas evocava, simbolicamente, os ambientes de sofrimento e degradação, ampliando a carga emocional da encenação e colocando o público mais próximo da realidade vivida pelos personagens da peça. Esses elementos sensoriais, em conjunto com a música, como o clássico “Jesus Cristo eu estou aqui” de Roberto Carlos, som utilizado nas torturas conforme relatado por Paiva (2015):

Dizem que foi torturado ao som de “Jesus Cristo”, de Roberto Carlos, música que a minha irmã Eliana se lembra de ter escutado enquanto estava lá. [...] 20 de janeiro de 1971. Meu pai apanhou por dois dias seguidos. Apanhou assim que chegou na 3a Zona Aérea, interrogado pelo próprio brigadeiro João Paulo Burnier. Apanhou no DOICodi, no quartel do I Exército. Meu pai era um homem calmo, bom, engraçado, frágil fisicamente [...] imaginar este sujeito boa-praça, um dos homens mais simpáticos e risonhos que muitos conheciam, aos quarenta e um anos, nu, apanhando até a morte.... É a peste, é a peste. Dizem que ele pedia água a todo momento. No final, banhado em sangue, repetia apenas o nome. Por horas. Rubens Paiva. Rubens Paiva. Ru-bensPaiva, Ru... Pai. Até morrer. (Paiva, 2015, p. 69-70).

O trecho transita entre a emoção intensa e o drama psicológico. Embora a tortura não seja representada diretamente na cena, o uso de elementos metonímicos sugere, de maneira potente, a angústia vivida pelo narrador. Há uma dualidade narrativa que opera simultaneamente: por um lado, a revolta contida do filho, Marcelo Rubens Paiva (2015), diante da obstinação quase intransigente de seu pai, Rubens Paiva, cuja devoção idealizada à causa socialista moldava sua personalidade. Por outro lado, emerge um sentimento profundo de compaixão do filho ao confrontar o sofrimento do pai diante da brutalidade da tortura.

Assim como no teatro dos sentidos, onde os estímulos indiretos conduzem o público a vivenciar emoções intensas por meio de sugestões e simbolismos, o texto utiliza o não-dito para construir uma atmosfera de dor e humanidade. Essa abordagem

provoca reflexões profundas e convida o espectador ou leitor a participar ativamente, preenchendo lacunas e compartilhando o peso do trauma narrado.

Nesse contexto, os estímulos sensoriais desempenharam um papel crucial ao envolver a plateia de forma imersiva, recriando o ambiente opressor da ditadura militar. Essa abordagem permitiu uma conexão mais profunda e visceral com a história de repressão e resistência, evocando memórias que transcendem o individual e reverberam no coletivo. Por meio do uso simbólico de elementos que estimulam percepções além do visual, o *teatro dos sentidos* propôs uma experiência única, na qual os espectadores não apenas assistem, mas vivenciam o drama apresentado, conforme defendido pela autora:

Considero o Teatro dos Sentidos impactante, não apenas pelo cunho inovador, mas pelo que representa para o espectador que, nesta modalidade de teatro, toca o texto através da percepção dos sentidos. Presenciei a forte emoção de uma criança cega ao ser surpreendida pelo delicado contato com os cabelos (então descritos no texto) da personagem. Observei, do mesmo modo, a inserção de uma criança não-deficiente, de olhos vendados, ao universo dos que não enxergam: é a referência da vida através dos sentidos aguçados pela impossibilidade visual. Certamente, é um raro momento de descobertas para um mundo que existe além do olhar. Viva o Teatro dos Sentidos! (Wenke, 1997, p. 6).

Como afirma Lehmann (2006), o teatro contemporâneo busca mais do que contar histórias; ele visa criar experiências sensoriais e emocionais que ativem uma reflexão crítica. Nesse caso, o uso da música fúnebre, a condução simbólica dos espectadores e a revelação visual final agiram como gatilhos para questionamentos sobre memória, justiça e humanidade. O teatro dos sentidos, nessa perspectiva, demonstrou sua capacidade de transcender o simples ato performático, tornando-se um veículo para revisitar e ressignificar traumas históricos.

Nesse sentido, fica evidente que o texto teatral e a cena teatral possuem diferenças estéticas e históricas que refletem a relação entre dramaturgia e encenação ao longo do tempo. O texto teatral, como estrutura escrita, carrega a intencionalidade do autor, sua visão de mundo e o contexto histórico em que foi produzido. Já a cena teatral é a materialização desse texto no espaço cênico, atravessada por escolhas de direção,

atuação, iluminação e cenografia, que podem tanto reforçar quanto subverter a obra original.

O texto dramático carrega uma densidade psicológica intensa, sustentada pelos diálogos e pela tensão crescente entre opressor e oprimido. Na encenação, essa tensão se amplifica por meio de elementos sensoriais performativos, como a proximidade entre os atores, a luz dramática e o uso do silêncio, tornando a experiência ainda mais visceral para o espectador.

Como foi constatado pela recepção do público, o final foi uma das partes mais emocionantes e reveladoras dessa experiência com depoimentos extremamente positivos. Muitos espectadores, especialmente os mais velhos, afirmaram ter se transportado para os tempos de repressão, sentindo-se como se estivessem revivendo momentos de dor e perda. A identificação com as experiências representadas no palco foi imediata e profunda, uma conexão que não se restringia à simples observação, mas à vivência emocional e sensorial do que estava sendo encenado. Não se tratava de uma reação formal ou automática, mas de um reconhecimento silencioso e respeitoso do sofrimento, da luta e da memória que o espetáculo havia evocado. Esse aplauso, assim como o impacto emocional gerado, reflete como a arte pode envolver a plateia no relato, quebrando a quarta parede e criando uma experiência compartilhada.

A experiência demonstrou o potencial do teatro sensorial para ir além da reflexão individual e alcançar a memória coletiva. Ao adotar uma abordagem que mobiliza os sentidos e as emoções, o teatro ofereceu um caminho alternativo para a conscientização sobre os horrores do passado. Embora não seja a única forma de envolver o público nesse processo, sua escolha, dentro desse contexto específico, revelou-se eficaz para estimular uma vivência mais imersiva e afetiva. Assim, mais do que uma simples reconstrução da história, essa linguagem cênica contribui para o diálogo contínuo sobre resistência e memória.

Nesse contexto, a memória histórica ressurge como um ato de coragem e persistência, como exemplificado por Eunice Paiva, que, mesmo diante da brutalidade da ditadura, recusou-se a se render ao silêncio. Com a determinação de não expressar sua dor de forma direta em seus gestos e imagens, ela transformou seu luto em luta, simbolizando a força de um povo que se recusa a aceitar a derrota como destino.

O teatro, o cinema e a literatura, portanto, ecoam como um brado retumbante, preservando as histórias e as vozes que clamam por justiça e por lembrança. Que sigamos, com a mesma bravura, reconstruindo e honrando essa memória coletiva, para que as lutas de ontem não sejam esquecidas e se mantenham como farol de esperança sabendo que como cantava sabiamente Chico Buarque: “amanhã há de ser um novo dia...”

Reflexões finais

Ao longo deste trabalho, investigamos como a arte, por meio de suas diversas linguagens, pôde não apenas representar, mas também ressignificar as dores e traumas provocados pela ditadura militar na América Latina. A análise do filme *Ainda Estou Aqui* (2024) e da peça teatral *Pedro e o Capitão* (Benedetti, 1994), realizadas em contextos contemporâneos, revelou o potencial da arte na preservação da memória histórica, abordando temas como a tortura, o desaparecimento forçado e a repressão política. Esses exemplos demonstraram como o teatro e o cinema funcionaram como documentos emocionais, não só reproduzindo as narrativas do passado, mas também criando espaços para reflexões críticas e discussões sobre as heranças deixadas pelos regimes de opressão.

A relação entre arte e memória, como discutido ao longo deste trabalho, foi um vínculo essencial para o fortalecimento do entendimento coletivo sobre o passado, especialmente quando esse passado foi marcado por violências sistemáticas e tentativas de apagamento. No caso da ditadura militar, a arte se revelou como uma forma de resistência contra o esquecimento, de denúncia e de preservação das histórias daqueles que não têm mais voz para contar.

O cinema e o teatro, com sua capacidade de criar atmosferas imersivas, colocam o público em contato direto com a dor do outro, estimulando uma reflexão profunda sobre as questões de justiça, memória e verdade. Ambos os meios puderam, de maneira simultânea, proporcionar uma experiência emocional intensa e um processo cognitivo de conscientização coletiva.

Em um momento de crescente polarização política e fragilidade democrática, a importância de novas leituras artísticas sobre a ditadura militar se tornou ainda mais

crucial. A arte, ao reviver e reinterpretar os eventos do passado, não só ajudou a manter viva a memória histórica, mas também propôs um olhar crítico sobre os desafios e os perigos do presente. O teatro, o cinema e outras formas artísticas ofereceram uma oportunidade única de repensar o que foi vivido e suas repercussões na sociedade contemporânea.

Essas obras atuaram como um espelho da realidade, refletindo as contradições e os dilemas que ainda permeiam as relações sociais e políticas, mostrando que a luta pela verdade, justiça e memória não se limita ao passado, mas é uma batalha constante. Assim, ao proporcionar novas perspectivas sobre a ditadura militar, essas produções artísticas também incitaram uma reflexão mais ampla sobre a importância da preservação da democracia e dos direitos humanos.

Por fim, ao refletirmos sobre o papel da arte na sociedade, é fundamental reconhecer que ela não se limita a uma mera forma de denúncia, ressignificação e resistência. Por meio de suas representações, o teatro e o cinema não apenas lançam luz sobre o sofrimento vivido, mas também oferecem caminhos para a reconstrução emocional e histórica daqueles que, de outra forma, permaneceriam silenciados.

Em um mundo onde os ecos do passado ainda reverberam nas políticas e nas relações sociais, a arte se torna uma memória viva, capaz de ensinar, de emocionar e, principalmente, de garantir que as cicatrizes da história não sejam apagadas, mas compreendidas e transformadas. O trabalho artístico, nesse sentido, foi uma forma de manter a memória dos que sofreram e morreram sob regimes de opressão, assegurando que suas vozes continuassem a ser ouvidas, suas histórias, respeitadas e suas lutas, reconhecidas.

Referências

- BENEDETTI, Mario. *Pedro y el capitán*. Azcapotzalco: Nueva Imagen, 1994.
- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. rev. e ampl. *Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira*, 2006.
- BOSI, Alfredo. Literatura e resistência. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CÂNDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.

- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- FREI BETTO. *Ofício de escrever*. Rio de Janeiro: Anfiteatro (Rocco), 2017.
- GUBERFAIN, Jane Celeste. *A voz e a poesia no espaço cênico*. Rio de Janeiro: Synergia, Faperj, 2012.
- GUIDIO, Milena Cláudia Magalhães Santos. O direito à “outra” memória—sobre ‘Ainda estou aqui’, de Marcelo Rubens Paiva. *Gragoatá*, v. 23, n. 45, p. 172-189, 2018.
- GUTIERREZ, F. Linguagem Total - Uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Sumus, 1978.
- GROTOWSKI, Jerzy. Técnica de la voz. *Máscara. México: Escenología, AC, ano*, v. 2, p. 4-5, 1991.
- KRAMER, Richard E. “*The sculptural drama*”: Tennessee Williams’s plastic theatre. *The Tennessee Williams Annual Review*, n. 5, 2002.
- LEHMANN, Hans-Thies. *O teatropós-dramático*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- PAIVA, Marcelo Rubens. *Ainda estou aqui*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- POLLAK, Michael. “*Memória e identidade social*”. In: *Estudos Históricos*, 5 (10). Rio de Janeiro, 1992.
- RANCIÈRE, Jacques. *Uma aventura intelectual*. In: RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 17-38.
- ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- SCHECHNER, R. “O que é performance?” In: *O percevejo – Revista de teatro, crítica e estética*. Rio de Janeiro, v. 12, p. 25-50, 2003.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Lima Barreto: triste visionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p.357.
- VECCHI, Roberto; DALCASTAGNÈ, Regina (Org.). *Apresentação*. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 43, p. 11, jan./jun. 2014.
- WENKE, Paula. *Projeto Teatro dos Sentidos*: Arquivo PDF. In: Paula Wenke sítio eletrônico, 1997.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 18/12/2024
Aprovado em: 09/06/2025

Para além da dancinha: história pública no TikTok

*Gabriel Antonio BUTZEN¹
Tereza M. SPYER DULCI²*

Resumo: O TikTok tem se consolidado como uma plataforma relevante para a História Pública, ao permitir que conteúdos históricos alcancem um público amplo e diverso por meio de vídeos curtos, interativos e multimodais. Este artigo analisa como professores e criadores de conteúdo têm utilizado o TikTok para divulgar narrativas históricas, muitas vezes desafiando versões hegemônicas e promovendo histórias subalternas. A partir de uma abordagem netnográfica, foram mapeados 24 perfis de destaque, com foco em seus temas, estratégias de engajamento e formatos narrativos. A pesquisa demonstra que o TikTok tem potencial pedagógico, especialmente entre os públicos mais jovens, embora enfrente desafios como a desinformação e as bolhas algorítmicas. O artigo argumenta que o uso ético da plataforma pode contribuir para a democratização do conhecimento histórico e reforça a intersecção entre História Pública e Ensino de História no ambiente digital. Conclui apontando possibilidades de curadoria crítica e sugerindo caminhos para futuras investigações.

Palavras-chave: TikTok; História Pública; Ensino de História

¹Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em História pelo PPGHIS da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Graduado em História (Licenciatura) e a especialista em Ensino de História da América Latina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9009-4757>. TikTok: @gabrielantoniobutzen. Instagram: @gabriel.butzen.

E-mail: gabrielantoniobutzen@gmail.com

²Pós-doutorado realizado no Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC), da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doutorado e mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) vinculada a Especialização em Ensino de História e América Latina (EHAL), no Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina (PPGICAL) e no Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS). E professora do Departamento de História (DEHIS) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). UNILA. Foz do Iguaçu. PR. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3891-2577>

E-mail: terezaspyer@gmail.com

Beyond the dance: public history on TikTok

Abstract: TikTok has become a relevant platform for Public History by enabling historical content to reach a broad and diverse audience through short, interactive, and multimodal videos. This article examines how teachers and content creators have used TikTok to share historical narratives, often challenging hegemonic versions and promoting subaltern histories. Based on a netnographic approach, the study maps 24 prominent profiles, focusing on their themes, engagement strategies, and narrative formats. The findings show that TikTok holds pedagogical potential, especially among younger audiences, although it faces challenges such as misinformation and algorithmic echo chambers. The article argues that the ethical use of the platform can contribute to the democratization of historical knowledge and highlights the intersection between Public History and History Teaching in digital environments. It concludes by suggesting strategies for critical content curation and directions for future research.

Keywords: TikTok; Public History; History Teaching

Introdução

O TikTok é uma plataforma criada em maio de 2017 pela empresa chinesa ByteDance Ltd. e tem se consolidado como uma rede social e de entretenimento em constante crescimento no Brasil. Segundo o *Data Reportal* (Kemp, 2024), existem 144 milhões de usuários de redes sociais no país, o que representa 66,3% da população. De acordo com o mesmo levantamento, são 98,59 milhões de usuários de TikTok com mais de 18 anos³. Além disso, entre Instagram, YouTube e Facebook, essa é a rede que mais cresceu proporcionalmente entre 2023 e 2024. O TikTok também ocupa o quarto lugar entre as redes sociais mais acessadas mensalmente, ficando atrás, em ordem, do WhatsApp, Instagram e Facebook⁴. No entanto, ao observarmos um recorte específico do relatório — de 1º de julho a 30 de setembro de 2023 —, nota-se que é a plataforma com o maior tempo médio de uso mensal: 30 horas e 10 minutos, superando o WhatsApp, que registra 24 horas e 14 minutos no mesmo período (Kemp, 2024).

Uma pesquisa da Opinion Box⁵, realizada em fevereiro de 2024 com 1008 entrevistados, revelou que dois em cada três usuários acessam o TikTok pelo menos uma vez por dia. Entre as principais atividades na plataforma, 54% relataram consumir conteúdos de humor e descontração, 53% acompanham vídeos de perfis seguidos, 44% interagem com vídeos de amigos e 39% buscam por notícias. Os perfis mais seguidos falam sobre humor (58%), enquanto educação é menos da metade desses (26%). O TikTok lidera a preferência por vídeos curtos (39%), seguida pelo *Reels* no Instagram (37%), Kwai e *Shorts* no YouTube (12% cada). Quando precisam pesquisar algo na internet, o TikTok é a primeira opção de 3 a cada 10 entrevistados. E se tomarmos a faixa etária da chamada “geração Z” (nascidos entre 1996-2010), segundo pesquisa da Her Campus Media⁶, o TikTok é escolhido como a primeira ferramenta de busca por

³ Os dados levantados por meio da ByteDance são através de propagandas, ou seja, não computam usuários abaixo de 18 anos.

⁴ Vale ressaltar que o YouTube não foi uma opção na pergunta. É provável que o YouTube ficasse à frente do TikTok caso fosse possível escolher esta plataforma.

⁵ A pesquisa está disponível em: <https://materiais.opinionbox.com/infografico-tiktok>.

⁶ Para conferir mais hábitos da “geração Z” ver o relatório da Her Campus Media em: <https://www.hercampusmedia.com/q1-2024-genzology>.

mais da metade dos entrevistados. Ademais, cerca de 3 dos 4 entrevistados da “geração Z” preferem assistir vídeos no TikTok do que em outras plataformas.

O TikTok tem ganhado grande relevância na educação, tanto globalmente quanto no Brasil. Professores têm utilizado a rede social para ampliar seus usos como ferramenta pedagógica, compartilhando conteúdos diversos, dicas de estudo e materiais de apoio. Educadores têm aproveitado o formato dinâmico e acessível da plataforma e seu apelo ao segmento jovem para fomentar seus perfis. A pandemia de Covid-19 intensificou essa tendência, com o isolamento social e o ensino remoto (Monteiro, 2020).

Apesar de desafios relacionados à superficialidade e desinformação, o TikTok tem sido uma ferramenta relevante no processo educacional. Segundo Conde-Caballero *et al* (2024) este espaço digital pode ser um meio eficaz para promover o aprendizado. Isso porque o uso do TikTok pode melhorar o engajamento dos estudantes, incentivar a criatividade e aumentar o interesse em áreas e disciplinas específicas, ampliando seu potencial pedagógico. A plataforma não só contribui para envolver os discentes, como também facilita a compreensão de temas complexos por meio de vídeos curtos.

O ensino dentro e através do TikTok está se tornando um tema de investigação em diversas áreas do conhecimento. No entanto, as pesquisas sobre o uso do TikTok na educação ainda estão em estágio inicial, refletindo um campo emergente que começa a atrair a atenção da academia. Embora alguns estudos mostrem o potencial da plataforma para promover uma aprendizagem criativa e engajadora (Butzen, Dulci, 2024a; Cayono, Perdhani, 2023; Hayes *et al*, 2020), ainda há uma falta de aprofundamento em relação aos impactos de longo prazo, metodologias específicas e análises quantitativas e qualitativas mais robustas para a plataforma⁷.

Por outro lado, muitos professores têm receios em relação ao TikTok. O ceticismo muitas vezes decorre da visão de que os vídeos curtos e virais promovem conteúdos superficiais e distrações, em vez de aprendizados significativos. Educadores temem que o uso excessivo desta rede social prejudique a concentração e o desempenho dos educandos, bem como existem preocupações com relação às questões de proteção da privacidade, isto é, sobre o volume de dados coletados pela plataforma e como essas

⁷ Para uma proposta de metodologia científica aplicada à pesquisa com netnografia no TikTok, ver Butzen e Dulci (2025).

informações são utilizadas. Além disso, a popularidade das dancinhas e dos desafios é, em alguns casos, associada por professores a uma falta de seriedade ou compromisso com a educação formal, o que ressalta a importância de práticas de alfabetização midiática e uso crítico da ferramenta (Olsen, 2023). No entanto, embora essas apreensões sejam muito relevantes (como a qualidade do conteúdo, tempo de uso e proteção de dados), essa perspectiva mais cética muitas vezes ignora ou subestima o potencial educativo da plataforma, inclusive das dancinhas e desafios, que também podem ser usados para incentivar o pensamento crítico e promover a aprendizagem de maneira mais envolvente e adaptada à linguagem digital dos jovens (Ulla *et al*, 2024).

Educadores têm usado seus perfis para didatizar conteúdos complexos de forma criativa, com efeitos visuais e até mesmo debates simulados entre figuras históricas. Além disso, o TikTok tem ampliado o acesso a uma diversidade de perspectivas históricas e a emergência de histórias não hegemônicas, enriquecendo a compreensão dos estudantes acerca dos diferentes processos históricos. Através da plataforma, criadores de conteúdo de diferentes origens culturais e marcadores sociais têm desenvolvido e compartilhado narrativas que, muitas vezes, são negligenciadas ou pouco exploradas pelos currículos convencionais. Isso inclui histórias de comunidades indígenas, afrodescendentes e de outros grupos subalternos. O TikTok, portanto, não apenas facilita o ensino de história, mas também fomenta um ambiente no qual estudantes podem confrontar e desconstruir narrativas, enriquecendo seu aprendizado através de múltiplas perspectivas (Decenilla *et al*, 2022).

Assim, conforme indicamos acima, o TikTok tem se mostrado uma plataforma inovadora no campo da História Pública, permitindo que saberes históricos alcancem um público amplo e diverso de forma acessível e interativa. Através de vídeos curtos, professores e historiadores têm compartilhado informações sobre eventos e processos históricos, bem como debates historiográficos, muitas vezes desafiando as narrativas tradicionais. Além disso, o TikTok facilita a democratização do conhecimento histórico, proporcionando visibilidade para histórias subalternas e perspectivas marginalizadas, que frequentemente não encontram espaço nos currículos convencionais. Essa nova forma de engajamento com a história também permite que estudantes participem ativamente, gerando discussões e interações que enriquecem a compreensão coletiva

dos processos históricos. No campo do Ensino de História, a plataforma contribui para aproximar os conteúdos escolares das linguagens digitais contemporâneas, favorecendo o engajamento de estudantes e ampliando as possibilidades pedagógicas com o uso de recursos multimodais. Ao integrar elementos como humor, música, imagens e narrativas curtas, o TikTok promove um aprendizado mais dinâmico, participativo e situado nas práticas culturais juvenis. Com isso, a rede social se consolida como uma ferramenta potente tanto para a construção e democratização da História Pública quanto para a reinvenção de estratégias no Ensino de História (Abidin, 2020; Williams, 2022).

Com base no que foi exposto, este artigo, de caráter exploratório e panorâmico, tem como objetivo compreender o uso do TikTok como uma ferramenta inovadora no campo da História Pública, enfatizando seu potencial para democratizar o conhecimento histórico e ampliar a visibilidade de narrativas subalternas, muitas vezes negligenciadas nos currículos tradicionais. De igual modo, busca analisar como criadores de conteúdo de educação utilizam a plataforma para apresentar temas históricos desafiando narrativas estabelecidas. O texto também aborda os desafios associados, como a propagação de desinformação e a formação de bolhas algorítmicas⁸, propondo estratégias para potencializar o impacto educativo da plataforma por meio de práticas éticas e críticas de curadoria de conteúdo.

O texto organiza-se em seções que exploram o uso do TikTok na História Pública. A introdução contextualiza o crescimento da plataforma no Brasil e destaca sua relevância educacional e social. A seção “Diálogos entre História Pública e Ensino de História” aborda a convergência entre essas áreas, ressaltando práticas de professores e divulgadores de história no TikTok, com foco na democratização e diversificação das narrativas históricas. Em “Explorando o TikTok: funcionamento, algoritmo e implicações para a História Pública”, são analisados os mecanismos da plataforma, como o algoritmo e suas implicações para o ensino de história, além de destacar a

⁸ Embora seja possível identificar a formação de “bolhas algorítmicas” no TikTok e em outras redes digitais, é importante reconhecer que os usuários não atuam de forma passiva nesse processo. Ao acessar o TikTok, cada usuário interage com os vídeos e, assim, contribui para a construção de um algoritmo personalizado, por meio do qual conteúdos relacionados passam a ser exibidos na aba “Para Você”. Nesse contexto, o algoritmo pode, de fato, direcionar os usuários a determinados tipos de conteúdo, mas não o faz de maneira autônoma. Um exemplo é a pesquisa de Butzen e Dulci (2024b), que observou que a hashtag “#regimemilitar” no TikTok concentrava os conteúdos apologéticos à ditadura militar brasileira, ao passo que a hashtag “#ditaduramilitar” reunia, majoritariamente, conteúdos críticos ao regime.

metodologia de pesquisa adotada. As considerações finais sintetizam os achados, ressaltam os desafios e apontam o potencial da plataforma na disseminação de conteúdos históricos.

Diálogos entre História Pública e Ensino de História

O TikTok tem se tornado uma ferramenta que democratiza o conhecimento histórico por meio de vídeos curtos. Essa interação direta com o público captura a essência da História Pública, que visa expandir o alcance da história, promovendo a participação ativa da sociedade na construção e interpretação da memória coletiva. O algoritmo do TikTok amplia o alcance de narrativas históricas, reforçando a relevância da História Pública na era digital. Mas antes de explorarmos o impacto do TikTok para a História Pública, é essencial entendermos como a História Pública se desenvolveu como campo e prática.

A definição de História Pública, à primeira vista, pode parecer simples, uma vez que é amplamente entendida como a prática de levar a produção histórica para além dos limites acadêmicos. Contudo, como destacado por Liddington (2011) e Santhiago (2016), o conceito revela-se muito mais complexo. A História Pública pode ser vista como uma prática, uma disciplina acadêmica, um meio de divulgação científica, ou mesmo uma combinação dessas abordagens, o que torna desafiador atribuir-lhe uma única e definitiva classificação.

A História Pública tem conquistado cada vez mais espaço, tanto na produção quanto na pesquisa. Sua própria historicidade é marcada pela diversidade. Segundo Malerba (2018), a História Pública está associada a uma crise de empregabilidade entre formados em história nos Estados Unidos durante a década de 1970. Nesse contexto, esses profissionais direcionaram suas habilidades para atividades relacionadas à história e memória empresarial, museus e patrimônio, deslocando-se do ambiente acadêmico para o “mercado de trabalho”. No entanto, o fenômeno da História Pública não se restringiu aos Estados Unidos. Países como África do Sul, Austrália, Canadá e

Inglaterra também desenvolveram iniciativas que podem ser classificadas como História Pública a partir das décadas de 1970 e 1980⁹.

A História Pública pode ser enquadrada em uma das tipologias propostas por Santhiago (2016, p. 28), que a define como uma “história para o público”. De acordo com o autor, é possível identificar quatro tipos de atuação dentro da História Pública:

[...] a história feita *para* o público (que prioriza a ampliação de audiência); a história feita *com* o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central); a história feita *pelo* público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e *história e público* (que abarcaria a reflexividade e autoreflexividade do campo). Essa tipologia ajuda a elucidar que predominâncias e exclusividades são coisas bem diferentes (grifos do autor).

Assim, a História Pública não é somente “divulgação de história”. Vale ressaltar, utilizando a mesma ideia de Santhiago (2016), que a divulgação histórica não é algo “menor” por trazer uma linguagem que se conecta com o público alvo. Além disso, a história passou pela sua “virada digital”, na qual segundo Noiret (2015, p. 31-32):

Quase todas as problemáticas tradicionais do ofício de historiador, da delimitação de uma hipótese de pesquisa à descoberta, ao acesso e à gestão dos documentos e das fontes, até conseguir os fundamentos narrativos e, sobretudo, até a comunicação da história e dos resultados de pesquisa, e, finalmente, o ensino da história, passam agora em parte ou no todo, pela tela do computador.

Com o crescimento da internet, do seu acesso e do uso das redes sociais, ou seja, a passagem da Web 2.0 para sua segunda fase, a Web 3.0¹⁰:

[...] deve ser compreendida como história “viva” e “pública”, praticada de forma interativa por todos, e não mais limitada à atividade dos historiadores acadêmicos, que registram digitalmente, com frequência em formato fechado, as próprias publicações tradicionais (Noiret, 2015, p. 35).

⁹ Para uma análise da trajetória da História Pública em diferentes países, consultar Liddington (2011). Sobre a história da História Pública no Brasil, ver Santhiago (2016). Para compreender a diversidade e consolidação da História Pública, conferir Almeida e Rovai (2011).

¹⁰ A Web 2.0 é definida por plataformas interativas que possibilitam aos usuários criar e compartilhar conteúdo, como redes sociais e *blogs*, mas com controle centralizado por grandes corporações. Em contraste, a Web 3.0 visa descentralizar esse controle, empregando tecnologias como *blockchain* (um registro distribuído, seguro e imutável que organiza dados em blocos criptografados e sequenciais para rastrear transações e ativos), proporcionando aos usuários maior autonomia sobre seus dados e identidades digitais (Antonucci, 2020).

É nessa mesma fase da Web que podemos considerar a existência de uma “História Pública Digital”. Exemplos não faltam: observa-se um movimento crescente de organização de arquivos digitais e de atividades de *crowdsourcing* (colaboração coletiva aberta para a criação de conteúdo) voltadas à elaboração de arquivos, memórias e narrativas digitais com ampla participação (Noiret, 2015). Ademais, Lucchesi e Carvalho (2016) destacam que a História Digital criou possibilidades para a produção de conhecimento histórico além do ambiente acadêmico, permitindo o uso de uma ampla gama de fontes, do hipertexto e o surgimento de uma escrita “ao vivo”, com “autoria compartilhada”.

Carvalho (2016) ressalta um ponto relevante ao afirmar que as redes sociais se tornaram espaços privilegiados para que historiadores alcancem um público mais amplo, devido ao grande número de usuários. Diante disso, torna-se fundamental que os profissionais da área ocupem esses ambientes com o objetivo de combater a desinformação disseminada tanto nas redes quanto nas plataformas de entretenimento. Para tal, é essencial que se estabeleça um compromisso ético com a pesquisa e com o ensino dessas “histórias”.

As possibilidades de atuação da História Pública nos espaços digitais, como o TikTok, apresentam elementos em comum com a própria disciplina de Ensino de História. Abreu e Cunha (2019) afirmam que tanto a História Pública quanto o Ensino de História adotam uma perspectiva de autoria compartilhada e de engajamento ativo com o público, levando em consideração as demandas da audiência. Esse diálogo entre a História Pública e a formação de professores de história é reforçado na pesquisa de Abreu e Cunha (2019), a qual demonstra, ao investigar estudantes de licenciatura durante a disciplina de Estágio, que muitos foram motivados a se tornarem professores em razão de interações marcantes com formas de História Pública, como a história local, livros voltados para um público amplo e jogos eletrônicos históricos. Nesse contexto, pode-se afirmar que os chamados “professores-youtubers”, conforme categorizado por Dulci e Queiroga (2019), ou, adaptando ao tema em questão, os “professores-tiktokers”, desempenharão um papel relevante na formação dos futuros docentes de História no Brasil.

A prática da História Pública e a disciplina de Ensino de História configuram uma “fronteira”, um espaço de diálogo caracterizado como uma “via de mão dupla” (Souza, 2019) ou um “entre-lugar” (Wanderley, 2020), funcionando como uma “zona de contato” entre o saber escolar e a divulgação ampliada de história. Além disso, conforme Wanderley (2020), a História Pública também se dedica ao aprendizado histórico. Baseando-se nas análises de Jörn Rüsen, a autora argumenta que tanto a História Pública quanto a história trabalhada na Educação Escolar compartilham preocupações sobre como se pensa e se aprende história, o papel da história como orientadora na vida humana e sua relação com a vida prática, especialmente nos usos cotidianos que as pessoas fazem dela. Essas demandas comuns entre a História Pública e o Ensino de História posicionam ambas as áreas como parte integrante da Didática da História (Wanderley, 2020). Não por acaso, muitos professores de história, como este artigo destaca, estão presentes atualmente no TikTok, empenhados em discutir e disputar aprendizados históricos em uma plataforma de amplo alcance.

Assim, ao resumir os pontos de contato e a interdisciplinaridade entre a História Pública e o Ensino de História, Souza (2019, p. 118) mostra:

[...] o caráter intrinsecamente público das disciplinas escolares; a opção por divulgar o conhecimento histórico para audiências mais amplas; a consideração por narrativas históricas não acadêmicas; a crítica à hierarquização dos saberes e à dicotomia acadêmico/público; a produção colaborativa dos saberes e a autoridade compartilhada; as relações com a História do tempo presente; a elaboração de significados e sentidos históricos no próprio processo de produção do conhecimento e, por fim, a “mediação didática” como instrumento para a publicização dos saberes históricos.

Com base no que foi exposto, é possível afirmar que faz parte dos estudos de História Pública e de Ensino de História compreender como se ensina e se aprende história. Essas áreas de produção, divulgação e pesquisa em história buscam compreender como as sociedades interpretam e problematizam o presente, questionam o passado e projetam o futuro.

Para explorar essas dinâmicas de produção de história, este estudo apresenta uma das possibilidades de análise: compreender como professores e divulgadores de história atuam na rede social/entretenimento TikTok. Para isso, empregamos uma metodologia específica para análise e descrição do espaço digital (netnografia), além de

examinar os principais tipos de vídeos, temas históricos abordados e o engajamento/popularidade das produções históricas na plataforma.

Explorando o TikTok: funcionamento, algoritmo e implicações para a História Pública

As plataformas digitais, como o TikTok, estão em constante evolução. Compreender o funcionamento do TikTok pode parecer simples, dado seu caráter intuitivo, mas também é desafiador, exigindo um uso contínuo para captar seus fenômenos únicos. A simplicidade da plataforma se reflete na facilidade com que ela cativa os usuários logo após a criação de uma conta. No entanto, a complexidade se revela com o uso constante, onde apenas a imersão prolongada permite compreender seus elementos específicos, o que pode ser estudado por meio da netnografia, uma metodologia etnográfica aplicada ao ambiente digital (Kozinets, 2014; Butzen; Dulci, 2025).

A netnografia, conceito trabalhado por Robert Kozinets desde o final da década de 1990, é uma metodologia para compreender como a sociedade se comporta, mediada pelas diversas tecnologias e pela internet (Kozinets, 2014). A netnografia usa “[...] comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (Kozinets, 2014, p. 62). Como metodologia, Kozinets (2014, p. 63) propõe cinco etapas para investigar através da netnografia: (1) definição das questões da pesquisa, dos *websites* e dos tópicos a serem investigados; (2) identificação e seleção da comunidade; (3) observação participante da comunidade e coleta de dados; (4) análise de dados e interpretação dos resultados; e, por fim, (5) redação, apresentação e relato dos resultados da pesquisa e suas implicações teóricas/práticas.

Segundo Adriaansen (2022), em estudo citado por Guinaudeau et al. (2020), o que diferencia o TikTok de outras plataformas de mídias sociais é a combinação de quatro características principais: um *feed* contínuo de conteúdo variado (fluxo dinâmico de publicações exibidas ao usuário, como a página “Para Você”), o uso de linguagens visual e verbal para comunicar emoções de forma eficaz, um algoritmo avançado de recomendação e uma interface otimizada para dispositivos móveis, como smartphones,

que utiliza de forma eficiente a câmera frontal¹¹. Além disso, a centralidade da página “Para Você” facilita a visualização rápida dos vídeos, já que o usuário não precisa procurar ativamente por conteúdo ou esperar atualizações dos perfis que segue. A plataforma também possibilita ganhos financeiros com vídeos produzidos. Para atender a esses critérios, os vídeos precisam ter mais de um minuto de duração, o perfil deve registrar pelo menos 100 mil visualizações no último mês e contar com no mínimo 10 mil seguidores.

Ao entrevistar divulgadores de ciência no TikTok (entre eles também professores de história), Kletemberg (2023, p. 65) destaca três vantagens da plataforma segundo os criadores: (1) altas taxas de viralização, alcance e engajamento dos conteúdos produzidos devido ao algoritmo; (2) incentivos da plataforma para a realização de conteúdos educacionais; e (3) o TikTok é de fácil uso e manuseio.

No levantamento dos conteúdos históricos no TikTok, adotamos uma abordagem qualitativa, realizando uma busca manual por perfis relacionados à história na plataforma. Inserimos no buscador termos como “história”, “professores de história” e “aprender história”, utilizando a aba “Melhores” como filtro. Ao longo da navegação e da interação com esses conteúdos, o próprio algoritmo da plataforma passou a sugerir diversos perfis e produções, que também foram incorporados à pesquisa.

Nem todos os perfis foram incluídos, em razão do escopo reduzido deste artigo. A aba “Melhor” do TikTok indicou os perfis mais relevantes, com maior engajamento na plataforma. Embora fosse possível localizar outros perfis por meio das abas “Usuários”, “Vídeos” e “LIVE”, optamos por focar naqueles com maior número de seguidores e que aparecem entre os primeiros resultados de busca. Um problema metodológico importante identificado durante a netnografia foi a necessidade de criar uma conta para realizar as buscas: sem estar conectado a um usuário, o TikTok não exibe dados completos, e os resultados apresentados variam significativamente. O uso da aba anônima do navegador também não produziu efeitos relevantes. Por fim, a força do algoritmo da plataforma é tamanha que, a partir do momento em que se começa a navegar — bastando assistir a um vídeo por mais de três segundos —, ele já passa a

¹¹ É importante mencionar que, desde 2024, o TikTok pode ser acessado e utilizado diretamente no computador, incluindo a gravação de conteúdos, como transmissões ao vivo, por meio do próprio dispositivo.

moldar os resultados com base nos hábitos de consumo do usuário. Fazer netnografia no TikTok, portanto, não é uma observação neutra — o que, aliás, é uma condição compartilhada por toda investigação científica.

A netnografia dos perfis foi realizada entre novembro de 2024 e julho de 2025, por meio da imersão nos vídeos e postagens. Os dados dos perfis foram coletados entre os dias 09/01/2025 e 11/01/2025, sendo atualizados em 22/07/2025. Embora as informações sistematizadas possam rapidamente se tornar desatualizadas, especialmente em perfis mais ativos que postam frequentemente, métricas como engajamento, número de seguidores e temas populares continuam sendo parâmetros relevantes para análise. Como critérios de investigação, consideramos principalmente os seguintes aspectos relacionados aos perfis: (1) nome do perfil; (2) número de seguidores; (3) total de curtidas gerais; e (4) tema geral do perfil¹².

Com base nesses critérios, é possível identificar aspectos relevantes da produção e divulgação histórica no TikTok. Devido às limitações deste artigo, foram selecionados apenas os perfis com mais de 10 mil seguidores, os quais já estão monetizados e podem ser classificados como “criadores de conteúdo”¹³. Ao todo, foram analisados 24 perfis. O número de seguidores, combinado com a métrica de curtidas gerais, reflete o interesse dos usuários no tipo de conteúdo, na figura do criador ou nos temas abordados. A tabela está organizada pelo número de seguidores, listando primeiramente os perfis com maior alcance. A linha temática está relacionada aos conteúdos mais recentes dos vídeos¹⁴. Colocamos também *hiperlinks* nos nomes dos perfis para facilitar o acesso.

¹² Reconhecemos que a temática de um perfil pode se modificar ao longo do tempo. Por isso, adotamos como referência a linha temática mais recente, levando em conta também a autoidentificação declarada pelo próprio perfil.

¹³ Nosso levantamento incluiu também perfis menores, cuja análise detalhada de conteúdo será abordada em um futuro artigo. Outro aspecto relevante diz respeito ao critério de seleção dos criadores de conteúdo: as informações coletadas podem se tornar obsoletas em questão de dias, uma vez que é possível comprar seguidores (o que transforma rapidamente um usuário em criador de conteúdo com fins de monetização) ou repostar vídeos de outros perfis (obtendo, assim, engajamento a partir de material originalmente produzido por terceiros). Práticas como compra de seguidores e repostagem de conteúdo são veementemente analisadas e penalizadas pelo próprio TikTok, que não as considera válidas. Como impacto direto para pesquisas que buscam compreender o pensamento histórico na plataforma, destaca-se a volatilidade dos resultados, um sintoma típico do regime de historicidade atualista (Pereira; Araujo, 2019).

¹⁴ É importante ressaltar que a linha temática geral de um perfil varia conforme as circunstâncias e o engajamento recebido. É comum que os “criadores” aproveitem temas em evidência no TikTok (“trends”/“tendências”) e até mesmo fora da plataforma, como efemérides ou notícias de alcance nacional ou internacional. Nesse sentido, é difícil identificar um tema único abordado por um perfil. Além disso, a

Tabela 1: Perfis de criadores de conteúdo no TikTok: temas históricos, engajamento e popularidade

Perfil	Seguidores	Curtidas	Linha Temática
<u>@dedaaladim</u>	2.4 milhões	58.4 milhões	História escolar, curiosidades e ENEM
<u>@tinocandotv</u>	2.1 milhões	83.3 milhões	Comentários de notícias e curiosidades
<u>@opbarbarussa</u>	1.2 milhões	25.5 milhões	Curiosidades históricas
<u>@tanahistoria</u>	478.3 mil	7.7 milhões	História local do Rio de Janeiro
<u>@odirfontoura</u>	458.7 mil	11.1 milhões	História das religiões
<u>@vogalizandoahistoria</u>	404.6 mil	4.2 milhões	Curiosidades históricas
<u>@historianopaint</u>	199 mil	15.5 milhões	Memes históricos
<u>@luizottoni1</u>	189.1 mil	2 milhões	História do Brasil (Brasil Império)
<u>@pilulasincriveis</u>	188.2 mil	4.2 milhões	História Geral e Geopolítica
<u>@profdanilodohistoriaetu</u>	142 mil	6.6 milhões	Monarquias e cotidiano escolar
<u>@guilhermedobrychtop</u>	125 mil	6.2 milhões	Literatura e história
<u>@historiapreta</u>	119.6 mil	833.9 mil	História da população negra
<u>@laviniarochaf</u>	96.1 mil	2.4 milhões	História e cotidiano escolar
<u>@goledehistoria</u>	97.9 mil	2.1 milhões	Religiões de matriz africana e curiosidades
<u>@historianamao</u>	122.6 mil	3.7 milhões	História das Monarquias
<u>@karulinyferreira</u>	60.5 mil	889.7 mil	História escolar e cotidiano escolar
<u>@questaodehistoria</u>	63.4 mil	993.1 mil	História da África e da Escravidão Brasileira
<u>@mateusizacc</u>	57 mil	909.9 mil	História do futebol
<u>@profvitorsoares</u>	60.7 mil	1.1 milhões	Curiosidades históricas
<u>@dosesdahistoria</u>	20.6 mil	196.6 mil	História escolar
<u>@profjoaoemanoel_história</u>	17.9 mil	203.5 mil	História do Nordeste brasileiro
<u>@ianchaves</u>	14.7 mil	264.5 mil	História do Nordeste brasileiro
<u>@kellvila</u>	18 mil	633.3 mil	História e cotidiano escolar
<u>@marcossorrilha1</u>	12 mil	263.3 mil	História dos EUA

Fonte: autores

Os 24 perfis selecionados abordam conteúdos relacionados à História. Alguns tratam do tema de forma mais direta, como o perfil @marcossorrilha1, do professor Marcos Sorrilha, docente de História da América na Universidade Estadual de São

partir da netnografia, observa-se que perfis voltados à “História Geral” (excluindo História do Brasil e da América Latina) e a curiosidades históricas amplas tendem a ter maior engajamento, gerando um processo de retroalimentação.

Paulo (UNESP). Outros mantêm uma relação mais indireta com o cotidiano escolar e o ensino de História, como os perfis @kellvila, da professora Keilla Vila Flor, e @laviniarochaf, da professora Lavinia Rocha, que frequentemente discutem temas como o combate ao racismo em sala de aula, os desafios relacionados ao saber histórico no ambiente escolar e as dinâmicas da educação em espaços formais. Há ainda perfis cuja atuação como professor de História não foi declarada ou identificada, como o perfil @tinocandotv, de Marcos Tinôco, ou que não atuam diretamente em sala de aula, como @pilulasincriveis, do professor Felipe da Mata, que oferece um curso online de formação em História e Geopolítica.

É possível observar que alguns perfis consolidados de professores de história e de historiadores públicos também ocupam posições de destaque no TikTok. Um exemplo notável é o perfil @deboraaladim, de Débora Aladim, que publica vídeos de história há anos e desempenha um papel relevante no YouTube desde 2013, além de ter forte presença no Instagram. Aladim é um caso de sucesso em termos de números e influência em diversas plataformas que priorizam vídeos, oferecendo cursos de ensino de história com foco no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora seu perfil no TikTok inclua conteúdos relacionados à história, os vídeos mais recentes destacam aspectos de sua vida pessoal. O vídeo mais visualizado está relacionado à cirurgia facial que realizou, enquanto o segundo mais popular, em termos de curtidas e engajamento, aborda de forma cômica os nomes dos membros de sua família. Isso não significa que o perfil de Aladim não trate de história, mas evidencia como o trabalho com história nas redes sociais está fortemente vinculado à figura pessoal dos criadores.

A partir da análise da tabela, identificamos uma relação entre o número de seguidores e a linha temática dos perfis. No processo de netnografia dos conteúdos produzidos, observamos uma diversidade de temas significativa. A categoria “curiosidades históricas” foi atribuída a perfis que abordam diferentes tipos de história — tanto “história geral” quanto “história do Brasil” — frequentemente mesclando esses conteúdos com assuntos considerados exóticos ou “curiosos”. Esses perfis tendem a privilegiar temas como monarquias, guerras e nazismo. Outra característica marcante dos vídeos de curiosidades é a alternância de formatos, que variam entre explicações diretas e abordagens mais interativas, muitas vezes em tom cômico e com potencial de

viralização. Longe de condenar esse tipo de conteúdo, percebemos que a perspectiva das “curiosidades” é amplamente explorada por diversos perfis, especialmente por aqueles com maior número de curtidas e seguidores¹⁵.

Outro exemplo que privilegia temas diversos é o perfil @historianopaint, do professor Leandro Marin, que foca principalmente em compartilhar “memes históricos”. De forma semelhante, o perfil @profdanilodohistoriaetu, do professor Danilo Leandro, apresenta conteúdos variados que incluem aspectos do cotidiano escolar. No entanto, nota-se uma predileção pela história das monarquias, tanto as europeias quanto a brasileira, com destaque especial para as mulheres, configurando uma espécie de abordagem centrada na história das mulheres.

A atuação desses professores de história e historiadores públicos vai além da simples apresentação de uma narrativa histórica. No perfil @opbarbarussa, do professor João Pedro Rangel, observa-se, além das narrativas, um estilo de conteúdo conhecido como *React*¹⁶, no qual o autor se dedica a desmentir e criticar interpretações históricas equivocadas, incluindo teorias conspiratórias ou formas de negacionismo histórico. Uma abordagem semelhante é realizada no perfil @luizottoni1, do professor Luiz Ottoni, onde os *Reacts* têm um papel central em sua produção, desempenhando uma função significativa no combate à desinformação histórica, em consonância com a perspectiva defendida por Carvalho (2016).

A categoria “História escolar” foi utilizada para classificar perfis como o de Samuel Nepomuceno (@dosesdahistoria) e Karuliny Ferreira (@karulinyferreira), que abordam principalmente conteúdos comumente ensinados em sala de aula. Essa prática evidencia como professores de História também utilizam o TikTok para divulgar conteúdos diretamente vinculados ao universo escolar, alcançando tanto estudantes quanto outros docentes, além de possibilitar o uso desses materiais em pesquisas e nas próprias aulas de História. Por fim, é importante destacar que, embora muitos perfis com maior número de seguidores tratem de temas variados, ainda existem perfis grandes e médios que se dedicam a abordagens específicas, estruturando seus conteúdos

¹⁵ Uma das principais críticas a uma História Pública repleta de “curiosidades”, que se afasta das práticas da história acadêmica, foi feita por Malerba (2018). Em nossa visão, embora o TikTok comporte esse tipo de narrativa – o que, por si só, não constitui um problema –, sua potencialidade vai além disso.

¹⁶ De forma simplificada, o *React* consiste em o criador de conteúdo assistir a um vídeo específico e compartilhar suas impressões simultaneamente.

em torno de uma temática recorrente. É justamente nesses perfis de professores de História que encontramos discussões sobre temas frequentemente marginalizados na historiografia, especialmente no que se refere à chamada “história do Brasil”.

Nesse contexto, dois perfis de grande alcance se destacam por abordar, principalmente, a história do Nordeste brasileiro: o perfil @profjoaoemanoel_historia, de João Emanoel, professor de História da rede básica do Ceará, e o perfil @ianchaves_, do professor Ian Chaves, de Pernambuco. Ambos promovem uma nova perspectiva sobre a história nordestina, disputando, assim, a geografia disciplinar da historiografia brasileira (Santos, 2020) e desafiando os estereótipos historicamente associados à região.

De modo semelhante, a história afro-brasileira, africana e a crítica ao racismo também ocupam lugar de destaque nesses perfis. Um exemplo é o perfil @historiapreta, de Thiago André, que aborda a história do povo preto brasileiro e discute questões étnico-raciais. Além de criar conteúdo para o TikTok, André é responsável pelo podcast *História Preta* e pela página homônima no Instagram, evidenciando sua atuação em diferentes plataformas. Em suas produções, ele não apenas informa e divulga, mas resgata a história da negritude brasileira, historicamente silenciada e marginalizada. Outro perfil relevante é @questaodehistoria, do professor Higor Ferreira, que também trabalha a história afro-brasileira, com ênfase na escravidão no Brasil e na História da África. Sobre este último tema, Ferreira apresenta, em seus vídeos, atividades desenvolvidas durante sua atuação como docente na rede básica do Rio de Janeiro. Ambos os perfis evidenciam a centralidade da história dos negros no Brasil, promovendo reflexões fundamentais e fomentando um aprendizado histórico crítico voltado à história afro-brasileira.

Dessa forma, em um cenário tão variado como o da produção de conteúdos históricos no TikTok, pode-se concluir que a integração de elementos multimodais (isto é, que combinam diferentes linguagens, como imagem, som, texto e movimento) é uma característica presente nas produções históricas de maior engajamento. Essa abordagem não apenas amplia as possibilidades de transmissão do conhecimento histórico, como também transforma a maneira como a história é percebida e consumida pelo público. Ao combinar recursos visuais, sonoros e textuais, os criadores de conteúdo tornam as

narrativas históricas mais acessíveis e atraentes, rompendo com as formas tradicionais de apresentação da história.

No contexto da História Pública, essa abordagem multimodal desempenha um papel fundamental ao dialogar com diferentes públicos e criar novas formas de engajamento. Ela permite que temas complexos sejam apresentados de forma simplificada, sem perder a profundidade necessária, alcançando uma audiência mais ampla e diversificada. Conforme Adriaansen (2022), em sua investigação sobre pensamento histórico em vídeos no TikTok, a combinação de colagens, imagens, músicas, textos e narrações cria um produto multimidiático que transcende os limites da narração histórica convencional. A pesquisa de Adriaansen utiliza análises qualitativas de vídeos publicados na plataforma e demonstra como esses elementos, quando integrados, enriquecem a experiência do público e tornam o aprendizado histórico mais dinâmico. Já no campo do Ensino de História, a integração de elementos multimodais oferece grande potencial pedagógico. Professores podem utilizar vídeos multimidiáticos para despertar o interesse dos estudantes e facilitar a compreensão de temas complexos, promovendo um aprendizado mais significativo e interativo.

Por fim, a convergência entre a História Pública e o Ensino de História no uso de abordagens multimodais evidencia o potencial dessas práticas para promover reflexões críticas sobre o passado e conectar narrativas históricas ao cotidiano contemporâneo. Essa convergência já é visível em projetos educacionais que utilizam o TikTok como ferramenta de ensino, incentivando discussões interativas entre estudantes e professores. Assim, a integração de recursos multimodais não apenas democratiza o conhecimento histórico, mas também enriquece a experiência de aprendizagem, tornando-a mais acessível e relevante para as novas gerações.

Considerações finais

Os objetivos propostos na introdução foram alcançados ao mapearmos a presença de conteúdos de História no TikTok, analisando seus formatos, temáticas predominantes e estratégias de engajamento. A partir da netnografia aplicada, foi possível identificar padrões narrativos e disputas simbólicas que envolvem a produção

de conteúdo histórico na plataforma, com especial atenção às ambivalências entre circulação, alcance e qualidade informativa.

Em síntese, o TikTok tem se consolidado como uma plataforma poderosa não apenas para o entretenimento, mas também para a disseminação de conteúdos históricos e educacionais. Seu formato de vídeos curtos, combinado a um algoritmo altamente personalizado, permite que temas históricos alcancem grande visibilidade e um público diversificado. Criadores de conteúdo têm explorado ferramentas interativas como duetos (vídeos divididos em tela com outra publicação, geralmente para reagir ou complementar), costuras (recursos que permitem incorporar parte de um vídeo de outro usuário e adicionar uma continuação ou comentário) e carrosséis (sequência de imagens ou vídeos curtos organizados em formato deslizável dentro de uma mesma postagem) para viralizar tópicos complexos, reafirmando o TikTok como um espaço dinâmico de circulação histórica e aproximando o público jovem de questões muitas vezes distantes do ambiente escolar ou acadêmico.

No entanto, o uso do TikTok para fins educativos enfrenta desafios significativos. A mesma dinâmica que amplia o alcance dos conteúdos pode favorecer a propagação de desinformação e simplificações excessivas. Bolhas algorítmicas, ao reforçarem a exposição dos usuários a conteúdos alinhados às suas interações prévias, podem limitar a diversidade de perspectivas e comprometer a pluralidade necessária para abordar temas históricos de forma equilibrada. Essas questões reforçam a necessidade de práticas éticas e responsáveis por parte de criadores de conteúdo.

É importante destacar que os algoritmos do TikTok não operam de forma neutra: eles favorecem conteúdos mais engajados, influenciando quais narrativas históricas ganham visibilidade. Ademais, a lógica de monetização da plataforma – baseada em visualizações, patrocínios e parcerias – pode induzir os criadores a produzirem conteúdos sensacionalistas, simplificados ou alinhados a tendências ideológicas dominantes. Esses fatores impõem limites à circulação de conteúdos historicamente rigorosos, especialmente quando confrontam narrativas hegemônicas ou negacionistas.

Uma possível solução seria a adoção de sistemas de curadoria específicos para conteúdos históricos. Ferramentas como verificações de confiabilidade, rótulos educacionais e ajustes nos algoritmos para ampliar o acesso a perspectivas diversas

podem contribuir para um consumo mais crítico e reflexivo. Iniciativas como as de criadores que desmentem desinformação ou que abordam temas marginalizados mostram que há potencial para tornar o TikTok um espaço ainda mais relevante para a História Pública e o Ensino de História.

Além disso, o TikTok desempenha um papel crucial na democratização da história, ao dar visibilidade a narrativas muitas vezes negligenciadas, como as de comunidades afrodescendentes e indígenas. A interação direta entre criadores e público, aliada ao formato multimodal dos vídeos, promove o engajamento com o conhecimento histórico de forma inclusiva e acessível. Essa característica reflete um dos princípios centrais da História Pública: a democratização do saber histórico e a inclusão de múltiplas perspectivas.

Por fim, no contexto do Ensino de História, o TikTok se apresenta como uma ferramenta pedagógica inovadora, capaz de enriquecer as aulas, engajar estudantes e abordar temas complexos de forma interativa. Com o uso ético e estratégico da plataforma, é possível promover diálogos críticos e reflexões sobre o passado, contribuindo para a construção de uma consciência histórica plural. Dessa forma, o TikTok pode transcender o entretenimento, consolidando-se como um espaço significativo para a educação e a História Pública na era digital.

Nesse sentido, este estudo abre espaço para novas investigações. Para pesquisas futuras, consideramos frutífero ampliar a amostra de perfis analisados, incluindo criadores de outros países da nossa região ou explorando recortes temáticos específicos, como a presença de conteúdos sobre ditaduras militares. Estudos comparativos entre plataformas (Instagram, Youtube e Kwai) também podem revelar diferentes regimes de visibilidade e engajamento.

Referências:

- ABIDIN, Crystal. Digital (counter)publics: Resisting the mainstream through TikTok justice content. In: *Critical Technocultural Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2020. Disponível em: <https://academic.oup.com/edited-volume/58202/chapter/482139764>. Acesso em: 29 out. 2024.

ABREU, M. S. de; CUNHA, N. R. de C. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 111–134, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.527. Disponível em: <https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/527>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ADRIAANSEN, Robbert-Jan. Historical Analogies and Historical Consciousness: user-generated history lessons on tiktok. In: CARRETERO, Mario; CANTABRANA, María; PARELLADA, Cristian (ed.). *History Education in the Digital Age*. [S.I.]: Springer, 2022. p. 43-62. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-10743-6_3. Acesso em: 17 jan. 2025.

ALMEIDA, JunieleRabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Apresentação. In: ALMEIDA, JunieleRabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 7-18.

ANTONUCCI, Fred. Understanding Web 3.0 and itsImpactonthe Internet. *Journal of Digital Innovation*, v. 12, n. 4, p. 35-44, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11904-4>. Acesso em: 29 out. 2024.

BUTZEN , Gabriel Antonio; SPYER DULCI, TerezaMaria. É POSSÍVEL APRENDER HISTÓRIA NO TIKTOK?. *Horizontes Históricos*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 236–255, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/HORIZONTES/article/view/22099>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BUTZEN, G. A.; DULCI, T. M. S. 60 ANOS DO GOLPE MILITAR: memórias e controvérsias no TikTok. *Sillogés*, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 507-534, 31 jul./dez. 2024b. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/156>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BUTZEN, Gabriel Antonio; DULCI, Tereza M. Spyer. Netnografia como metodologia científica para pesquisa histórica nas redes sociais: o TikTok como estudo de caso. *Revista Hominum*, [S.I.], v. 11, n. 28, p. 65-72, maio 2025. Disponível em: <https://www.revistahominum.com/2025/05/edicao-28-edicao-de-maio-2025/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e Redes Sociais na Internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. *Revista Transversos*, [S.L.], v. 7, n.

- 7, p. 35-53, 30 set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/25602>. Acesso em 17 jan. 2025.
- CAYONO, P.; PERDHANI, R. The role of TikTok in fostering student engagement and creativity in online learning environments. *Global Academic Excellence Journal*, v. 8, n. 52, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 29 out. 2024.
- CONDE-CABALLERO, D.; CASTILLO-SARMIENTO, C. A. BALLESTEROS-YÁNEZ, I.; et al. Microlearning through TikTok in Higher Education: An evaluation of uses and potentials. *Education and Information Technologies*, v. 29, p. 2365-2385, 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-023-11904-4>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- DECENILLA, Shelly April et al. Improving Student Knowledge on Selected History Topics through TikTok Platform as Digital Learning Tool. *Journal Of Digital Learning And Education*, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 134-149, 27 dez. 2022. Disponível em: <https://journal.moripublishing.com>. Acesso em: 29 out. 2024.
- HAYES, C.; STOTT, K.; LAMB, K. J.; HURST, G. A. Chemistry outreach through TikTok: Engaging the public in science. *Journal of Chemical Education*, 2020. Disponível em: <https://icce2022.apsce.net>. Acesso em: 29 out. 2024.
- HERCAMPUSMEDIA. *Genzology*. [S.I.]: Her Campus Media, 2024. Disponível em: <https://www.hercampusmedia.com/q1-2024-genzology>. Acesso em: 1 dez. 2024.
- KEMP, Simon. *Digital 2024: brazil*. Brazil. 2024. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-brazil>. Acesso em: 04 out. 2024.
- KLETEMBERG, Karen Sailer. *Ciência no TikTok: o uso da plataforma como suporte midiático para divulgação científica*. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Comunicação, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2023. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/163422/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20-%20Karen%20Sailer%20Kletemberg.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- KOZINETS, Robert V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? In: ALMEIDA, JunieleRabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

LUCCHESI, Anita; CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História digital: reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, JunieleRabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 149-164.

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 PublicHistory. In: MALERBA, J. *Notas à margem: teoria e crítica historiográfica*. Serra: Milfontes, 2018. p. 123-158.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. TikTok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, p. 05-20, 2020. Disponível em: <http://revistalatinoamericanaestudoscientificos.com/artigo/tiktok-aprendizagem-criativa>. Acesso em: 29 out. 2024.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. *Liinc em Revista*, [s.I.], v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 17 jan. 2025.

OLSEN, Deidre. TikTok in the Classroom: The Good, the Bad, and the In-Between. *Teach Magazine*, May/June 2023. Disponível em: <https://teachmag.com/tiktok-in-the-classroom>. Acesso em: 29 out. 2024.

OPINIONBOX. *Relatório TikTok no Brasil 2024*: dados sobre o comportamento dos usuários da rede social do momento. Dados sobre o comportamento dos usuários da rede social do momento. 2024. Disponível em: <https://materiais.opinionbox.com/infografico-tiktok>. Acesso em: 04 out. 2024.

QUEIROGA JÚNIOR, Tarácio; DULCI, Tereza. “Professores-Youtubers” análise de três canais do youtube voltados para o ensino de História. *Escritas do Tempo*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 04–29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/410>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no brasil. 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. 23-26.

SANTOS, Wagner Geminiano dos. *A invenção da historiografia brasileira profissional: geografia e memória disciplinar, disputas político-institucionais e debates epistemológicos acerca do saber histórico no brasil*. Vitória: Milfontes, 2020.

SOUZA, Diego Gomes. ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA PÚBLICA: territórios comuns, zonas de contato e diálogos possíveis. *Revista Ars Historica*, [S.I.], v. 18, n. 1, p. 104-120, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/article/view/46670>. Acesso em: 09 jan. 2025.

ULLA, Mark B.; LEMANA II, Henry E.; KOHNKE, Lucas. Unveiling the TikTok Teacher: The Construction of Teacher Identity in the Digital Spotlight. *Journal of Interactive Media in Education*, v. 2024, n. 1, p. 12, 2024. Disponível em: <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.845>. Acesso em: 29 out. 2024.

WANDERLEY, S. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 125–144, 2020. DOI: 10.20949/rhhj.v9i18.696. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/696>. Acesso em: 9 jan. 2025.

WILLIAMS, Jenna M. *Reconstituting Indigenous Identity on #NativeTikTok: Navigating narratives of erasure mediated by the ‘For You’ algorithm*. 2022. M.A. Thesis — University of Chicago, 2022. Disponível em: <https://knowledge.uchicago.edu/record/4221>. Acesso em: 29 out. 2024.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 07/02/2025
Aprovado em: 31/07/2025

História Pública Digital a partir das redes: um estudo de caso a partir do E-Human@*s*

*Vanessa SPINOSA*¹
*Maria Júlia ROCHA SALES*²

Resumo: A ampliação das pesquisas sobre usos das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem motivam o desenvolvimento de novos projetos científicos que aproximam a tecnologia a favor da educação. Portanto, não basta somente investir em tecnologia. É necessário preparo para um uso cidadão e consciente, seja como leitor(a) ou produtor(a) de conteúdos no ciberespaço. O ambiente escolar é um aspecto importante da relação com as novas sociabilidades no ciberespaço e, neste sentido, o presente trabalho visa comunicar o projeto "E-Human@*s* Conecta: extensão em humanidades digitais", composto por ações extensionistas ofertadas pelo Laboratório de Humanidades Digitais e Ensino de História, do CERES-UFRN, em 2024, com a proposta de aproximar a comunidade acadêmica e a externa de temas investigados pelas Humanidades Digitais e o Ensino de História, viabilizando reflexões acerca de temas ligados à cultura digital, educação e cidadania em nossa sociedade. O projeto organiza um calendário de ações de mobilização digital que inclui identidade visual, divulgação de atividades e ações educativas sobre cultura, educação digital, cidadania e História. Além dos aspectos estruturais, divulgaremos os principais resultados alcançados a partir do lançamento dos espaços virtuais criados. Para a base destas reflexões teremos autorias como Nicodemo, Cesarino, Castells, Lucchesi, Noiret, Carvalho, entre outras.

Palavras-chave: Ensino de História, História Pública Digital; Mídias Digitais; Redes Sociais.

¹ Graduada em História pela Universidade Federal do Pará. Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutora em História pela Universidade de Salamanca. Professora associada do departamento de História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Campus Caicó, e vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PPGEH/UFRN). Caicó. RN. Brasil. ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-1736-4110> E-mail: vanessa.spinosa@ufrn.br

² Técnica em Vestuário pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Caicó. Graduanda no curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Campus CERES. UFRN. Caicó. RN. Brasil. LATTES:<http://lattes.cnpq.br/5173060785317328> E-mail: mrjrocha@gmail.com

Digital Public History from social media: a case study from E-Human@s

Abstract: The expansion and complexity of research on the use of digital technologies in teaching and learning motivates the development of new scientific projects aimed at bringing technology to the benefit of education. Therefore, it is not enough to simply invest in technology. It is necessary to prepare for conscious and civic use, whether as a reader or producer of content in cyberspace. It is important that we always have reflective thinking developed so that there is a fruitful performance within digital culture. The school environment is an important spectrum of the relationship with the new sociability in cyberspace and it should not be limited to classrooms. It incorporates and is incorporated by digital environments. This work aims to communicate the project "E-Human@s Conecta: extension in digital humanities". It is a set of extension actions offered by the Digital Humanities and History Teaching Laboratory of CERES-UFRN in 2024 and aims to bring both the academic and external communities closer to the themes produced, thought and investigated by Digital Humanities and History Teaching, or that can even enable awareness in this sense. The project presents a calendar of digital mobilization actions that operates from the creation of visual identity, research and extension dissemination materials to educational actions of the Laboratory on subjects related to digital culture and education, citizenship and History. In this sense, in addition to highlighting the structure of the project that links Public History to the teaching of History on the networks, we will show the main results achieved since the launch of the virtual spaces created. The digital communication channels of the project have already managed to conduct scientific communication work with the internal and external community on Digital Humanities at UFRN; as well as promoting reflections on themes related to digital culture, education and citizenship in our society, aiming to encourage teachers and students in the Humanities area to produce digital didactic productions in the teaching of History. For the basis of these reflections, we will have authors such as Nicodemo, Cesarino, Castells, Lucchesi, Noiret and Carvalho, among others.

Keywords: History Teaching, Digital Public History; Digital Media; Social Networks.

A RELAÇÃO HISTÓRIA, INTERNET E MÍDIAS DIGITAIS

Partindo de um ponto de vista histórico, podemos afirmar que o interesse dos historiadores e historiadoras pela *internet* e pelas mídias digitais é recente, porém, não súbito. Desde a década de 1960, é possível perceber indícios de valorização pela integralização das práticas digitais às práticas historiográficas com o historiador social Emmanuel Le Roy Ladurie e, vinte anos depois, em 1980, o campo *Humanities Computing* surgia com alguns pioneiros que refletiam sobre a aplicação do computador à História. Somente no início da década de 90, originou-se o termo “História Digital”, combinando as abordagens quantitativas e qualitativas dos registros históricos (Andrade, 2023, p. 08). No artigo “História pública digital” (2015), Serge Noiret define a História Digital como todo o processo de produção e troca de conhecimentos históricos que são gerados e/ou transferidos no ambiente digital, e ela, por sua vez, propõe-se a visualizar a história e construir narrativas não apenas essencialmente baseada em textos (Noiret, 2015, p. 32), mas em diferentes fontes e formas de narrativas na *internet*. Noiret ainda afirma que:

A história digital, enquanto campo específico dentro da “transdisciplina” das humanidades digitais, não é feita apenas pela utilização de novas ferramentas digitais que facilitam as velhas práticas. Trata-se também do desenvolvimento de uma relação estreita com as tecnologias suscetíveis em modificar os próprios parâmetros da pesquisa (Noiret, 2015, p. 33).

Por conseguinte, outro grande marco para o campo em questão ocorreu ainda mais recentemente, em 2011, com o lançamento do *Manifesto das Humanidades*, organizado pelo pesquisador e coordenador nacional de Ciência Aberta do Ministério Francês de Ensino Superior e Pesquisa, Marin Dacos. Segundo o manifesto, a partir do encontro *The Humanities and Technology Camp* (2010), humanidades digitais “referem-se ao conjunto das ciências humanas e sociais, às Artes e às Letras”. Elas também “designam uma transdisciplina, portadora dos métodos, dos dispositivos e das perspectivas heurísticas ligadas ao digital no domínio das Ciências humanas e sociais” e é uma comunidade aberta, solidária e de livre acesso, sendo multidisciplinar e multilíngue (*Manifesto das Digital Humanities*, 2011).

As Humanidades Digitais têm maior reconhecimento na atualidade por empregar abordagens inovadoras na pesquisa, análise e difusão do conhecimento, mediadas por tecnologias digitais, como quando utiliza métodos computacionais para examinar textos e aplicar ferramentas científicas em uma perspectiva transdisciplinar, o que promove a integração entre diferentes campos do saber. Ao enfatizar pontos de convergência e complementaridade entre as disciplinas, as Humanidades Digitais fortalecem a colaboração acadêmica, superando a tradicional fragmentação do conhecimento que privilegia apenas as particularidades de cada área.

No que tange à História digital, observa-se o impacto sobre as formas tradicionais de narrar o passado e de se fazer história. Essas transformações afetaram e ainda afetam profundamente as relações estabelecidas entre historiadores(as) e seus públicos e ampliam os tipos de audiência que tais profissionais desejam alcançar. As novas práticas de docência e de pesquisa sobre o passado precisam ser dominadas diante da nova era tecnológica, inclusive os métodos científico-digitais podem ajudar a disciplina histórica a responder velhos e novos problemas (Luchesi, 2022, p. 40).

Na era do que muitas autorias intitularam como *web 2.0*, novas portas se abriram para ampliação do uso de tecnologias digitais para diversas camadas da população e, com isso, as formas de narração histórica tornaram-se acessíveis a qualquer pessoa capaz de entrar na rede de *internet*. As diferentes modalidades de escrita, surgidas com os *blogs*, permitiram uma rápida e fácil interação entre o trabalho de quem escreve e as opiniões e perspectivas daquele que lê. Quase que em seguida, foi possível desenvolver atividades de colaboração simultânea, como a complementação de documentação. A título de exemplificação, a autora Débora El-Jaick Andrade cita em seu trabalho, *Redes sociais digitais: um novo horizonte de pesquisas para a História do tempo presente* (2022), os arquivos sobre regimes totalitários europeus disponíveis no *Parallel Archive*, que só estão ali graças tanto à presença ativa do público que contribuiu com conhecimentos e documentos como, especialmente, às tecnologias que permitiram a conexão entre pessoas e o projeto.

O componente digital reformulou a documentação e a forma como a encaramos, além de ter transformado as maneiras e ferramentas de armazenar, tratar dados e acessar e compartilhar informações. Com isso, influenciou as diversas etapas da operação

historiográfica, afetando tanto as implicações metodológicas quanto teóricas na pesquisa histórica e na prática da história pública. Também permitiu a visibilidade, interatividade e possibilidade de disseminação de narrativas e divulgação de relatos pessoais. Por isso, Noiret (2015) afirmou o quanto importante é darmos mais atenção às transformações que vêm ocorrendo desde o século passado e suas relações com o fazer historiográfico:

Mudanças metodológicas no ofício de historiadores são de tal ordem que devíamos dedicar mais tempo a elas, analisar o que a história digital (pública) ou história por meios digitais representa atualmente no século XXI para a história acadêmica e as profissões relacionadas à história pública (Noiret, 2015, p. 29).

Neste trabalho, elegemos um recorte ainda mais específico, focalizando na perspectiva da história pública digital, que se refere às narrativas que relacionam presente e passado e projetam futuros, exercendo um papel de instrumento social, levando o conhecimento histórico para o mundo prático, onde as reflexões são colocadas sobre novos e diversos olhares que carregam histórias únicas e percepções particulares e isso se dá, sobretudo, por intermédio das tecnologias digitais, capacitando a criação de espaços amplos que podem abraçar discussões, inclusive, de povos que foram e são invisibilizados em nossa história tradicional.

É possível utilizar as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) para abordar a história de uma forma colaborativa (Luchesi, 2022, p. 37), além de ampliar e diversificar o público para fora da “bolha” da História ou das Humanidades Digitais, tocando em assuntos que interferem diretamente em todos os indivíduos da sociedade. O alcance chega até mesmo àqueles que estão distantes das grossas paredes das universidades, uma vez que a *internet* passa a fazer parte do cotidiano das pessoas por meio de vários dispositivos, dissolvendo barreiras do que seria “virtual” ou “real”. Hoje, percebe-se que o digital não é parte isolada da vida humana, mas um fator integrante do cotidiano que permite a criação de espaços de sociabilidade que geram conexões duradouras.

Este movimento de presença digital de profissionais de história no ciberespaço também aparece com maior evidência no Brasil, no século XXI. A considerar iniciativas de historiadores — como o Café História, que foi ao ar em 2008, o Clio História e Literatura, de 2014, o Leitura ObrigaHistória, de 2015, entre outros —, nota-se a

importância da divulgação histórica como canal de ampliação de público, que aproxima a audiência de um conhecimento científico qualificado, desde o início dos anos 2000. Conforme nos lembra Bruno Leal, na prática da divulgação é relevante abordar “técnicas, metodologias e modelos que não só podem ser replicados, como também aperfeiçoados e adaptados a novas situações e necessidades” (Carvalho, 2019, p. 120). E esses primeiros espaços de divulgação histórica trouxeram uma abertura significativa e inspiração para que outros canais de propagação de conteúdo científico, de dentro ou de fora da academia, se tornassem práticas da história pública digital no país, como é o caso do projeto do laboratório E-human@s.

Ao entender que as tecnologias digitais têm se inserido na rotina social e cultural no mundo, ainda mais após a experiência do ensino remoto por conta da pandemia do COVID-19 (Costa; Spínosa, 2021), sustentamos o ambiente escolar como um aspecto importante dessa relação com as novas sociabilidades no ciberespaço e ele não deve se reduzir às salas de aula. Ele incorpora e é incorporado pelos ambientes digitais. É vital acompanhar e ampliar a implementação da integração de tecnologias digitais para garantir uma educação de qualidade para todos e todas, além de adotar inovações que facilitem o bom uso de tais tecnologias, promovendo letramentos digitais para docentes e discentes.

A *internet* não pode mais ser vista como apenas uma possibilidade para a aprendizagem, mas sim um instrumento indispensável que garante um maior desenvolvimento na esfera acadêmica e social. Os(as) próprios(as) discentes revelam e demonstram, em sala de aula, maior interesse pelos assuntos aos quais têm acesso diariamente em suas redes sociais, plataformas de *streaming* ou jogos; portanto, tentar afastar o ensino de história destes fatores que se tornaram tão indispensáveis no dia a dia da humanidade é negar parte da identidade dos alunos e das alunas. Assim, a utilização do ciberespaço por docentes e discentes deve resultar em práticas pedagógicas relevantes para a vivência em sociedade (Cadena, 2017, p. 03). Nesse sentido, Sonia Wanderley (2020) pode nos ajudar a complementar:

Explicando melhor, compreender que o aprendizado histórico não se restringe ao espaço escolar e que, mesmo este, estará sempre impregnado das formas diferenciadas de orientação temporal que os homens carregam para a sala de aula – o sentido humano inato de

orientar-se no tempo para estabelecer identidade(s) e compreender seu lugar no mundo (Wanderley, 2020, p. 136).

Da mesma forma, a história pública produzida para as redes sociais pode ter um caráter de aprendizagem histórica, semelhante ao trabalho dos(as) docentes de História que implementam as TDICS em suas metodologias de ensino com o objetivo de gerar inquietações e reflexões a partir dos questionamentos humanos. Busca-se, em ambos os casos, instigar a seus públicos a pensar e agir criticamente no mundo, resolvendo problemas práticos com o auxílio do saber histórico. A expectativa é de que as sementes das competências de consciência histórica implantadas em sala de aula sairão dali com o(a) aluno(a) e atingirão seu círculo social, como os colegas de bairro e familiares.

Assim, também o professor atua como um historiador público quando é capaz de fazer dialogar historiografia e outros conhecimentos/narrativas que produzem sentidos para o estar no tempo na realização de um aprendizado de história significativo. O professor/historiador público entende o conhecimento histórico escolar como uma construção compartilhada para a qual contribuem narratividades que se entrecruzam muitas vezes em oposição, em conflito, mas sempre como partes importantes da busca por orientação e identidade, seja individual ou social (Wanderley, 2020, p. 136).

Para Noiret (2015), a *web* deve ser compreendida como a própria história “viva” e “pública”; é importante salientar que as práticas advindas dela não aboliram as metodologias convencionais de produção e divulgação científica, mas sim geraram novas possibilidades para muitos historiadores se moverem na esfera pública das mídias e terem seu trabalho ainda mais requisitado, no que concerne às práticas de filtrar, organizar e interpretar o que as mídias nos oferecem, e, em consequência, o(a) historiador(a) público(a) encara o papel de intermediação nas atividades entre o grande público e a história e a memória na rede. O desafio e o objetivo principal quando falamos de história pública digital nas plataformas é conseguir fazer frente e mediar com criticidade as manifestações pessoais e/ou coletivas enquanto trabalhamos com a construção de narrativas históricas repletas de significado, qualidade e embasamento científico que possam atingir o grande público.

A era digital inseriu outras dimensões para aperfeiçoar as tarefas de história pública, uma vez que nas plataformas digitais existem públicos e linguagens específicos

em seus diferentes espaços, e ambos se unem em prol da identificação e da semelhança, como já citamos anteriormente, que devem ser levados em consideração na missão de interpretar o passado e comunicar a história por todos os meios e mídias à disposição.

A sociabilidade é reconstruída como individualismo conectado à comunidade por meio da busca por indivíduos que possuem mentes semelhantes, em um processo que combina interação online com interação off-line, ciberespaço e espaço local (Castells, 2019, p. 37).

O(A) historiador(a) público(a) digital hoje deve possuir um domínio de capacidades técnicas e da linguagem para utilizar as redes sociais e, também, para conseguir adaptar o conhecimento histórico às plataformas digitais em que deseja compartilhá-lo de modo simples e atrativo no intuito de alcançar as massas, modificando a linguagem e conversando com as especificidades do público que se interessará por aquele assunto e parará sua rolagem na *timeline* para assisti-lo por um pouco mais de tempo.

As competências digitais envolvem a habilidade de interagir de maneira eficaz em ambientes digitais, ajustando-se às demandas desses espaços no contexto social, educacional e cidadão. Tais competências se manifestam quando somos capazes de aplicar nossos conhecimentos e atitudes de forma produtiva no uso das tecnologias digitais em nossas atividades diárias. Esse letramento digital também pode acontecer dentro das salas de aula, ao passo que o uso de tecnologias digitais é integrado, criando situações para a comunidade refletir e pensar, além de contribuir para uma das funções essenciais do conhecimento científico, que é obter a compreensão de como o conhecimento é gerado na cultura digital.

Pierre Lévy (1996, p. 10) esclarece que “cada novo sistema de comunicação e de transporte modifica o sistema das possibilidades práticas, isto é, o espaço pertinente para as comunidades humanas”. Da mesma forma, podemos lançar mão do conceito do sociólogo Manuel Castells (2005) quando ele define nossa sociedade como uma da informação, que justapõe redes de comunicação que ultrapassam os limites nacionais, contribuindo para uma sociedade globalizada.

Sabemos que a construção social da ciência e da verdade revela um processo complexo e dinâmico. O conhecimento não é simplesmente uma representação objetiva

da realidade, ele é mediado por práticas sociais, contextos culturais e estruturas institucionais. Esse processo implica que a verdade é frequentemente construída coletivamente, através de consensos entre especialistas e validações em comunidades científicas, isto demonstra como a *internet* e as ações realizadas nela podem ser políticas, democráticas e possuírem impacto social (Cesarino, 2021).

Acreditamos que devemos estar abertos(as) às potencialidades das tecnologias digitais, enquanto também atentos(as) aos seus pontos negativos e possíveis perigos, mas é inegável que “as práticas comunicacionais pessoais atuais da cibercultura mostram a pregnância social para além da assepsia ou simples robotização” (Lemos, 2003, p. 16). Assim como nos lembra Bruno Leal Carvalho, “se incorporamos a perspectiva da divulgação ao nosso ofício, de modo mais atencioso e perene, mais resguardadas estarão a autoridade e a legitimidade do trabalho do historiador[...]” (Carvalho, 2019, p.121) e, portanto, poderemos contribuir com uma presença digital qualificada no ciberespaço.

Com isso em mente, os principais objetivos do Laboratório E-Human@s são os de promover reflexões acerca de temas ligados à cultura digital, educação e cidadania na nossa sociedade e fazer um trabalho de comunicação científica junto à comunidade interna e externa da UFRN, mobilizando pessoas interessadas na área de Humanidades e da cultura digital, sobretudo docentes da rede básica de ensino, que também são nosso público-alvo. Para tanto, uma série de conexões foram fomentadas, no sentido de fortalecer uma rede de diálogo sobre os temas pertinentes ao laboratório. Estas parcerias, com o Laboratório de Ensino de História e Humanidades Digitais (LABEHD/UFRR), o Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades Sociais (LEDDES/UERJ), o Laboratório de Banco de Dados e Engenharia de Software (LABENS/UFRN), bem como com o Departamento de Ciência da Informação (DECIN/UFRN), foram essenciais nas ações deste projeto de história pública, pois a partir de suas contribuições e ações conjuntas, garantimos a ampliação da divulgação da ciência em mais canais de comunicação nas mídias digitais.

O Laboratório de Humanidades Digitais e Ensino de História (@ehumanas.ufrn) tem presença digital nas redes sociais do grupo Meta - Instagram e Facebook -, bem como na plataforma YouTube, da empresa Google, desde o mês de março de 2024. O

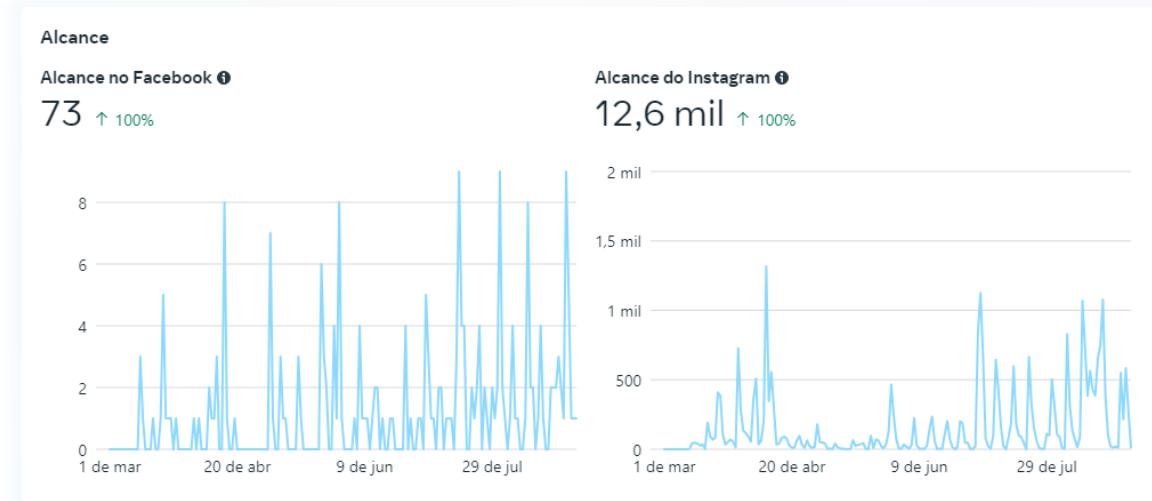
desenvolvimento de conteúdo foi organizado em várias frentes. Uma para publicização das ações de ensino, pesquisa e extensão específicas do laboratório; outra para indicações de leituras acadêmico-jornalísticas da área; uma terceira para comunicação de conceitos da história digital e humanidades digitais e uma última para a divulgação de ações extensionistas, como formações e eventos científicos relacionados ao campo de estudos do projeto. Além disso, o projeto E-conecta oferece outras ações na plataforma digital YouTube, que tem um sentido de interação mais voltado ao ensino, como a publicação de discussões temáticas do grupo de estudo, ou mesmo eventos para o público *online*, como as duas mesas de debate sobre experiências docentes nas redes na era pré-moderna.

A fim de ampliar o poder do alcance do nosso perfil, contamos com marcações colaborativas com os perfis institucionais do CERES (@ufrncceres), do Departamento de História (@dhc.ufrn) e dos nossos laboratórios parceiros, igualmente engajados em tais debates nas redes sociais. Tal método também auxilia na trajetória de levar conhecimento histórico e divulgação científica para ainda mais pessoas, com conteúdo crítico e de qualidade. Todas as semanas produzimos e divulgamos conteúdos que atualizam os seguidores sobre o cotidiano do trabalho do Laboratório E-Human@s. Entendemos ser importante que a rotina de trabalho científico e as etapas de desenvolvimento de projetos seja uma das formas de comunicação sobre como fazer ciência histórica e digital, mostrando como isso se consolida nas universidades. Além do projeto de extensão E-conecta, temos mais dois projetos extensionistas do E-Human@s: a Exposição *Respeita Nossa História*, celebrando os 50 anos de Curso de História e o projeto *BaOBaH - um banco de objetos de aprendizagem para docentes da rede básica*, que oferece um banco de referências de objetos de aprendizagem para o ensino de História. Além deles, desenvolvemos o projeto de pesquisa *Docência imaginada e o ensino de História nos Sertões: uma investigação sobre letramento histórico-digital nas práticas escolares*. Todas estas iniciativas incidem sobre o planejamento de conteúdos de divulgação científica das nossas redes sociais. Elas demandam um planejamento estratégico, criação de roteiro, composição visual dos materiais de postagem, edições atrativas, legendas inteligentes e plano de divulgação. Os trabalhos efetuados no âmbito do laboratório são transformados em conteúdo. Seja

para a divulgação diretamente, como é o caso do site BaObAH³, seja para uma interação mais aprofundada e interligada, como o projeto de pesquisa, em que além de termos as atividades de leitura e discussão, requeremos da equipe uma síntese dos conceitos trabalhados para uma roteirização adaptada para as redes sociais. Assim, o que é apropriado na discussão científico-acadêmica gera uma oportunidade de fazer história pública nas redes sociais.

Durante a atual execução do projeto, no recorte temporal de março a agosto, foram realizadas 33 ações de história pública nas redes sociais (Instagram e Facebook), entre vídeos informativos para a aba *reels*, postagens de dicas de leitura, apresentação dos projetos, divulgação de nossos eventos e *cards* educativos. Fizemos um trabalho de monitoramento dos *insights*, que são os índices de interações que pessoas usuárias tiveram com as nossas redes. As figuras abaixo se referem ao semestre de atuação efetuado pelo Laboratório na Meta. Ela nos ajuda a perceber o valor da história pública digital que estamos construindo em ambas as redes sociais.

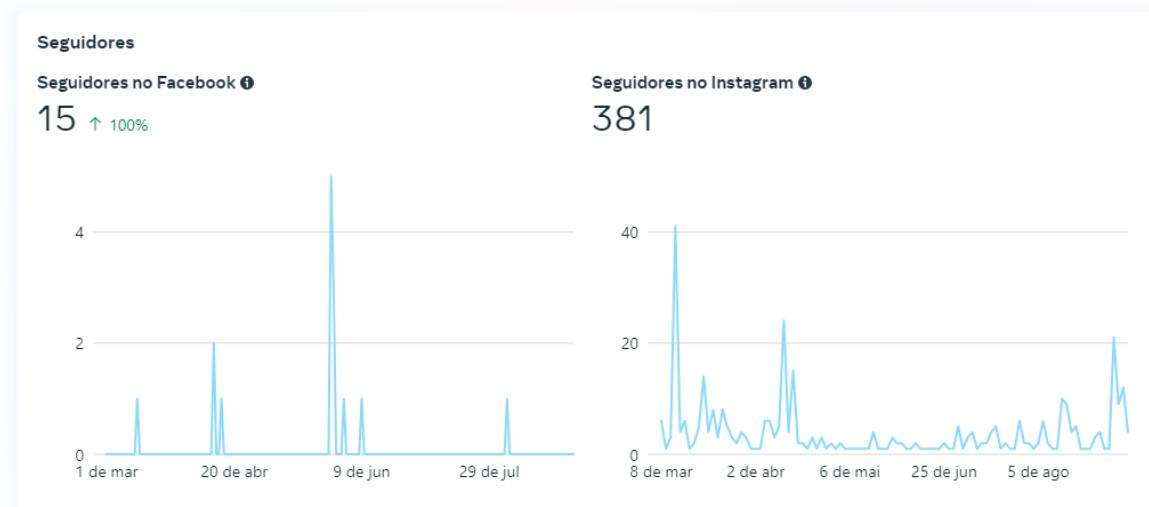
Figura 1: Número de alcance dos perfis do Laboratório E-Human@s no Facebook e no Instagram, de março a agosto de 2024



Fonte: gerado automaticamente pela plataforma Meta Business Suite, 2024.

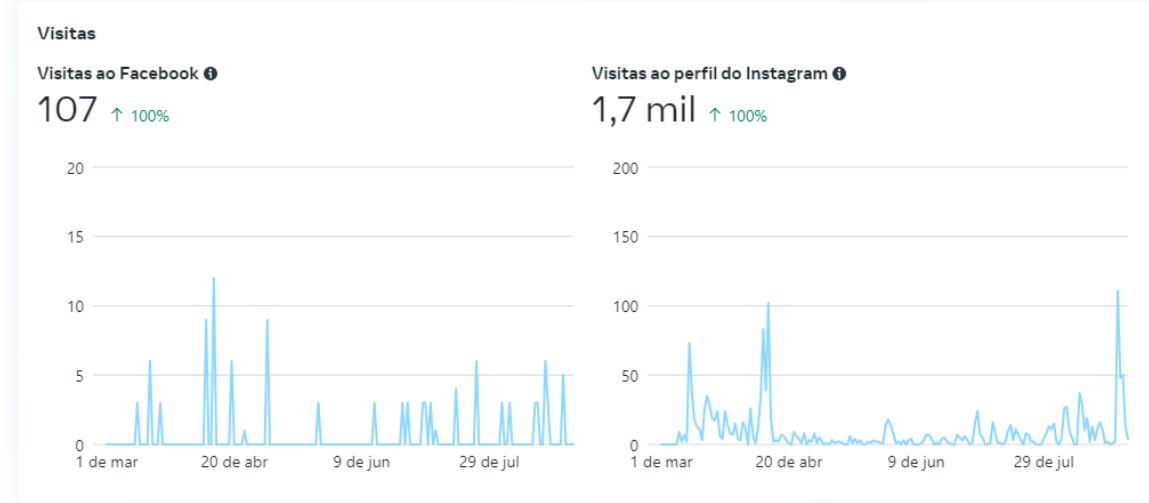
³<http://baobah.ceres.ufrn.br/>

Figura 2: Número de seguidores nos perfis do Laboratório E-Human@s no Facebook e Instagram, de março a agosto de 2024



Fonte: gerado automaticamente pela plataforma Meta Business Suite, 2024

Figura 3: Número de visitas aos perfis do Laboratório E-Human@s no Facebook e Instagram, de março a agosto de 2024



Fonte: gerado automaticamente pela plataforma Meta Business Suite, 2024.

Os dados em análise nos revelam a pertinência do nosso trabalho com história pública nas plataformas digitais, sobretudo, no Instagram, pelo seu alto alcance e fácil compartilhamento, que transforma o público receptor em uma comunidade engajada,

que faz comentários, envios e *reposts*, ainda que tenhamos um número de seguidores pequeno, decidimos que houvesse um crescimento orgânico, sem investimento financeiro em divulgação. Mesmo tendo um número em crescimento, pudemos observar que há um alcance geral mais significativo, sobretudo pelos compartilhamentos e pelas ações colaborativas com outros laboratórios e perfis do nicho. Visto que estamos nas redes a apenas seis meses, conclui-se que, a médio e longo prazo, obteremos um número maior de seguidores e/ou impressões.

As postagens que garantiram os maiores engajamentos se referem à divulgação das nossas ações de extensão síncronas; contamos, também, com a ajuda de divulgação de outros perfis parceiros em nossa trajetória, conforme relembrados acima. Em sequência de engajamento, temos os vídeos *reels* da nossa série “O que é?”, onde explicamos conceitos-chave para os debates que realizamos tanto nas redes sociais quanto em nossos encontros síncronos, como também damos exemplos dos seus efeitos na vida cotidiana; o pico de engajamento ocorre no mesmo dia destas publicações.

No que se refere às mobilizações digitais síncronas, tivemos cinco encontros do Grupo de Estudos E-Human@s via Google Meet, todos tiveram nossas redes sociais (Instagram e Facebook) como base de contato e divulgação, além da circulação das nossas postagens em grupos do WhatsApp e Telegram, no intuito de alcançar o maior número de pessoas que possam ter interesse em se inscrever e participar de tais ações de extensão que — nos encontros do semestre letivo 2024.1 — abordaram temas como ensino de História, Historiografia escolar digital, História pública, Aprendizagem Histórico Escolar, Infocracia, Memória e Informação, contando com a colaboração dos laboratórios LABEHD/UFRR, LEDDES/UERJ, LABENS/UFRN e do Departamento de Ciência da Informação (DECIN) da UFRN, além da contribuição das professoras e doutoras Sonia Wanderley, Marcella Albaine, Vanessa Spínosa e Mônica Gallotti.

Além disso, também realizamos o evento de extensão *Ensino de História e Temas Sensíveis*, relacionando o Golpe de 1964 com as práticas metodológicas de ensino de história a partir das tecnologias digitais, alcançando 96 pessoas simultaneamente. Em uma estimativa total desses encontros, alcançamos 230 participantes, e o sucesso destes números se dá, sobretudo, às divulgações veiculadas nas mídias sociais e nos grupos de interação.

O nosso canal no YouTube⁴ tem sido mais um espaço para que nosso público tenha acesso aos conteúdos de História e Humanidades Digitais. Ainda que a plataforma não atue como uma rede social, temos tido a percepção que é mais um caminho no qual conseguimos atuar no sentido de ter maior aderência das pessoas às redes. A ideia é a de que os debates, que foram eventos exclusivos para quem se inscreveu, se tornem, depois, um conteúdo em vídeo nesta plataforma, o que ajuda a manter o interesse nos espaços de divulgação nas mídias digitais do público, além de recortes feitos a partir da gravação dos eventos, que vão para as nossas redes sociais. Portanto, a plataforma é abastecida com conteúdo de qualidade, educativo e informativo, além de armazenar nossos eventos e encontros do grupo de estudos. As inscrições no canal, que está ativo desde abril de 2024, ainda são pouco expressivas, porém temos adicionados dez vídeos que vão desde a apresentação do E-Human@s a cortes significativos dos debates mais longos, e até eventos já realizados via Google Meetque, depois de editados, são enviados para publicação na plataforma. Essa, portanto, é mais uma tática que dá visibilidade para os debates sobre Humanidades Digitais e Ensino de História, a partir da História pública digital.

CONCLUSÃO

Os usos da *web* hoje em dia possuem significados como nunca visto antes, estar *online* é sinônimo de empoderamento para as classes populares, indivíduos de países do sul global e grupos minorizados como mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+ que podem se expressar contra o patriarcado; é criar identidade, é ter voz mesmo quando todos e todas seus e suas ancestrais foram silenciados(as) e poder recontar suas histórias. Como de acordo com Manuel Castells (2019), as redes sociais propuseram uma autonomia para os atores sociais, que se tornaram sujeitos do processo comunicacional. Através desta conectividade, as pessoas são induzidas à satisfação, ajudando a superar o isolamento, fator que promove felicidade e autonomia (Castells, 2019, p. 39). Sendo o sociólogo otimista ou não, as redes constituem uma forma de interação social, difundindo novas lógicas e novos olhares sobre os processos de

⁴<https://www.youtube.com/@lab.ehumanas>

experiência, poder e cultura, modificando estruturas tão solidificadas da nossa sociedade e reformulando certezas epistemológicas.

Pensando na área de História, onde atuamos, entendemos que, conforme Serge Noiret (2015), nossas atividades intelectuais, de ensino, pesquisa e de divulgação, passam pelas telas. E ter uma presença qualificada nas mídias e plataformas digitais exige que tenhamos planejamento estratégico em nossas atuações. A considerar que o trabalho foi efetuado por uma docente e uma graduanda, com apoio de graduandas dos demais projetos do laboratório, avaliamos que o caminho percorrido para a concretização do projeto tem sido exitoso.

Há, muitas vezes, uma tendência na comunidade acadêmica de não valorizar os trabalhos de história pública digital, sobretudo nas mídias digitais, entendendo que é uma atividade menor, que não exige o mesmo empenho que outras ações científicas, inclusive extensionistas. É claro que a pandemia da COVID-19 acabou obrigando que saíssemos do casulo academicista com maior rapidez. Mas ainda há um longo caminho pela frente.

Para que este projeto pudesse existir, uma série de atividades foram efetuadas. Desde a monitoria para inscrições, a confecção de material de divulgação, elaboração de textos e conteúdos visuais ou audiovisuais para as redes sociais, até o suporte técnico para a mediação na ação ao vivo na sala do Google Meet, tanto para organizar o ambiente e as conexões necessárias, quanto para monitorar perguntas, comentários, moderando todas as demandas durante a exibição das atividades. Tais demandas geraram um importante aprendizado para que a equipe bolsista tivesse experiência na organização e elaboração de textos para a comunidade virtual, bem como na comunicação visual dos conteúdos referentes às ações do laboratório, gerando capacitação para a filtragem de conteúdo, redação e divulgação de temas científicos no espaço virtual, bem como compreensão de toda a organicidade de ações presenciais e virtuais e conectando as áreas do saber com a comunidade universitária e externa.

Ainda há mais trabalhos para esta equipe realizar, considerando o desenvolvimento do projeto. No segundo semestre letivo, teremos a oportunidade de preparar formações abertas à comunidade externa e interna da UFRN, ampliando nosso alcance educativo, com as sessões audiovisuais e debates no Cine Clube E-Human@s

Conecta, e com as proposições didáticas para ambiente virtual em ensino de História sobre a Era Pré-Moderna, além de seguirmos as trilhas das publicações nas redes sociais nos âmbitos da divulgação do Laboratório, comunicação de conceitos da área e indicações de leituras acadêmicas e jornalísticas.

O ambiente acadêmico tem um papel fundamental no estímulo ao pensamento crítico e na busca por fontes confiáveis, através da alfabetização informacional e da análise crítica de fontes da informação, uma vez que a informação que chega até nós diariamente é capaz de influenciar as nossas relações e decisões. Portanto, é de suma importância a presença de um laboratório com ações que promovam e possibilitem o uso das tecnologias como recurso didático para o ensino e aprendizagem de História nos sertões seridoenses, sobretudo no que diz respeito a uma História Pública Digital.

Um dos pontos fortes do Laboratório E-Human@s e de seus projetos consiste em contribuir para o engajamento crítico no uso das tecnologias digitais, estimulando a reflexão. Dessa forma, podemos mensurar o sucesso do projeto E-Human@s Conecta a partir dos números de acessos, inscrições, comparecimentos nas atividades síncronas durante o ano de 2024, além dos índices de alcance e engajamento, pois sinalizam o interesse da comunidade em nossas ações, dando veracidade à assertiva de que a *internet* permite formas de comunicação entre academia e sociedade sem precedentes, tanto no que diz respeito aos métodos de pesquisa quanto à comunicação e divulgação científica (Luchesi, 2022, p. 38).

Diante do exposto, é nítido que a História Pública Digital transformou a forma como interagimos com o passado e construímos narrativas históricas democráticas em acessibilidade, revolucionando o campo da historiografia e da educação, ouvindo as vozes de diferentes pessoas com as mais diversas interpretações em uma troca que enriquece o saber, além de permitir uma audiência mais ampla, superando as barreiras físicas e econômicas, estabelecendo uma ponte entre a academia e o público e incentivando uma participação mais ativa na preservação e interpretação da nossa história.

Queremos que o acesso às mídias digitais e ao conhecimento histórico continue chegando a todos(as). Para tanto, faz-se necessário que cada dia mais lutemos pela implementação de políticas que amenizem as desigualdades sociais. Enquanto, na

academia, continuamos a produzir conteúdo que possa ser acessado e compreendido pelas grandes massas, acomodando e encaixando materiais, teses e argumentos teóricos em uma linguagem e em um formato que abraça as Humanidades Digitais e a História Pública Digital. Ao mesmo tempo, mostramos para quem já está dentro da universidade o poder e o valor do trabalho do historiador público, pois este representa um avanço significativo na maneira como preservamos, compartilhamos e discutimos a história, refletindo um compromisso com a educação e a inclusão no século XXI.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. E. Redes sociais digitais: um novo horizonte de pesquisas para a História do tempo presente. In: BARROS, J. D. (org.). *História Digital: a historiografia diante dos recursos de um novo tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 179-227.

CADENA, S. Entre a História Pública e a História Escolar: as redes sociais e aprendizagem histórica. In: XXIX Simpósio Nacional de História - Contra os Preconceitos: História e Democracia, 2017, Brasília. *Anais...* São Paulo: ANPUH-SP, 2017. p. 01-16. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/site/anais>. Acesso em: 2 set. 2024.

CARVALHO, B. L. P. de. Café História: Divulgação científica de História na web. In: CARVALHO, B. L. P. de; TEIXEIRA, A. P. T. (Org.). *História pública e divulgação de história*. Belo Horizonte: Letra e Voz, 2019, v. 1, p. 85-105.

CASTELLS, M. *O poder da comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CESARINO, L. Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. *Ilha Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 73–96, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/75630>

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LÉVY, P. *O que é virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LUCCHESI, A. História Pública Digital: dois pitacos sobre outras histórias possíveis na Era Digital. *Boletim do Tempo Presente*, [S. l.], v. 11, n. 03, p. 36–43, 2022.

MANIFESTE DES DIGITAL HUMANITIES. *ThatCamp Paris*, 2011. Disponível em: <https://tcp.hypotheses.org/497>. Acesso em: 2 set. 2024.

NOIRET, S. História pública digital. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 2 set. 2024.

SPINOSA, V.; COSTA, M. A. F. da. Formação do futuro-presente: a docência em História no espectro da experiência digital no ensino remoto. In: GABRIEL, C. T.; BOMFIM, M. L. (Org.). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: MAUADX, 2021. p. 279-300. Disponível em: <https://www.academia.edu/50405719>. Acesso em: 3 set. 2024.

WANDERLEY, S. M. I. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 125–144, 2020. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/696>. Acesso em: 4 set. 2024.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 20/04/2025

Aprovado em: 11/08/2025

Só mais um episódio: as potencialidades do uso dos podcasts para a abordagem de práticas digitais neomedievais em sala de aula

Gabriella CARVALHO MOTTA¹

Resumo: O conceito de Idade Média, convencionado pelos franceses, foi e continua sendo fonte de debates. O presente artigo tem como objetivo abordar essa questão, mas com uma lente de análise ampliada. Com a ascensão das mídias digitais e da *internet*, a Idade Média passou a ser debatida em novos espaços e adquiriu contornos singulares, a tal ponto que o conceito francês já não é suficiente para abarcar as demandas de produções compartilhadas do universo digital. Diante disso, o conceito de neomedievalismo apresenta-se como o mais adequado para analisarmos as representações da Idade Média nos diversos suportes digitais, tendo relação ou não com o período histórico. Assim, somos levados a dialogar com dois outros conceitos que tratam das publicações historiográficas em ambientes variados: a História Pública e a História Digital. Dentre esses, selecionamos o ambiente escolar para questionar: como as práticas digitais podem se tornar ferramentas para o Ensino de História? Para responder a essa questão, escolhemos dois *podcasts*, o “Medievalíssimo” e os “Estudos Medievais”, produzidos pela comunidade historiadora, com linguagem acessível e embasamento histórico-científico. Nesse sentido, nossa proposta é levantar discussões teóricas e sugerir abordagens para o uso de *podcasts* como ferramenta de ensino nas aulas de História na Educação Básica.

Palavras-chave: *Podcasts*, neomedievalismo e história pública e digital.

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora e historiadora pela Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. MG. Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3691720647697582>. E-mail: mottagabriella91@gmail.com.

Just one more episode: the potential of using podcasts to approach neomedieval digital practices in the classroom

Abstract: The concept of Middle Ages, agreed by the French, has been and continues to be a source of debate. The aim of this article is to address this issue, but through a wider lens of analysis. With the rise of digital media and the internet, the Middle Ages have come to be debated in new spaces and have acquired unique contours, to such an extent that the French concept is no longer sufficient to cover the demands of shared productions of the digital universe. That said, the concept of neomedievalism is the most appropriate for analyzing representations of the Middle Ages in various digital media, whether or not they are related to the historical period. Thus, we are led to dialog with two other concepts that deal with historiographical publications in different environments: Public History and Digital History. Among these, we selected the school environment to ask: how can digital practices become tools for Teaching History? To answer this question, we chose two podcasts, "Medievalíssimo" and "Estudos Medievais", produced by the historian community, with accessible language and a historical-scientific basis. In this sense, our proposal is to raise theoretical discussions and suggest approaches to the use of podcasts as a powerful teaching tool in History classes in Basic Education.

Keywords: *Podcasts, neomedievalism and history digital and public.*

INTRODUÇÃO

Ao escutarmos as palavras magia, fantasia, castelos, guerreiros, príncipes e princesas, construímos automaticamente em nosso imaginário uma série de imagens relacionadas a essas figuras, que chamaremos aqui como mágicas e potencialmente influenciadas pelas produções midiáticas. A indústria cinematográfica, os produtores de jogos eletrônicos, canais e perfis de mídias digitais utilizam esses elementos encantadores para atrair e engajar públicos de todas as idades, incentivando o consumo desse universo encantador. Esses elementos fazem alusão a um período da História: a chamada Idade Média, convencionada pelos franceses no alvorecer do renascimento com a marcação cronológica do século V ao século XV.

Podemos observar a exploração destes elementos encantadores, por exemplo, nas animações da Disney, como em “A Bela Adormecida” (1959) e em “Valente” (2012). O perfil do *Instagram*, “Barbaridades Medievais” analisou ambas as produções e observaram que estas abordam o universo medieval e questões pertinentes a ele, como casamentos, princesas, feiticeiras, castelos e outros. Entretanto, destacam que a princesa da década de 1950, aguardava ansiosamente por seu príncipe encantado. Príncipe este que era um nobre e uma possibilidade de formar ou fortalecer alianças políticas e militares (Barbaridades Medievais, 2021). Já Merida retrata uma menina que não se dedica a atividades do ambiente doméstico, pelo contrário, é a melhor no arco e flecha. Apesar de toda coragem, assim como na animação da princesa Aurora, Merida também é vista pela família como um meio de criar alianças através do casamento (Barbaridades Medievais, 2021). A mudança de perspectiva de uma animação para outra está justamente na ótica sobre o universo feminino, a princesa Merida não deseja um casamento, pelo contrário, é uma menina inteligente, forte, perspicaz e capaz de realizar atividades que vão além do ambiente doméstico. Ela não é uma princesa do medievo, na verdade, aproxima-se dos anseios das mulheres do tempo presente.

O entendimento do conceito de Idade Média histórica abarcaria as populações que vivenciaram o período no tempo e no espaço estabelecidos pelos franceses, ou seja, principalmente os europeus. Com o avanço das pesquisas historiográficas sobre o período, a comunidade historiadora interessada nos assuntos medievais comprehende que

diversos povos, como africanos e asiáticos, também vivenciaram contextos medievais. No artigo “Reinos de Negros na Idade Média: A África Subsaariana no Medievo”, o historiador Wellington da Silva aborda a perspectiva da África Negra Medieval localizada na região da África Subsaariana e, mais especificamente, três grandes reinos que se desenvolveram nesta região. Um destes reinos foi o de Gana que, nos séculos IX e X, esbanjava prosperidade. Localizado em uma região entre dois rios, o reino de Gana desenvolveu atividades econômicas agrícolas, pecuária, e, de comércio realizado por meio dos camelos que cruzavam durante semanas e até meses o deserto. (Silva, 2008, p. 6-7)

Os japoneses também experimentaram um medievo com mudanças políticas e culturais quando os samurais assumiram o controle político que até meados do século XII estava sobre o controle da nobreza. Em o “O Caminho do Guerreiro” no Japão Medieval”, a historiadora Angélica Alencar menciona a existência de um Japão Medieval marcado pela ascensão de guerreiros, conhecidos como samurais, que durante séculos serviram aos clãs de origem nobre (Alencar, 2008, p. 1). Entretanto, conforme aponta a autora, esta servidão se transformou em controle político na batalha no estreito de Dannoura, em 1185. Ao estabelecerem um governo militar, estabeleceram relações de suserania e vassalagem, além também de instaurarem órgãos responsáveis por controlarem assuntos relacionados à segurança militar, administração e questões de justiça (Alencar, 2008, pp. 2-5). Diante desta diversidade de Idades Médias e com os fenômenos de reavivamento e usos de elementos ligados à Idade Média histórica no tempo presente, o conceito francês já não é mais suficiente para dar tratamento às demandas atuais, principalmente com as imagens sobre o período compartilhadas no ambiente digital.

Buscando compreender os usos e os elementos atrelados às imagens construídas sobre a Idade Média histórica, o conceito de Neomedievalismo se torna uma potente ferramenta teórica de compreensão destas demandas. Ele é entendido aqui como as produções, criações, imagens, plataformas e temáticas que tenham ou não relação com o período da Idade Média no tempo presente, sendo impulsionados, principalmente, pelos recursos digitais. Para uma análise mais profunda e interessada em compreender estas dinâmicas medievais, torna-se necessário recorrer também a outras ferramentas de

ordem prático-metodológica enquanto arte-ciência, quais sejam, a História Pública e a História Digital.

Ao decorrer de nossa escrita, teremos oportunidade de nos debruçarmos sobre discussões acerca da historicidade conceitual da História Pública e da História Digital, compreendida por nós como campos práticos de uma perspectiva histórica combativa que entremeiam os mais diversos ambientes, não se restringindo apenas ao espaço acadêmico. Em outras palavras, trata-se de formas de comunicar a História para os mais diversos públicos, limitados pelas ferramentas e dimensões do espaço compartilhado, mas sem abandonar metodologias de pesquisa científica próprias da comunidade historiadora. Ao mesmo tempo, de certa forma, nos tornamos vulneráveis a produções estapafúrdias daqueles que não se preocupam com uma ciência dos fatos, mas sim de opiniões. Ponto este a ser discutido em outra oportunidade.

Para atrelarmos as áreas de discussão neomedievais e da História Pública e Digital, selecionamos como fontes os *podcasts* hospedados na plataforma *Spotify*, especificamente “Estudos Medievais” e “Medievalíssimo”. A escolha destes produtores foi pautada na qualidade do trabalho histórico-científico realizado, respectivamente, pelo Laboratório de Estudos Medievais da Universidade de São Paulo (LEME/USP) e pelo historiador e *podcaster* Bruno Rosa. Ao escutarmos os episódios publicados no período de março de 2021 a março de 2022, percebemos o compromisso dos produtores em praticar, no ambiente digital, a perspectiva de uma História combativa. Além disso, notamos o esforço de tecer redes de conhecimento que valorizam as pesquisas realizadas por historiadores sobre temas relacionados às medievalidades. Nesta oportunidade, ainda discutiremos sobre a historicidade dos *podcasts* e sobre a entrevista realizada com os produtores. Por meio dessa entrevista, pudemos conhecer mais sobre o surgimento e produção de nossas fontes, além de dialogarmos sobre os entendimentos do conceito de Neomedievalismo e os usos da temática no tempo presente.

No ano de 2023, por meio do Decreto nº 11.173 e do inciso XII, incluído pela Lei nº 14.533/2023, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a considerar como princípio do Direito à Educação e do Dever de Educar o acesso à educação digital. Dentre suas competências, está incluído o letramento digital de jovens e adultos. Isso significa que não basta que este público da Educação Básica tenha acesso

à *internet* ou a dispositivos móveis nas palmas de suas mãos, é preciso saber usá-los, dominando técnicas e ferramentas, mas, principalmente, sabendo manejar informações de qualidade que estão sendo constantemente atualizadas através das mais diversas plataformas. Buscamos contribuir, neste sentido, oferecendo como proposta de abordagem o uso e a produção de *podcasts* por jovens, preferencialmente que estejam estudando nos sextos anos do Ensino Fundamental II, sobre a temática neomedieval à luz de nossas fontes.

Assim, nosso principal objetivo é contribuir para as discussões das temáticas neomedievais, conectando teoria e prática no âmbito de uma História Pública e Digital, através da mídia digital *Spotify*. Para isso, recorremos à análise de fontes que estão preocupadas e dedicadas em produzir conteúdos relacionados a medievalidade e ao reavivamento da temática neomedieval no tempo presente. Além disso, valorizamos o trabalho realizado pelos produtores de nossas fontes, que conciliam as mais diversas demandas de seu cotidiano, sejam elas pessoais ou acadêmicas, com uma produção audível de qualidade, que pode e deve ser utilizada como ferramenta de ensino nas mais diversas instâncias da Educação Brasileira, desde a Educação Básica até a Academia.

LUPA HISTÓRICA: A HISTORICIDADE DOS CONCEITOS DIGITAIS

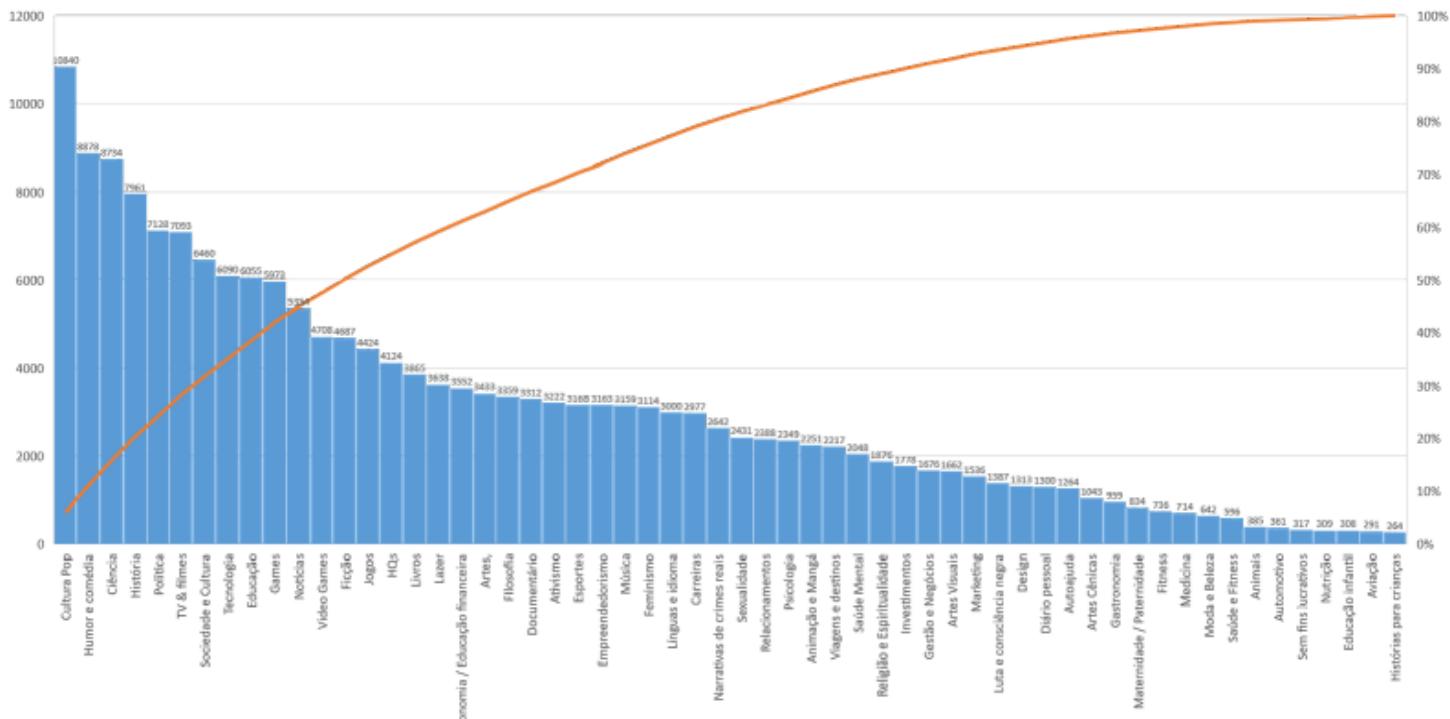
O surgimento de novas possibilidades de abordagem da História para além do espaço acadêmico provocou novas demandas para debate tanto de ordem prática quanto teórica. Com isso, questões que, embora não sejam tão recentes, precisaram ter suas respostas reformuladas, como no caso da indagação: para que serve a História? A essa questão, que ainda não recebeu e dificilmente receberá uma resposta única e pragmática, poderíamos acrescentar outras, como: quais as ações desenvolvidas pela comunidade historiadora e os métodos adotados em suas pesquisas? As respostas a essas perguntas irão variar de acordo com os objetos de pesquisa e as lupas metodológicas utilizadas para dar luz as análises empreendidas.

Ao lidar com fontes produzidas e compartilhadas no ambiente digital, necessitamos mobilizar conceitos e ferramentas de análise que agregam novas demandas, mas não abandonam velhos hábitos. Dentre as permanências, continuamos interessados em discutir sobre o fazer histórico e o que está produzindo a historiografia, ou seja, nossas fontes são produzidas por aqueles que já tem contato e formação com a

disciplina e ciência histórica, principalmente por meio de sua atuação enquanto historiadores e professores. Além dessa dimensão, nos interessa também o conteúdo por eles produzidos e onde estão hospedados, no caso, no universo digital dos *podcasts*.

Os *podcasts* são, basicamente, “arquivos de áudio que tratam de temas diversos e são disponibilizados na rede. [...] Além de seu fácil acesso [...] (os) usuários (têm) maior liberdade de escolha em relação ao conteúdo” (Lima; Picanço, 2020, p. 8). E, dentre os conteúdos selecionados pelos ouvintes da *podosfera*, definida como o universo de ouvintes de *podcasts*, a História se encontra na quarta posição entre os interesses e as preferências temáticas, abaixo da Cultura Pop; Humor e Comédia e Cinema (Gráfico 1). Este dado foi coletado pela Associação Brasileira de Podcasters (ABPOD) através da PodPesquisa 2019 que recebeu mais de 16.700 respostas válidas por meio do formulário digital, disponibilizado no período de 21/10/2019 a 15/12/2019. Até o ano de 2023, os dados estavam disponíveis para acesso por meio da plataforma digital, entretanto, a página da Associação foi recentemente desconectada.

Gráfico 1 – Interesses e preferências temáticos



Fonte: Podpesquisa 2019²

Dentre o extenso universo de temáticas que podem ser abordadas pela História, encontramos aqueles canais de *podcast* que se debruçam sobre a temática medieval. Para analisarmos nossas fontes, precisamos em um primeiro momento mobilizar dois conceitos que podem gerar tensões de compreensão sobre o medievo e o que compreendemos como medievo. As medievalidades, ou Idade Média Histórica, referem-se ao período histórico vivenciado, principalmente, por europeus, africanos e povos orientais, entre os séculos V e XV.

Por isso, de forma isolada, esses conceitos já não são suficientes para tratar os processos de reavivamento da temática medieval no tempo presente, seja por meio de mídias digitais, como os *podcasts*, seja através de jogos eletrônicos ou séries. Assim, coadunamos da proposta abordada pelos autores Nádia Atschul e Lukas Grzybowski, que consideram mais adequado o uso do conceito neomedieval para darmos tratamento a estas produções compartilhadas, difundidas e criadas, sobretudo por meio de recursos digitais e eletrônicos, relacionadas ou não ao período histórico mencionado:

[...]ja academia anglófona têm se esforçado para manter o termo medievalismo intacto, referindo-se a produções que mantêm vínculos com “a verdadeira Idade Média”, enquanto ela, finalmente, inclina-se ao uso do termo neomedievalismo para aquelas produções mais desligadas do período histórico e que mostram um distanciamento lúdico em relação a este passado.[...] o medievalismo entraria em diálogo com a Idade Média cronológica e seus elementos históricos, enquanto o neomedievalismo mostraria maior desconexão com estes, vinculando-se com produções que apenas produzem o “sentimento” do medieval (Atschul; Grzybowski, 2020, p. 29).

O Neomedievalismo é entendido por nós como publicações, produções e temáticas circulantes nos ambientes digitais, atrelados ou não a Idade Média Histórica, e pode receber um tratamento analítico da perspectiva historiográfica. Para isso, precisa ser atrelado a História Pública a partir de uma perspectiva prática e combativa da História e, principalmente, ser debatida pela comunidade historiadora nos mais diversos

²Associação Brasileira de Podcasters (ABPOD). PodPesquisa 2019 (2019-2020) – Análise e resultados. Disponível em: <https://abpod.org/podpesquisa-2019/>. Acesso em: 13/05/2025.

espaços. No episódio 41, o *podcast* Estudos Medievais recebeu como convidados os professores e também *podcasters* do “História Pirata”, Daniel Carvalho, da Universidade de São Paulo, e Rafael Verdasca, do Cursinho Poliedro, para debaterem questões pertinentes ao assunto. Nesta oportunidade, Verdasca comprehende que um dos vieses da História Pública é a prática de um educação histórica contínua, produzida dentro da sala de aula. Por isso, acredita que não é preciso se abster do método e da teoria (Carvalho; Verdasca, 2024).

Carvalho soma a proposta de Verdasca ao fazer uma breve análise do surgimento da História Pública. De acordo com Carvalho, a História Pública enquanto prática é antiga, principalmente em conexão com usos políticos, mas enquanto campo e conceito é recente. Seu surgimento se deu em terras norte-americanas na década de 1970 com Robert Kelley, da Universidade de Santa Bárbara, em meio a um contexto econômico de crise, em que a comunidade historiadora³ precisava atuar em outros campos de trabalho. Nesse sentido, Carvalho observa que Kelley propõe dois sentidos para a História Pública: um enquanto campo de atuação, outro como debate com questões colocadas pelo público:

O Robert Kelley nesse texto ele dá duas definições para História Pública [...] primeira definição que ele dá é a seguinte ele fala ó em seu sentido mais elementar História Pública se refere a atuação dos historiadores e ao emprego do método histórico [...] fora da academia [...] os historiadores públicos estariam em ação [...]. Agora no mesmo texto ele apresenta uma outra definição de História Pública que é bem interessante [...] nós historiadores na Universidade a gente responde a questões, a problemas, que nós mesmos colocamos [...] a questão é na História Pública quem propõe a questão a respeito da qual o historiador está buscando fornecer uma resposta, não somos nós, quem propõe esta questão é o público (Carvalho; Verdasca, 2024, 16m23s).

A questão da relação entre os públicos e a História Pública perpassa o território europeu e o brasileiro. Conforme apontam Marinna Tavares, Aliny Pranto e Maria Smatto no artigo “Narrativas docentes a partir de entrevistas públicas: uma estratégia de formação de professores”, os historiadores europeus buscavam maior interação com o público. No Brasil, a Rede Brasileira de História Pública foi criada no ano de 2012 e

³ O termo comunidade historiadora faz alusão aos pesquisadores da área de História ligados a outras atividades laborais que não à docência, ao invés de apenas historiadores, demos preferência ao conceito abrangente no feminino.

tem demonstrado o interesse pela construção do conhecimento junto dos públicos, possibilitando maior acessibilidade e a expansão dos contextos abordados.

Já na Europa, esse movimento se desenvolve de uma forma diferente, apesar de o tema ter emergido mais recentemente, Cauvin (2016) argumenta que o continente já estava imerso em um movimento de interação entre historiadores e o público, compartilhando uma visão diferente da abordagem da história pública desenvolvida nos EUA. [...] Frisch (2016) destaca o papel que o Brasil vem desenvolvendo na história pública, afirmando que essa abordagem já está enraizada no país. Ele defende que a história pública feita no Brasil tem uma forte atuação na construção com o público, indo além de algumas perspectivas vivenciadas por ele em outros contextos, revelando seu potencial com os pesquisadores brasileiros. Nacionalmente, temos uma Rede Brasileira de História Pública, criada em 2012 e vem debatendo seus desafios no Brasil, bem como o primeiro mestrado em história pública, iniciado em 2019 na UNESPAR. Assim, observa-se que a história pública está se consolidando como uma abordagem para pesquisa e reflexão histórica, visando torná-la acessível e democrática (Costa Tavares; Pereira de Medeiros Pranto; Sucupira Stamatto, 2024, pp. 71-72).

As questões pertinentes colocadas pelo público de nossas fontes estão hospedadas em um ambiente específico. Por isso, recorremos também ao conceito de História Digital para darmos tratamento metodológico de análise. Ao analisar a sociedade digital, José Barros destaca uma curiosa dialética: por um lado, ela oferece ao cidadão uma vasta quantidade de informações; por outro, o sufoca com a desinformação (Barros, 2022, p. 43). Como proposta de solução, ou ao menos uma tentativa de resolução desta problemática, é fundamental que, enquanto comunidade historiadora, nos tornemos internautas engajados (Barros, 2022, p. 85), oferecendo ao nosso público produções de qualidade que não abandonam tradições de pesquisa, mas agregam novos sentidos a elas.

Enquanto docentes atuando na Educação Básica, o público dos professores são os estudantes. Seriam, então, os professores historiadores públicos? Em uma pesquisa realizada com historiadores australianos ainda em formação, os autores Robert Parkes, Debra Donnelly e Healther Sharp ao pedirem para aqueles estudantes contarem a história da Austrália com suas próprias palavras, concluíram que a maioria deles mobilizaram discursos dominantes do passado australianos, o que é um fator preocupante. Os autores apontaram como uma possível solução a busca por uma

História Pública que mobiliza elementos além “dos sentimentos populares” (Parkes; Donnelly; Healther, 2022, pp. 182; 191).

O papel da História e também das mobilizações dos professores(as) de História não devem se limitar a memorização de acontecimentos e personalidades do tempo passado, para isso, Augusta Taima, no capítulo “Finalidades en conflicto: las finalidades la enseñanza de la historiaa la luz de la ciudadanía activa”, propõe repensar a forma como se ensina. Conforme aponta a autora, o ensino de História ao ser pautado na diversidade de identidades e de experiências possibilita aos estudantes se reconhecerem como sujeitos históricos (Taiman, 2022, p.28).

La ciudadanía y la enseñanza de la historia han estado unidas por tradición. Primero, buscaban crear un relato homogéneo que uniera a los habitantes de la nación, proporcionando modelos de ciudadanos patriotas, y que promoviera el desarrollo de la identidad nacional. En el siglo XXI, con el reconocimiento de diversas identidades colectivas y afianzando la importancia de la identidad individual, este vínculo entre la ciudadanía y las finalidades de la historia escolar se replantea para enfatizar el desarrollo de la conciencia histórica, la experiencia del tiempo de los y las estudiantes reconociendo su pertenencia a un grupo con rasgos compartidos y una experiencia histórica que no necesariamente se refleja en la historia nacional homogénea. De esta manera, muchos jóvenes que pertenecen a sectores invisibilizados logran entenderse como sujetos históricos (Taiman, 2022, pp.27-28).

Além da questão dos públicos, a História Digital também nos permite identificar a prática do ofício digital ao fenômeno chamado por Sergie Noiret de “virada digital”. No artigo “História Pública Digital”, o historiador aponta que as tecnologias digitais modificaram os próprios parâmetros de pesquisa, demandando uma relação transdisciplinar. E, mais precisamente, o advento da *Web 2.0* possibilitou a interação entre quem escreve e quem lê o trabalho, por isso, conforme estabelece Noiret, o historiador digital é aquele que coleta e gera científicamente os novos arquivos (Noiret, 2015, pp. 33-36):

Para garantir o devido distanciamento no confronto com o passado, gerenciar essas coletas de documentos, “filtrar”, mediar, conectar comunidades e públicos diversos, encaminhar os novos conhecimentos sobre o passado por meio do potencial das tecnologias digitais, uma geração de novos historiadores, que podemos chamar “historiadores públicos digitais” (*digital public historians*), tornam-se os profissionais intermediários necessários para enquadrar científicamente o trabalho de coleta de documentos e gerir criticamente novos arquivos “inventados” – que não existiam, isto é,

fisicamente –, trazidos para a rede graças às contribuições de todos (Noiret, 2015, p. 36).

Retomando o raciocínio proposto por Kelley, é essencial reconhecer as demandas, questões e temáticas que mais instigam e atraem os ouvintes de nossos *podcasts*. Durante a entrevista com os produtores, questionamos sobre essas demandas e, de acordo com o *podcast* “Estudos Medievais”, a demanda do público está atrelada a temas ligados a uma imagem de Idade Média conflituosa, sendo os episódios sobre as cruzadas e a inquisição os mais ouvidos. Já o *podcast* “Medievalíssimo” não comentou sobre as temáticas, mas afirmou que a escolha do assunto a ser trabalhado opta por ser aqueles que tem mais proximidade e interesse, como os usos e apropriações da Idade Média e as questões atreladas ao feminino, além de convidar e debater com especialistas no assunto, promovendo um conhecimento em rede que resultará na produção dos episódios. A próxima seção será dedicada a explanarmos sobre o surgimento dos *podcasts*, a trajetória de nossas fontes e a análise das temáticas que estão sendo por elas produzidas.

O QUE PRODUZEM OS HISTORIADORES DIGITAIS: OS PODCASTS COMO FONTE

Quando as comunidades das primeiras sociedades desejavam comunicar sua rotina ou atividades inovadoras, tratavam de registrar seus feitos cotidianos nas paredes das cavernas, utilizando os materiais disponíveis: tintas naturais e os dedos das mãos. Com o surgimento dos primeiros escritos da imprensa e a circulação de folhetins a partir do século XVI, as sociedades modernas passaram a se comunicar e transmitir informações por meio das redações dos jornais. No século XIX, o rádio e a televisão continuaram seguindo a mesma lógica de comunicação, ou seja, nem todos falavam, mas todos ouviam. A comunicação era feita diretamente do emissor para o ouvinte. Entretanto, com o advento da Web 2.0 a forma com que as informações e os conteúdos circulam pelas humanidades digitais alterou sua rota. Aqueles que eram meros ouvintes, podem se tornar, através das mídias digitais, também produtores de conteúdo.

Já há discussões sendo abordadas sobre estarmos experimentando a Web 3.0. A diferença entre as três fases desde o surgimento da internet está na forma como as

informações circulam e como estão sendo produzidas. No seu alvorecer, a comunicação se dava no caminho do produtor para os usuários, o que limitava as relações e as próprias produções. Já a Web 2.0, perspectiva por nós abordada, possibilitou aos usuários também serem produtores, e se fortaleceu principalmente através de dispositivos móveis e das mídias digitais. No artigo, “A survey of blockchain, artificial intelligence, and edge computing for Web 3.0”, os autores Jianjun Zhu, Fan Li, Jinyuan Chen apontam que o conceito de Web 3.0 surgiu em 2014 e se refere ao desenvolvimento das inteligências artificiais, do *edge computing* edos *blockchain*. Segundo eles, o processo de descentralização desta nova fase permite maior segurança e privacidade se comparada a sua versão anterior:

Web 3.0 was first coined by Gavin Wood, co-founder of Ethereum, in 2014 as a way to minimize trust in a handful of private companies [16]. It represents a decentralized and fair Internet reconstructed using distributed technology, where users can control their data and identity. Web 3.0 is characterized as a “read-write-own” web that allows users to create, trade, and collaborate directly through a peer-to-peer (P2P) network, eliminating the need for third parties. This architecture enhances privacy and security by avoiding centralized data storage, which reduces the risk of data breaches (Zhu; Li; Chen, 2024, p. 5).

Em meio ao crescimento destas mídias digitais e da popularização da *internet*, encontramos os *podcasts*. Raone Souza identifica esta mídia como uma forma de comunicação pós-massiva que flexibiliza e liberta os usuários a terem acesso aos conteúdos que assim desejarem (Souza, 2016, p. 15). A principal diferença entre o rádio e os *podcasts* está no fato de que a invenção do século XIX é transmitida por ondas eletromagnéticas e, mais recentemente, os *podcasts* estão hospedados através de um *feed* em aplicativos disponíveis para acesso nas palmas de nossas mãos, por meio dos celulares:

O podcast só se diferencia do rádio na medida em que se encontra na *internet* e pode ser acessado a partir de um sistema de *interconexão* chamado de *feed*. Não somente o podcast, toda e qualquer mídia produzida pela *internet* como YouTube, Blogs, Vimeo, entre outros, exemplificam essa dinâmica interacionista da web (Souza, 2016, p. 28).

Ter acesso aos *podcasts* nas palmas de nossas mãos não significa, automaticamente, que as pessoas estão consumindo informação de qualidade. As facilidades produzidas pelo fenômeno da Web 2.0 nutriram fenômenos positivos e

negativos que precisam ser pontuados. Na medida em que a informação pode percorrer caminhos rápidos de transmissão, a desinformação também pode se reproduzir na mesma velocidade. As mídias digitais, em especial os *podcasts*, tornaram-se excelentes ferramentas para hospedar informações potentes para serem utilizadas na Educação Básica, inclusive como uma ferramenta de inclusão para aqueles estudantes com deficiência visual (Lima; Picanço, 2020, p.9). Mas, para que este movimento potente aconteça dentro das salas de aula, é necessário que a comunidade de professores esteja disponível para educar os estudantes, no sentido de reconhecerem a qualidade das informações consumidas e incentivarem o movimento enquanto produtores, como apontaremos na próxima seção.

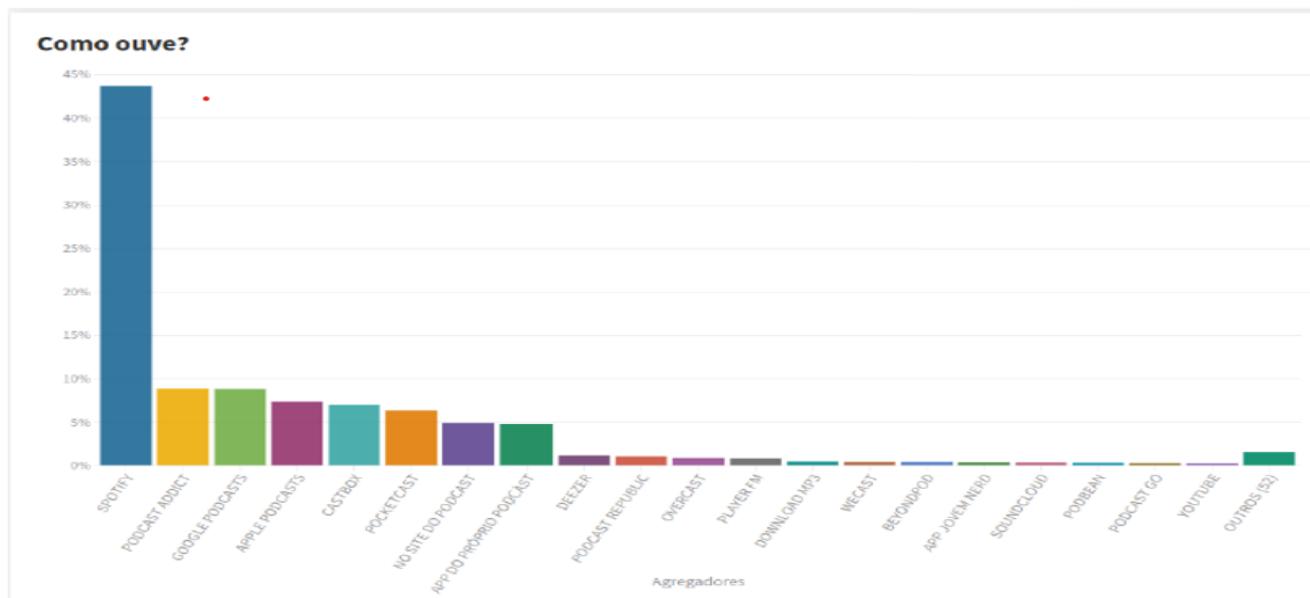
Para que este letramento das mídias digitais ocorra, no que tange os *podcasts* e a comunidade de historiadores, é necessário que os educadores naveguem no universo digital enquanto exploradores deste ambiente, reconhecendo as potencialidades, as fragilidades e as ferramentas de acesso para a produção. No “Guia de tecnologias digitais e ensino de História”, os autores Douglas Lima e Rosiângela Picanço (2020) fazem uma classificação didática sobre os *podcasts* de História em duas categorias: os “*podcasts* informativos”, produzidos por historiadores que não estão ligados diretamente a academia e; os “*podcasts* acadêmicos”, produzidos na academia e focados em um tema específico (Lima; Picanço, 2020, p. 9).

Nossa escrita tem como objetivo contribuir para que dentro das salas de aula os professores de História adotem uma postura histórica, prática e combativa, de qualidade com os estudantes. Por isso, selecionamos como fontes dois *podcasts* sobre o neomedievalismo, atrelados a História Pública-Digital, ou seja, nossos produtores adotam uma postura científica e metodológica, mas que se faz compreensível ao público mais amplo que consome temas concernentes ao que compreendemos como os neomedievalismos e aos usos da Idade Média no tempo presente. De acordo com a classificação dos autores Lima e Picanço, nossas fontes de discussão podem ser classificadas no quadro informativo o *podcast* “Medievalíssimo”, já os “Estudos Medievais” no quadro acadêmico.

Enquanto fonte de pesquisa e ferramenta para a Educação Básica, é necessário adotar uma abordagem que explore os aplicativos onde os *podcasts* estão hospedados,

ou seja, por onde eles circulam nas mídias digitais. Conforme o levantamento da Associação Brasileira de Podcasters, o *Spotify* encontra-se entre a plataforma preferida dos ouvintes de *podcasts* (Gráfico 2). É interessante proporcionar aos estudantes a oportunidade de explorar esse espaço e suas possibilidades, não apenas como um ambiente musical, mas, sobretudo, como um meio de circulação de informações. Após esta primeira ambientação, orientamos que realizem um levantamento sobre as temáticas abordadas a partir dos títulos, de preferência selecionarem um período específico. Para atender a essas demandas, em nossa análise das produções realizadas entre os anos de 2021 e 2021, percebemos que os produtores dialogaram na escolha de duas temáticas principais: o universo feminino e o incentivo à discussão sobre temas relacionados à História.

Gráfico 2 – Plataforma onde ouvem os *podcasts*



Fonte: Podpesquisa 2019⁴

No que tange ao universo de nossas fontes, os *podcasts* selecionados possuem estruturas e formas de fomento que merecem ser conhecidas, principalmente para que a

⁴ Associação Brasileira de Podcasters (ABPOD). PodPesquisa 2019 (2019-2020) – Análise e resultados. Disponível em: <https://abpod.org/podpesquisa-2019/>. Acesso em: 13/05/2025.

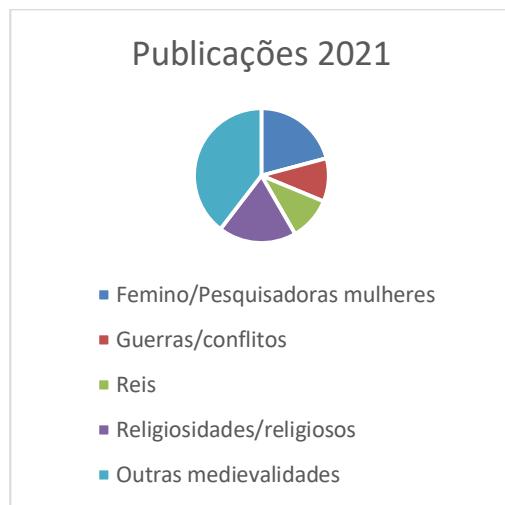
comunidade de professores de História possa apresentá-las em sala de aula como uma fonte histórica, de qualidade e produzida por especialistas da área. O *podcast* “Medievalíssimo” é organizado e produzido pelo professor e historiador Bruno Rosa, que concilia suas atividades docentes com as demandas do *podcast*. Já o *podcast* “Estudos Medievais” é vinculado ao Laboratório de Estudos Medievais da Universidade de São Paulo. Diferentemente do “Medievalíssimo”, a produção dos episódios é dividida entre pesquisadores e graduandos ligados à instituição, além de receber investimentos públicos das agências de fomento. Em entrevista com os produtores em agosto de 2023, percebemos que os roteiros dos episódios de ambos os produtores são construídos e compartilhados com os convidados, tecendo, assim, uma rede de conhecimento que amplifica a História Pública-Digital no universo dos *podcasts*.

Uma das formas de construir essas redes de conhecimento é valorizar as produções de pesquisadores do Brasil e, quando pertinente, do exterior, oferecendo espaço para que compartilhem suas pesquisas e dialoguem sobre questões relevantes. Essa função de valorização e diálogo é desempenhada com excelência pelo *podcast* “Medievalíssimo”, que oferece um ambiente para as humanidades digitais para que, principalmente mulheres, discutam seus trabalhos e abordem a temática feminina no contexto neomedieval. Como exemplo, cito o episódio 19, em que uma das convidadas, Beatriz Breviglieri, especialista na área de estudo sobre as mulheres na Inglaterra do século XV, demonstra que os papéis desempenhados pelas mulheres não estavam restritos a corte inglesa, mas influenciavam na literatura, na política e até na espiritualidade (Medievalíssimo, 2021).

Em um breve levantamento em nossas fontes, nos episódios publicados no ano de 2021 que totalizaram 48 no *podcast* “Medievalíssimo” e 13 no “Estudos Medievais”, filtramos aqueles que falavam sobre o feminino ou eram pesquisadora mulheres, guerras, reis e religiosidades. Encontramos também aqueles que abordavam outras medievalidades, como os debates sobre a Idade Média no tempo presente, a representação da animalidade e outros. Buscando contrastar a presença do feminino a outras temáticas recorrentes atreladas a Idade Média, obtemos 10 publicações no *podcast* “Medievalíssimo” dentre as 48 (Gráfico 3), e 4 publicações no *podcast* “Estudos Medievais” (Gráfico 4). Apesar de encontrarmos uma maioria de temáticas

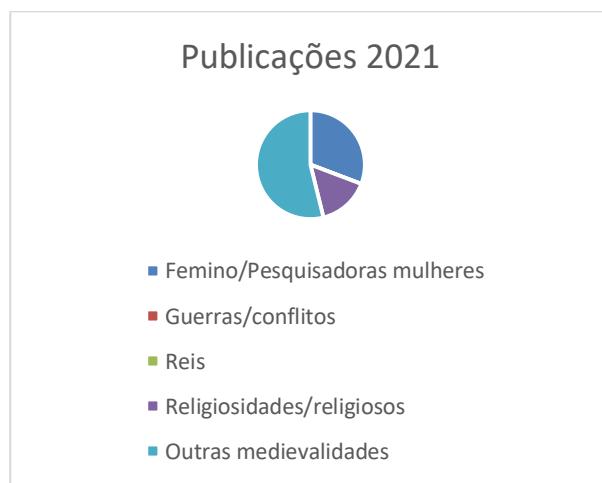
ligadas a outras medievalidades, podemos perceber que as produções sobre o feminino e feitas por mulheres pesquisadoras são maiores do que aquelas que focam nos reis e nas figuras masculinas.

Gráfico 3 – Levantamento de temáticas abordadas pelo *podcast* “Medievalíssimo”



Fonte: Produzido pelos autores – Dados coletados em 01/05/2025

Gráfico 4 – Levantamento de temáticas abordadas pelo *podcast* “Estudos Medievais”



Fonte: Produzido pelos autores - Dados coletados em 01/05/2025

Outra questão pertinente é o papel ou a ligação ao contexto de guerras pela comunidade feminina. Tanto o *podcast* “Medievalíssimo”, quanto os “Estudos Medievais” abordam as mulheres guerreiras em suas neomedievalidades. No episódio 01 da série Perfil, o *podcast* “Estudos Medievais” aborda personalidades históricas, no caso em específico, a guerreira e santa francesa Joana d’Arc. Nesta oportunidade, a convidada professora Flávia Amaral, da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri, comenta com a entrevistadora Isabela Alves sobre o crescente uso da figura de Joana d’Arc para enfatizar o discurso anti-comunista e o movimento islamofóbico no território europeu (Estudos Medievais, 2021). No episódio “Drops: As Valquírias”, Rosa aborda estas mulheres ligadas a cultura nórdica-germânica que desempenhavam um papel fundamental: escolhiam quem iria para Valhalla, o lugar almejado no além-vida, sendo os escolhidos apenas aqueles que morressem em campo de batalha e de forma honrada (Medievalíssimo, 2021).

As relações estabelecidas ao período medieval podem ser justificadas pelos próprios sentidos aderidos ao contexto histórico. O *podcast* “História FM” em um de seus primeiros episódios intitulado “Idade Média: o que você aprendeu errado?” recebeu os convidados Rodrigo Prates e Aline da Silveira ligados a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para discutirem sobre os entendimentos e acontecimentos acerca do período medieval. Um destes entendimentos durante muito tempo foi atrelado ao conceito de “Idade das Trevas” pelo fato da Idade Média ter sido criada por outros períodos, mais especificamente, na modernidade e durante a Revolução Francesa. Por isso, comenta os historiadores, era sinônimo de violência do absolutismo e este foi agregado pelos republicanos no anseio de demonstrar hostilidade ao regime antecessor e a quem estava a ele atrelado, entre eles a Igreja Católica (História FM, 2019).

Ainda no episódio, Prates e Silveira defendem a proposta transcultural na perspectiva de compreender a experiência do tempo da humanidade como um fator que contribui para o fortalecimento da própria consciência do ser. E mais, ao reconhecermos estas experiências, conseguimos identificar os usos e as apropriações indevidas do passado no tempo presente (História FM, 2019). Por falta deste reconhecimento, ou quando ele ocorre é tracejado por contornos violentos, a Idade Média tem sido alvo

destas apropriações para fortalecer discursos contra a esquerda e os islâmicos. Assim como apontou a professora Flávia anteriormente, os medievalistas identificaram o fortalecimento do discurso islamofóbicos no Brasil porque ainda não reconhecemos nossa experiência humana e nos enquadrarmos em padrões da cultura ocidental – branca e europeia. Isso se fortalece quando a direita e seus extremos se opõem a vinda dos refugiados e utilizam de artifício político contra a esquerda desenhando contornos sobre o movimento como aqueles que desejam acabar com a estrutura da família– branca, heteronormativa e cristã (História FM, 2019).

Além de valorizar o trabalho de pesquisadoras femininas que estão estudando as questões de gênero no medievo, ao abordar questões pertinentes ao período em sala de aula, a comunidade de professores coadunarão da recente proposta de Lei de nº 14.986/2024, publicada no dia 26 de setembro de 2024, no Diário Oficial da União. Acrescentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394, de 1996), torna obrigatório a partir do ano de 2025, a abordagem das perspectivas femininas, no Brasil e no mundo, nos currículos de ensinos fundamental e médio (Agência do Senado, 2024). A conquista desta obrigatoriedade demonstra a necessidade de se discutir a temática no ambiente escolar e, para isso, é preciso dispor de materiais adequados evitando reducionismos ou visões tendenciosas sobre o assunto. A próxima seção será destinada a esboçar uma proposta de abordagem sobre a temática neomedieval nas aulas de História que culminará na produção de um episódio de *podcast* pelos estudantes.

HORA DO PLAY: OS ESTUDANTES COMO PRODUTORES

Os *podcasts*, como analisamos nas seções anteriores, podem ser potentes ferramentas tanto de pesquisa, ao se tornarem objetos de análise, quanto de ensino, ao ingressarem nos ambientes de aprendizagem nas suas mais diversas modalidades, inclusive na Educação Básica. Pensando no contexto específico das escolas, desenvolveremos a seguir uma proposta de abordagem voltada para professores de História utilizarem com suas turmas, preferencialmente no 6º ano. Nossa recorte e sua aplicação está pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Importante salientar que os documentos selecionados como um caminho para a abordagem de nossa proposta são estrutural e objetivamente diferentes. Além disso, possuem uma historicidade própria que serão abordados aqui. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é uma normativa que trata dos sentidos e da educação nacional nos diversos níveis, da Educação Infantil até o Ensino Superior. Estabelecida em 1996, passou por diversas alterações diante de novas demandas sociais e educacionais, tal como a inserção da cultura digital no ambiente escolar. Recentemente no ano de 2023, a Legislação instituiu um novo eixo, da Educação Digital Escolar e dentre suas estratégias encontramos o desenvolvimento de competências para os estudantes da Educação Básica, entretanto, restritos ainda a perspectiva das ciências exatas.

Apesar da LDB e a BNCC tratarem de questões em âmbito nacional, a Base Nacional se diferencia da primeira em decorrência de oferecer caminhos amplos, amparados por competências e habilidades, de aplicabilidade dos conteúdos de diversas áreas no contexto escolar. Em entrevista ao *podcast* “Estudos Medievais”, a professora Claudia Bovo e o professor Victor Sobreira comentaram sobre a proposta de uma Base Nacional diante das peculiaridades regionais e até locais do extenso território brasileiro. De acordo com Bovo, uma das perguntas que surgiram com a proposta de uma Base Nacional foi sobre sua real necessidade, já que as escolas possuem o Projeto Político Pedagógico, o qual reconhece as singularidades dos temas transversais e demandas específicas dos contextos em que estão inseridas (Bovo; Sobreira, 2023). Como resposta a esse movimento, Sobreira comenta que em São Paulo, onde é professor, muitos de seus colegas utilizam livros e materiais de apoio produzidos antes da implementação da BNCC, ou seja, mesmo sendo divulgada a partir de 2018, ainda hoje, encontra-se em fase de implementação (Bovo; Sobreira, 2023).

No que tange aos temas concernentes a História, ao decorrer das cinco propostas elaboradas entre os anos de 2015 e 2018, Bovo e Sobreira afirmam que o texto teve a colaboração, o diálogo e a discussão de diversas associações de temas da História em sua elaboração. Na primeira versão da Base, Bovo aponta que os coordenadores da primeira equipe abordaram uma proposta de História ligada a noções de identidade e nacionalidade, entretanto, excluiu deste processo africanistas e americanistas, além de

apontar com ares de negatividade os campos da História Antiga e Medieval definidas a partir da perspectiva eurocêntrica:

[...] viés de processos seculares de pensamento de domínio eurocentrado, mas fazia isso colocando a nossa história nacional [...] ao que chamaram de brasilcentrismo [...] adotando condicionantes desta mesma raiz [...] ainda assim existiam hierarquias. [...] e nós medievalistas e antiquistas fomos alçados a condição de algozes na formação na Educação Básica, porque nós seríamos os responsáveis por ensinar uma História eurocentrada ou eurocêntrica [...] e quem ensinava a História do Brasil não era [...] mesmo dividindo [...] um condicionante de temporalização [...] que tá totalmente pautado no exercício de reflexão teórica da História que é eurocêntrico (Bovo; Sobreira; 2023, 1h31m 08s).

No texto vigente, a Base Nacional Comum Curricular de História para o Ensino Fundamental, anos finais (6º a 9º anos), divide o ensino de História em três procedimentos básicos: cronologia de fenômenos ligados a História do Ocidente; o fornecimento de condições necessárias para que os alunos tenham contato e abordem criticamente documentos e, por fim; o reconhecimento de diferentes versões de um mesmo fenômeno (BNCC, 2018, p. 414). Pensando na perspectiva cronológica da História do Ocidente, o texto normativo ainda está pautado na noção de divisões da História Quadripartida francesa, ou seja, História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea. Apesar da forte tendência europeia, a comunidade historiadora vem buscando caminhos que superem a visão tendenciosa eurocêntrica, como o ensino de História na perspectiva decolonial, o que contribui para a produção de perspectivas sobre História Cultural e Social desvinculadas do eurocentrismo.

FICHA DE TRABALHO

Nossa proposta de abordagem foi elaborada conforme propõe Isabel Barca em “Aula Oficina: do Projeto à Avaliação”. Em sua publicação a autora afirma que a aula oficina possibilita aos estudantes serem os agentes do seu próprio conhecimento (Barca, 2004, p. 131). Para isso, Barca propõe que o conhecimento seja multifacetado e a avaliação é o produto de um material produzido pelo próprio aluno (Barca, 2004, p. 132). Ao analisarmos as unidades temáticas da BNCC, encontramos “Trabalho e formas de organização social e cultural”, que traz como objeto de conhecimento “O papel desempenhado pela mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (História – 6º

ano). Para que os professores desenvolvam este tema a partir de uma perspectiva cultural, social e neomedieval sugerimos que elenque quatro de suas aulas.

1º Momento:

No primeiro contato com o conteúdo é interessante que o(a) professor(a) aponte no quadro funções desempenhadas pelas mulheres na antiguidade e no tempo presente. Sugerimos entre elas:

Rainhas	Costureiras	Guerreiras
Operárias	Escritoras	Estudantes
Cientistas	Artistas	Governantes

Peça que as estudantes, primeiramente as alunas, levantem-se e circulem que aqueles papéis que elas desempenham na escola e em casa, ampliando o leque do questionamento, comentem sobre quais papéis às mulheres de sua vida desempenham. Depois, retomando esta questão para os meninos, questione-os sobre quais são os papéis desempenhados pela comunidade feminina ao seu redor.

1º Momento – Exposição do conteúdo:

Após esta primeira abordagem, sugerimos uma exposição do conteúdo sobre os entendimentos e perspectivas da Idade Média, europeia, africana e chinesa, e os processos de reavivamento da temática com o neomedievalismo.

2º momento – Escolha e exibição da animação:

No segundo momento, sugerimos comentar com os estudantes sobre o objetivo das aulas em produzir uma oficina de *podcast* sobre a temática feminina no universo neomedieval. Pensamos que por serem turmas que estão em processo de transição do quinto para o sexto ano, é preciso oferecer um horizonte de consulta e pesquisa dentro do que eles têm mais contato até o momento, principalmente fábulas, contos e demais produções de animações. Por isso, é interessante que escolham uma dentre estas animações para assistirem, ou outra que sugerirem, e produzirem seu trabalho final: “Cinderela” (1950), “Malévola” (2014) ou “Mulan” (1998). Após fazerem a escolha da produção, assistirem coletivamente acompanhados do guia de análise anexada ([APÊNDICE A – FICHA DE ANÁLISE FÍLMICA](#)).

3º momento - Roteirização:

Nesse momento, é interessante que os professores abordem como os *podcasts* são produzidos, podendo variar de poucos minutos até a horas, e que envolvem um projeto de pesquisa e análise sobre o assunto a ser abordado. Como sugestão, é interessante que os estudantes escutem os episódios “Drops”, do “Medievalíssimo”, para observarem como é produzido um *podcast* de curta-duração, entre 3 até 5 minutos, assim como eles farão. Pontuar também que a produção do *podcast* é o produto final, e antes de obtê-lo, há pesquisas, organização dos dados coletados e a estrutura de construção do episódio também chamada de roteirização.

O roteiro abaixo foi produzido inspirado nas orientações fornecidas pelo professor e *podcaster* Bruno Rosa, na Oficina “Produção de Podcast”, ministrada no ano 2021. Nesta oportunidade, Rosa orientou a produção para uma turma de estudantes de Ensino Superior, por isso, adaptaremos suas sugestões ao contexto da Educação Básica, voltadas para as turmas de sextos anos, entre 11 e 12 anos ([**APÊNDICE B – FICHA “UM DIA COMO PODCASTER”**](#)). Tanto o apêndice A, quanto o B, estão disponíveis para download através a indexação dos títulos. Sugerimos o seguinte roteiro para produção do *podcast* que poderá ser alterado conforme as demandas da turma ou do próprio docente:

- 1) Definição do filme;
- 2) Tema a ser abordado;
- 3) Formato: entrevista, exposição de conteúdos ou outros;
- 3) Possíveis questões a serem discutidas:
 - O que é a Idade Média?;
 - O que é o neomedievalismo?
 - Apresentação da animação;
 - Quais elementos destes períodos aparecem na animação?;
 - Como as mulheres são descritas?
 - De que maneira o filme acaba?
- 5) Referências e fontes utilizadas.

É interessante que os estudantes escrevam previamente o que irão falar, seja em forma de diálogo ou de perguntas e respostas entre a equipe. Após essa escrita, podem entregar a ficha para a professora ou o professor corrigir, e posteriormente, realizarem a gravação do episódio.

4º momento – Gravação do episódio:

Como são primeiras produções, sugerimos que o processo de produção, edição e divulgação sejam realizados no coletivo, usando de *Datashow* e do computador para decidirem a agrupação de todos os episódios em um só, ou outro formato que assim desejarem. Após as formatações, as produções podem ser amplamente divulgadas e apresentadas pelas equipes para outras turmas da escola. Pensando também na mobilização da turma, sugerimos que a turma como um todo colabore com uma das etapas de produção, a construção da aula ficará a critério do(da) docente. Caso os professores não consigam colocar em prática a gravação do áudio, é interessante disponibilizar o material do roteiro impresso para cada uma das equipes e instigar os estudantes a produzirem uma capa atrativa acompanhada de um nome para o *podcast* e o episódio em que será abordado o tema do universo feminino nas animações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o trabalho de desenvolverem um episódio curto sobre a temática neomedieval com base em animações é uma ferramenta potente que possibilita a aprendizagem a partir de: trabalho em equipe, que exige organização para decidirem o que é o melhor para o coletivo; desenvolvimento da criatividade, ao terem autonomia para criarem a própria capa e outros aspectos do episódio; incentivo à pesquisa, de abordarem diversas fontes para encontrarem as respostas das perguntas que traçaram ou, até mesmo, criarem novas diante das demandas que forem surgindo. Além de incentivar a comunicação, inclusive digital, sobre o tema pesquisado para outros colegas.

No que tange ao conhecimento histórico e ao ensino de História, a partir do momento em que os estudantes produzem seus próprios conteúdos e transformam em um produto, no caso, os *podcasts*, eles podem começar a perceber os acontecimentos do tempo presente que os cercam, principalmente no universo das mídias digitais, e a partir desta percepção estabelecerem conexões com fenômenos do passado. Além disso, essa

abordagem possibilita o reconhecimento dos fenômenos de apropriação de elementos medievais em animações e a reflexão sobre as intenções por trás de seu uso. Seja para atrair a atenção do público por meio de elementos mágicos e fantasiosos, seja para abordar problemáticas ou expressões políticas extremistas do tempo presente, essas representações podem buscar reavivar a imagem do medievo como uma suposta herança de moral, tradição de costumes, valores religiosos e políticos.

Em um breve levantamento que realizamos das experiências e uso dos *podcasts* na Educação Básica, com estudantes do fundamental e nas aulas de História, encontramos resultados e metodologias diversas que demonstram o interesse por utilizar esta tecnologia em sala de aula e, assim como acontece no cotidiano escolar, estão suscetíveis a dar certo ou necessitarem de adaptações conforme o contexto em que estão sendo aplicados. Uma destas experiências foi narrada pelos estudantes do Programa de Iniciação a Docência (PIBID), da UFCAT, que trabalharam com turmas de oitavo ano em 2022, entretanto, a experiência demonstrou demandas e desafios próprias do ensino, como a falta de orientação dos pibidianos com as turmas e questões geracionais, da professora supervisora, pibidianos e estudantes (Nunes; Inoue, 2023, pp. 323-324). Em outra produção, encontramos a monografia da Crislaine Alves que trabalhou com uma turma de 9º ano do interior do estado de Sergipe e demonstrou eficácia dos *podcasts* atrelados a outras tecnologias ao abordar a queda da monarquia no Brasil (Alves, 2023, p. 21).

Nesse sentido, esperamos que nossa produção seja utilizada pela comunidade de professores de História na Educação Básica, tanto para debaterem as apropriações da Idade Média, os neomedievalismos, a temática do universo feminino na Idade Média histórica, quanto como suporte para instigar seus estudantes a pesquisarem em referências produzidas por historiadores e historiadoras experientes na área.⁵

FONTES

Podcasts

⁵Sugerimos ainda como consulta, a proposta de aulas oficina sobre produção de *podcasts* do professor e historiador Raone Souza, especialista na temática. Ver mais: Marques, Thais Pio. Professor desenvolve pesquisa sobre os usos de podcasts em aulas de história. In: *Café História*. Publicado em 18 nov. de 2021. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/o-uso-de-podcasts-em-sala-de-aula/>. ISSN: 2674-5917. Acesso em: 01/05/2025.

Medievalíssmo #019: Idade Média, Idade das Mulheres: olhares femininos sobre a História Medieval. Entrevistadas: Beatriz Breviglieri; Daniele Gallindo e Hayanne Porto. Entrevistador: Bruno Rosa. *Spotify*, 04 mar. 2021, Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1Zc46NZEfzgUjLZ1K4wLA9?si=5eb551c6f9174589>. Acesso em: 24/09/2024.

Medievalíssmo Drops: As Valquírias. Produtor: Bruno Rosa. *Spotify*, 09 dez.. 2021, Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5GhKxPH2hV3enPIZsCGqfV?si=A13qf2qMTKCRuTH-xDxsOg>. Acesso em: 24/09/2024.

Estudos Medievais Perfil 01 – Joana d’Arc. Entrevistada: Flávia Amaral. Entrevistadora: Isabela Alves Santos. *Spotify*, 02 ago. 2021, Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4FM9ALQqZf4Y2iCPqUtxvu?si=db62ecb7f4494ec2>. Acesso em: 24/09/2024.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DO SENADO. Nova lei garante ensino sobre as grandes contribuições de mulheres à humanidade. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/09/26/nova-lei-garante-ensino-sobre-as-grandes-contribuicoes-de-mulheres-a-humanidade#:~:text=Os%20curr%C3%ADculos%20dos%20ensinos%20fundamental,vi gor%20no%20ano%20que%20vem>. Acesso em: 02/10/2024.

ALENCAR, Angélica Louise. “O Caminho do Guerreiro” no Japão Medieval. *Cadernos de História UFPE*, Pernambuco, v. 5, n. 5, pp. 1-17, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernosdehistoriaufpe/issue/view/1984>. Acesso em: 30/04/2025.

ALVES, Crislaine Santana de Jesus. *O uso do podcast como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem de história na educação básica*. São Cristóvão, 2023. Monografia (Licenciatura em História) – Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2023.

Associação Brasileira de Podcasters (ABPOD). *PodPesquisa 2019 (2019-2020) – Análise e resultados*. Disponível em: <https://abpod.org/podpesquisa-2019/>. Acesso em: 13/05/2025.

BARBARIDADES MEDIEVAIS. O casamento em a “Bela Adormecida” (1959). 13 mar. 2021. *Instagram*: @barbaridadesmedievais. Disponível em: https://www.instagram.com/p/COq_PQXMLi3/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 23/04/2025.

BARBARIDADES MEDIEVAIS. O casamento como alianças em “Valente” (2012). 13 mar. 2021. *Instagram*: @barbaridadesmedievais. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CMYIC7WMdin/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 23/04/2025.

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

BARROS, José D’Assunção. *História Digital: a historiografia diante de recursos e demandas de um novo tempo*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14/10/2024.

BRASIL. Ministério de Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14/10/2024.

Estudos Medievais 15: A História Pública. Entrevistado: Felipe Figueiredo. Entrevistador: Eric Cyon. Spotify, 06 set. 2021, Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/23tyU7NyssPE5wZzBsIcY6?si=e283abac54614948>. Acesso em: 24/09/2024.

Estudos Medievais 28 – O Ensino de História Medieval na Educação Básica. Entrevistados: Cláudia Bovo; Victor Sobreira. Entrevistadora: Isabela Alves Santos. Spotify, fev. 2022, Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7ug1H8hD5jgicmuhtjgQiW>. Acesso em: 24/09/2024.

Estudos Medievais 41: Revisitando a História Pública. Entrevistador: Eric Cyon Rodrigues. Entrevistados: Daniel Gomes de Carvalho; Rafael Verdasca. Spotify, 13 jun. 2024, Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0KoftnOAF2swzg3l72lFE2>. Acesso em: 24/09/2024.

GRZYBOWSKI, Lukas Gabriel; ALTSCHUL, Nadia R. Em Busca dos Dragões: a Idade Média no Brasil. *Antíteses*, pp. 24-35, 13(26), 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/42304>. Acesso em: 24/09/2024. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2020v13n26p24>.

HISTÓRIA FM 002: Idade Média: o que você aprendeu errado? Entrevistador: Icles Rodrigues. Entrevistados: Rodrigo Prates de Andrade, Aline Dias da Silveira. Florianópolis. Leitura ObrigaHISTÓRIA, 20 mai. 2019. Podcast. Disponível em <https://open.spotify.com/episode/6im7Ywdvnlq3cIobQhL9Lg>. Acesso em: 01/05/2025.

INOUE, Samantha Harume Figueiredo; VIEIRA NUNES, Radamés. HISTÓRIA, PODCAST E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O USO DE PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA, EXPERIMENTAÇÕES DO PIBIDHISTÓRIA-UFCAT. *Convergências: estudos em Humanidades Digitais*, [S. l.], v. 1, n. 02, p. 305–328, 2023. DOI: 10.59616/cehd.v1i2.82. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/82>. Acesso em: 01/05/2025.

LIMA, Douglas Mota Xavier de; PICANÇO, Rosiangel Campos. *Guia de tecnologias digitais e ensino de História: podcasts de História* [recurso digital]. 1. ed. – Belém: Rfb Editora, 2020. Disponível em: <https://deposita.ibict.br/bitstream/deposita/270/5/podcasts%20de%20Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 24/09/2024.

Medievalíssimo #028: O que é o LEME? Feat. Eric Cyon e Isabela Alves. Entrevistados: Eric Cyon; Isabela Alves. Entrevistador: Bruno Rosa. *Spotify*, 22 jul. 2021, Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/54gk6U6pDa2R8cVQBVegwc?si=feccfe372cd846e5>. Acesso em: 24/09/2024.

Medievalíssimo #033: O que é o neomedievalismo? Feat. Luiz Guerra. Entrevistado: Luiz Guerra. Entrevistador: Bruno Rosa. *Spotify*, 22 jul. 2021, Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/07EDsug8TRZb1Of4o59hXG?si=d107ed93b3e6410b>. Acesso em: 24/09/2024.

NOIRET, Serge. História Pública Digital | Digital Public History. *Liinc em Revista*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2015. DOI: [10.18617/liinc.v11i1.797](https://doi.org/10.18617/liinc.v11i1.797). Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 01/05/2025.

PARKES, Robert; DONNELLY, Debra; SHARP, Healther. “O professor de História como historiador público”. In: *Ensino de História e História Pública: Diálogos*

Nacionais e Internacionais /Bruno Flávio Lontra Fagundes; Sebastián Vargas Álvarez (Orgs). Campo Mourão, PR : Editora Fecilcam, 2022.

SILVA, Wellington Barbosa da. Reinos de Negros na Idade Média: A África Subsaariana no Medievo. *Cadernos de História UFPE*, Pernambuco, v. 5, n. 5, pp. 1-24, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/cadernosdehistoriaufpe/issue/view/1984>. Acesso em: 30/04/2025.

SOUZA, Raone Ferreira de. *Usos e potencialidades do podcast no ensino de História*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016.

TAIMAN, Augusta Cecília Valle. “Finalidades en conflicto: las finalidades la enseñanza de la historiaa la luz de la ciudadanía activa. In: *Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais* /Bruno Flávio Lontra Fagundes; Sebastián Vargas Álvarez (Orgs). Campo Mourão, PR : Editora Fecilcam, 2022.

ZHU, Jianjun; LI, Fan; CHEN, Jinyuan. A survey of blockchain, artificial intelligence, and edge computing for Web 3.0. *Computer Science Review*, Ruston, v. 54, pp. 1-28, ago. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2024.100667>. Acesso em: 30/04/2025.

APÊNDICE A – FICHA ANÁLISE FÍLMICA



PROFA:

TURMA:

FICHA DE ANÁLISE FÍLMICA

Título: _____

Ano de exibição: _____

Equipe produtora: _____

Papel desempenhado pelas mulheres:

Bruxas

Princesas

Guerreiras

Governantes

Descreva com detalhes como esse papel interfere em sua aparência:

Como elas terminaram a produção:

Continuaram da mesma forma

Foram mais valorizadas

Morreram

Outro:

Observações:

APÊNDICE B – FICHA “UM DIA COMO PODCASTER

Um dia como podcaster

Escola: _____

Professor (a): _____

Especificações técnicas: 

Título: _____

Produtores(as): _____

Recursos para gravação: _____

Duração: _____

Data: _____

Música tema: _____



Capa do episódio: _____

Roteiro de produção: 





Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 08/01/2025
Aprovado em: 09/06/2025

Uma entrevista com Flávia Maria de Carvalho: Ensino de História e História Pública a partir do projeto “Histórias das Áfricas nas escolas públicas de Alagoas”

Ana Paula SILVA SANTANA¹

-Ana Paula Santana (AP): Olá, iniciamos nossa entrevista “Ensino de História e História Pública a partir do projeto ‘Histórias das Áfricas nas escolas públicas de Alagoas’”. Flávia Maria de Carvalho é professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), realiza pesquisas sobre a história de Angola e regiões da África Centro-Oeste, as relações de poder estabelecidas pelas elites políticas do antigo Ndongo, a história dos sobados e a escravidão africana. Possui mestrado em História pela UFF (2002) e graduação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 1999). Concluiu pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em História da UFFRJ com pesquisa sobre as relações diplomáticas entre o jaga de Cassange e o governo português em Luanda em finais do século XVIII. Atualmente, desenvolve pesquisas relacionadas às hierarquias sociais da África Centro-Oeste e à administração portuguesa em Angola nos séculos XVII e XVIII. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Territórios Atlânticos (GETA-UFAL) e, atualmente, realiza estudos voltados para o ensino de História da África.

¹Doutora pelo programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto. Mestra pela Universidade Federal de Ouro Preto. Graduada em história licenciatura e bacharelado pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora de Ensino de História do curso de História da Universidade Federal de Alagoas. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas. Mariana. MG. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2209-7259>
E-mail: anapaulasantana.ufop@gmail.com

-AP: Olá, Flávia, é uma alegria entrevistá-la. Gostaria de começar perguntando sobre sua trajetória como pesquisadora e professora, especialmente no que se refere ao seu projeto de extensão “Histórias das Áfricas nas escolas públicas de Alagoas”, tão voltado para o ensino de História e a História Pública na atualidade.

-Flávia Maria de Carvalho (FM): Oi Ana, alegria pra mim poder conversar com você e poder contar um pouco das pesquisas que venho realizando.

Minha relação com a História Social da Escravidão começou quando eu estava no meio da minha graduação, mais especificamente quando eu comecei a estagiar no antigo Departamento Geral de Patrimônio Cultura (DGPC) que um setor da Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro. Posso afirmar que foi ali que eu comecei a entender o que era ser uma pesquisadora, e comecei a ver muito mais sentido na profissão que eu havia escolhido.

Nessa época as escavações do sítio arqueológico da Gamboa estavam em suas primeiras etapas. A região do Centro do Rio de Janeiro, hoje conhecida como Pequena África, passou a ser vista e valorizada como uma área de patrimônio em função da sua importância para as memórias e para as histórias das diásporas africanas e das culturas afro-brasileiras. Muitos vestígios foram localizados e passaram a ser investigados por uma equipe de arqueólogos e historiadores. Nesse momento eu estava lá como estagiária. Uma das descobertas mais relevantes foi à relacionada ao Sítio Histórico e Arqueológico dos Pretos Novos. Os escravizados que chegaram mortos no porto do Rio de Janeiro, ou que faleceram logo após o desembarque eram enterrados na região, e com o tempo os ossos foram localizados. A minha parte da pesquisa foi a de tentar identificar os registros de óbitos dessas pessoas, dessas vítimas desse crime brutal e extremamente violento que foi o tráfico de africanos. Lá fui eu entrar em um arquivo pela primeira vez, e foi no Arquivo da Cúria Metropolitana (que fica localizado na Catedral, no Centro do Rio) que tive contato com fontes manuscritas pela primeira vez. O *Livro de registro de óbitos da freguesia de Santa Rita* informava nomes e sobrenomes dados aos escravizados após o batismo, as chamadas “nações” que muitas vezes se referiam aos portos de embarque e não as origens étnicas de fato, e as marcas

que eram queimadas em seus corpos, evidenciando de forma dolorosa a condição de propriedade².

Em alguns casos o funcionário responsável pelo preenchimento do registro desenhava também outros tipos de marcas identificadas nos corpos dos africanos. Marcas com sentido totalmente diferentes das “marcas do tráfico”, eram marcas étnicas que carregavam sentidos, funções e significados para essas pessoas em suas comunidades originais. Essas marcas me tocaram e me mobilizaram e entender como um mesmo corpo evidenciava e carregava em si o significado da perda da liberdade, da transformação de um corpo livre nas Áfricas para o corpo lido pela sociedade da época como mercadoria. Fui lá eu escrever sobre marcas, de lá quis entender mais sobre esses homens antes do embarque com a motivação de entender como esses indivíduos se tornaram escravizados, com uma proposta de rever narrativas em que eles tiveram suas primeiras aparições nas Histórias que eu aprendi na escola quando já eram cativos. Cruzei o Atlântico e fui pesquisar as sociedades que atualmente fazem parte de Angola, e encontrei personagens que eu nunca tinha escutado falar: sobas, macotas, tandalas... e desde então venho estudando e escrevendo sobre esses povos da África Centro Ocidental, suas relações de poder, seus contatos com os portugueses, suas Histórias.

Os estudos sobre África estavam ganhando mais espaço no meio acadêmico e segui o caminho que fazia, e faz, sentido pra mim. Mostrar Histórias das Áfricas que sejam úteis para descharacterizar preconceitos, e combater toda e qualquer forma de racismo. Falo sempre em minhas aulas de História da África, que estamos formando professores antirracistas e todo conteúdo que trabalhamos tem esse propósito. Levar para as salas de aulas conhecimentos que precisam ser instrumentalizados para essa causa.

-AP: Obrigada, Flávia. Muito bacana ouvir sobre a sua trajetória de pesquisa, sobre a sua partida do arquivo até a pesquisa com História das Áfricas... Bem, agora sobre o projeto, você pode nos falar um pouco sobre os objetivos e demandas que a levaram a esse trabalho?

²*Livro de registros de óbitos de escravos da freguesia de Santa Rita – Rio de Janeiro (1824-1830).*
Arquivo da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro.

-FM: O projeto tem como principal objetivo a produção de materiais didáticos de diferentes formatos com conteúdos sobre Histórias das Áfricas e das Culturas Afro-Brasileiras, que reunidos serão disponibilizados para os professores da rede estadual de educação através de um Acervo Digital que possa ser utilizado como suporte teórico e metodológico para projetos de Ensino de História contemplados pela Lei 10639/2003. A proposta deriva de uma necessidade de aproximar pesquisas acadêmicas a formatos que possam ser usados pelos professores em seus cotidianos escolares para o desenvolvimento de práticas pedagógicas elaboradas para alunos do Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino de Alagoas. Partindo das experiências junto aos alunos do curso de Licenciatura da UFAL identificamos a necessidade de aproximar a historiografia contemporânea sobre sociedades africanas das estratégias adotadas para o ensino de Histórias das Áfricas e das Culturas Afro-Brasileiras, promovendo dessa forma uma atualização dos recursos didáticos e através dos debates contribuindo para um processo de formação continuada dos professores voltada para uma educação antirracista. As narrativas sobre sociedades africanas ainda são muitas vezes interpretadas de formas equivocadas e que generalizam tanto aspectos culturais, quanto políticos e econômicos, e ainda ratificam leituras onde os africanos são apresentados como coadjuvantes de suas histórias. Desconstruir estereótipos é uma pauta necessária para uma educação decolonial que deve ser um instrumento para o combate as diferentes formas de preconceito, capacitando os professores para agirem em prol de uma educação antirracista. O projeto é focado principalmente nas Histórias das sociedades envolvidas com as Diásporas Atlânticas. O objetivo principal foi de criar um portal, um site que possa disponibilizar materiais úteis para a formação de professores comprometidos com a educação antirracista. O projeto contou inicialmente com financiamento da FAPEAL, e posteriormente se tornou um Projeto de Extensão da UFAL. Esses recursos foram destinados ao pagamento de uma bolsa de pesquisa para a aluna Maria Alice Araújo que acompanhou e contribuiu em todas as etapas do projeto. Nossa equipe éramos nós duas.

-AP: Certo. Você parte de quais referências teóricas e metodológicas para o desenvolvimento deste trabalho? Fiquei me perguntando pelos autores e autoras que

podem orientar nossos alunos nesses estudos de Histórias das Áfricas, Culturas Afro-brasileiras, lei 10.639...

-FM: A inclusão de conteúdos sobre história das sociedades africanas e das experiências desses grupos nas diásporas e nas sociedades coloniais trouxe à tona a necessidade da reformulação dos materiais didáticos utilizados no cotidiano escolar, e também de repensar essas formas de apresentar os personagens, os cenários e desconstruir visões eurocêntricas que foram responsáveis por construir visões equivocadas de hierarquias entre diferentes culturas e experiências e do uso problemático de conceitos como civilização, por exemplo. Novas metodologias e uma revisão desses conceitos precisa chegar nas salas de aula.

O projeto busca apresentar histórias afro-centradas das sociedades africanas. O principal referencial teórico que utilizamos são os trabalhos do historiador Joseph Ki-Zerbo, que fala sobre a necessidade de revisionismos historiográficos sobre as histórias que contaram e ainda contam sobre o continente, que é imprescindível a adoção de narrativas que enfatizam os protagonismos dos agentes africanos. Ki-Zerbo apresenta possibilidades de pesquisas que vão desde a utilização de vestígios arqueológicos, passando pelas formas de utilizar as oralidades, até mesmo a possibilidade do uso de documentos escritos pelos europeus a partir de críticas e revisões. Ela afirma que não se trata de uma História “revanche”, mas sim de uma História que precisa ser contada.

O historiador Robert Slenes também escreveu sobre o mesmo tema desse descentramento, dessa nova avaliação sobre definições de centro e periferia. afirmando que a partir da segunda metade do século XX as histórias que eram contadas sobre africanos de forma rasa, reducionista e de forma genérica não poderiam mais ser sustentadas em um contexto de revisão das formas de se pensar, produzir e escrever a História.

Outro debate importante é o combate às formas genéricas de pensar as sociedades africanas, tirar as especificidades das suas Histórias representa o apagamento das suas experiências, o que contribui para a ratificação de estereótipos e de padrões e tipos únicos de africanos. Chimamanda Adichie problematiza esse ponto em sua palestra (que foi publicada) O perigos de uma História Única.

O livro *Silenciando o passado: poder e produção da História* de Michel-Rolph Trouillot embasa nossas reflexões sobre quem define que conteúdos explorar e que conteúdos silenciar na historiografia, nos fazendo pensar nessa seleção de temas e perspectivas abordadas nas salas de aula. Que Áfricas andam sendo contadas aos jovens?

A expressão decolonial vem sendo muito utilizada para descrever essas novas metodologias, e acredito que o projeto possa ser caracterizado assim, mas ele é essencial antirracista em suas metodologias e em seus quadros teóricos.

-AP: Flávia, você pode nos falar um pouco sobre o site e o conteúdo divulgado até o momento?

-FM: Ana já te agradeço pela oportunidade de divulgar nosso trabalho. Agora o desafio é fazer nosso material chegar até os professores, e incentivar o seu uso.

O endereço eletrônico é o [Histórias das Áfricas nas salas de aula](#)

Nós elaboramos mapas interativos sobre África. A princípio foram dois mapas experimentais. Como não tivemos suporte de profissionais da área de informática, tivemos que encarar esse desafio. Utilizamos a plataforma padlet que é um recurso bem interessante para esses materiais interativos. O primeiro mapa é sobre a colonização europeia no continente africano, nele indicamos os principais grupos étnicos, idiomas, características do regime colonial, movimentos de resistência e de independência. O segundo mapa ilustra regiões da África Centro Ocidental no chamado período pré-colonial (séculos XV - XIX), informamos a localização de sobados, de rios, de fortalezas, de portos onde foram embarcados escravizados e áreas onde essas pessoas eram capturadas e os percursos percorridos até os barracões e feitorias. Esses mapas são exemplos que podem ser utilizados pelos professores, e que também podem incentivar a elaboração de novos mapas, inclusive pelos alunos.

O site também contém uma lista de e-books que podem ser baixados gratuitamente sobre História da África, Histórias das Culturas Afro-Brasileiras, Ensino de História da África e Educação Étnico-Raciais.

Indicamos também revistas acadêmicas, dossiês, artigos, entrevistas e podcasts com conteúdos de qualidade que podem ser utilizados pelos professores para embasar os planejamentos de suas aulas.

Também divulgamos sites interativos como o Slave Voyage que é o mais completo e importante banco de dados sobre as viagens dos navios negreiros, que permite uma ampla variedade de pesquisas, além de mapas, ilustrações, planos de aula, etc.

Sites de arquivos, de museus e bibliotecas que também disponibilizam material gratuito que podem complementar as informações que constam nos livros didáticos.

A proposta é que esse site seja atualizado com frequência, incentivando o acesso.

-AP: Ah! Tudo isso é muito interessante. Aproveito então para perguntar se você teria indicações de outros sites, leituras e conteúdos relacionados aos estudos sobre o ensino e as histórias das Áfricas?

-FM: Tenho sim Ana, e mais uma vez eu digo: é uma alegria poder estar aqui falando e divulgando conteúdos, pesquisas e materiais sobre Áfricas e Culturas Afro-Brasileiras. Tem muita gente boa produzindo e publicando, o que motiva ainda mais pensar em estratégias para que esses debates não fiquem restritos aos círculos acadêmicos e cheguem nas salas de aula.

Minha primeira indicação é o FFLCH - Núcleo de Apoio à pesquisa Brasil-África (NAP). O NAP é sediado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, é uma unidade de ensino, pesquisa e extensão. O site conta com sugestões de materiais didáticos, mapas e palestras sobre história da África.³

Indico também o “Projeto Salvador Escravista”. O “Projeto Salvador Escravista” debate lugares de memória que fazem parte da História da Escravidão. Lembrar para não repetir é uma das propostas, assim como problematizar e refletir sobre que personagens são homenageados nos espaços urbanos em que circulamos. Podem ser consultados

³FFLCH - Núcleo de Apoio à pesquisa Brasil-África (NAP). Disponível em: https://brasilafrica.fflch.usp.br/sugestoes_materiais. Acesso em 24 de janeiro de 2025. FFLCH – Núcleo de Apoio à pesquisa Brasil-África (NAP). Disponível em: https://brasilafrica.fflch.usp.br/videos_palestras. Acesso em 24 de janeiro de 2025.

verbetes, mapas e muitas informações que conectam as histórias do comércio transatlântico de escravizados diretamente com a cidade de Salvador.⁴

Um site muito interessante é o “Slavery images: a visual record of the African slave trade and slave life in the early African Diaspora”. O site disponibiliza mais de 12000 imagens que podem ser usadas em trabalhos de análises iconográficas, em projetos interdisciplinares, além de ser uma ferramenta para conhecer arte africana e arte produzida sobre África.⁵

O “Slave Voyages” que eu já comentei aqui é atualmente a ferramenta mais importante para os estudos sobre tráfico de escravizados. O site é produto de um projeto coletivo e colaborativo que tornou público registros das viagens dos navios negreiros. Ele permite pesquisas sobre regiões de embarque, de desembarque, nome das embarcações, suas bandeiras, nome de tripulantes, quantidade de escravizados embarcados, desembarcados, e muitos outros recursos.⁶

Para quem se interessar, essas indicações e muitas outras estão no site do projeto.

-AP: Ah, Flávia, muito obrigada pela sua atenção e disponibilidade. Foi uma alegria conversar com você e ouvir um pouco sobre esse projeto tão importante.

-FM: Eu que agradeço demais Ana. Uma alegria imensa conversar com você.

Referências Bibliográficas

Adichie, Chimamanda. *Os perigos de uma História única*. SP: Cia das Letras, 2019.

Ki-Zerbo. Introdução. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed). *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.

⁴Projeto Salvador Escravista. Disponível em: <https://www.salvadorescravista.com/mapa>. Acesso em 24 de janeiro de 2025.

⁵Slavery images: a visual record of the African slave trade and slave life in the early African Diaspora. Disponível em: <http://slaveryimages.org/s/slaveryimages/page/welcome>. Acesso em 24 de janeiro de 2025.

⁶Slave Voyages. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em 24 de janeiro de 2025.

Slenes, Robert. "A importância da África para as Ciências Humanas". In: *História Social*, n. 19, segundo semestre de 2010, pp. 19-32.

Trouillot, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e produção da História*. Ed. Cobogó, 2024.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 04/02/2025
Aprovado em: 15/08/2025

Autoridade compartilhada: o que fazer em história pública

Vanderlei AMBONI¹

Resumo: O presente texto traz como referência a autoridade compartilhada no processo de escrita da história pública, na qual está presente a memória e a experiência existencial do homem em sua comunidade e formas de comunicação entre si e com o público. Nosso objetivo é demonstrar que o homem é um ser público que vive e se comunica com um determinado público, em espaços públicos ou privados. Para este fim, analisamos historiadores públicos que refletiram sobre a história pública em seu desenvolvimento como um tipo singular de fazer história, que traz o público com centralidade no *modus operandi* de ser, as formas de autoridade e modos de difusão para o público. O resultado traz elementos reflexivos sobre o *quefazer* em história pública, cuja presença da autoridade e o compartilhamento por meio da escrita e debates se fazem presentes na história pública cada vez mais popularizada pelos meios digitais de divulgação.

Palavras-chave: Que fazer, História pública, Autoridade compartilhada.

¹Graduado em Ciências de 1 Grau, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari e História, pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos. UNESPAR. Paranavaí. PR. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7698-4064>

E-mail: vanderlei.amboni@unespar.edu.br

Shared Authority: what to do in Public History

Abstract: This text takes as a reference the shared authority in the process of writing public history, in which the memory and existential experience of man in his community and forms of communication between himself and the public are present. Our objective is to demonstrate that man is a public being who lives and communicates with a specific public, in public or private spaces. To this end, we analyze public historians who reflected on public history in its development as a unique type of making history, which places the public at the center of the modus operandi of being, the forms of authority and modes of dissemination to the public. The result brings reflective elements on what to do in public history, whose presence of authority and sharing through writing, debates are present in public history increasingly popularized by digital means of dissemination.

Keywords: What to do, Public history, Shared authority.

Introdução

Este artigo propõe uma reflexão sobre o conceito de autoridade compartilhada, um dos pilares fundamentais da História Pública. O foco está na análise das formas e dos objetos que compõem o quefazer desse campo, destacando a construção de uma narrativa histórica em diálogo constante com os públicos. Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos não são apenas receptores, mas protagonistas ativos e portadores de historicidade em suas próprias comunidades. A prática da História Pública, portanto, se caracteriza por ser inclusiva, colaborativa e comprometida com a democratização do conhecimento histórico, ultrapassando os limites acadêmicos e promovendo sua difusão em espaços sociais mais amplos.

Objetivamos com isto evidenciar e teorizar aspectos do quefazer em história pública, cuja base de reflexão é o conceito de autoridade compartilhada e as autoridades derivadas neste processo, tais como autoridade epistêmica, autoridade compartilhada e autoridade coletiva, propostas pela historiadora Alejandra Rodrigues, da Universidade de Quilmes, Argentina. Nelas, estão presentes os sujeitos que fazem e escrevem a história e seus processos de difusão, cuja base narrativa traz um sentido de construção coletiva, onde os sujeitos se encontram com sua história de vida, se reconhecem e a fazem pública.

Afinal, a história não é uma carroça quebrada em uma esquina qualquer ou abandonada em uma estação inglória, conforme cantaram Chico Buarque e Milton Nascimento (1978). Evidencia-se assim que a história “é um carro alegre / Cheio de um povo contente / Que atropela indiferente / Todo aquele que a negue.” Ela é o pulsar das utopias, da inquietude dos homens em seu devir histórico, cuja luta pela vida os dotou de consciência de si e do mundo pelo eles criado. Neste mundo, o age e ao agir faz sua história datando-a, criando instituições e modos de produzir a existência da vida, cuja matriz existencial é o trabalho, deixando registros do seu passado, tanto material como imaterial, sob os quais sua história, ao longo do tempo historicizado, fica registrada com letras indeléveis de sangue, de realizações técnicas que faz os contemporâneos maravilharem-se com as conquistas feitas sobre o mundo natural. Com efeito, Lima (1997, p. 18) asseverou que “viver e desenvolver-se implica em transformações contínuas que se realizam através da interação dos indivíduos entre si e entre os

indivíduos e o meio no qual se inserem” e traz o pulsar de sua história. Nela, a razão pública do historiador é singular para o processo de difusão dos fatos investigados pela pesquisa, transformada em história para um público consumidor. Nesta perspectiva, Santhiago (2014, p. 3) traz a premissa sob a qual “o praticante de história pública conduz sua pesquisa levando em conta as normas e os critérios específicos da ‘história’, mas também as especificidades do ‘público’” e aponta para a dificuldade que reside “em separar essas duas etapas porque [...] uma pressupõe o potencial e os limites da outra” e reafirma a importância em frisar que “a presença desse ‘público’ impõe a necessidade de um instrumental transdisciplinar [...] e de um instrumental técnico”.

Para nosso fim, as reflexões partiram das análises feitas sobre o constitutivo de história pública alicerçada na teoria e na investigação feita sobre o quefazer e a materialidade da história pelo sujeito que o torna público do seu feito. Neste aspecto, a máxima *para quem, para quê, como e com quem?* se manifesta no quefazer em história pública. Historiadores como Ana Maria Mauad, Alejandra Rodrigues, Juniele Rabêlo de Almeida, Jurandir Malerba, Bruno Flávio Lontra Fagundes, Ricardo Santhiago, entre outros, têm desenvolvido estudos relevantes que fortalecem a consolidação da História Pública no meio acadêmico. Atuando como intelectuais públicos, esses pesquisadores contribuem tanto com a produção de textos fundamentais para o campo quanto com a organização de simpósios e eventos — presenciais ou virtuais — que reúnem historiadores e diferentes públicos em torno da difusão do conhecimento histórico.

No quefazer, a história pública se desenvolve e se afirma como um elo de pesquisa e de divulgação alicerçada em suas múltiplas formas, tendo nas mídias digitais uma base social para se chegar ao grande público. A base produtiva de história pública contempla profissionais de diversas áreas do conhecimento, cada qual com demandas específicas e formas diferentes de atuação, que “[...] nem sempre se afirma, nem deveriam se afinar, ao crivo acadêmico. Fazer a mediação entre essas instâncias é um desafio” (Santhiago, 2014, p. 3) que o historiador profissional tem que enfrentar.

Para tanto, o texto será dividido em duas sessões para expor as reflexões e análises realizadas sobre o campo da história pública. Na primeira, *quefazer: a história na história pública*, o ponto chave é a reflexão sobre a presença da história no campo da história pública, na qual traz o homem como sujeito e objeto de investigação no

quefazer em história pública, além de alguns elementos constitutivos e reflexões sobre as formas de autoridade. Na sessão dois, *A história feita pelo público: a autoridade compartilhada no quefazer da história pública*, as reflexões partem da história pública e seu conceito chave: autoridade compartilhada.

Tem-se com este estudo a premissa sobre a qual a história pública está no quefazer das ações organizadas para se criar uma narrativa histórica de determinado projeto, ouvindo os outros como fontes e protagonistas da história, cuja base reside no princípio da autoridade compartilhada. Neste aspecto, espera-se do público uma imersão na leitura e a compreensão de que a história pública está presente no dia a dia da vida comunitária, no movimento do cotidiano, nas visitas aos museus, nas conversas diárias no ir e vir ao trabalho, nas formas de comunicação e difusão. Sua natureza é movimento e se faz com os outros.

Que fazer: a História na História Pública

A teoria é o plano da ciência da história em que essa visão é adquirida. A teoria cuida para que o conjunto da floresta da ciência especializada, como constituição estrutural do pensamento histórico, não seja perdido de vista, nos múltiplos processos do conhecimento histórico, em benefício das árvores dos processos particulares de conhecimento (Rusen, 2001, p 27).

Homens e mulheres fazem história, mas não a fazem como querem. A história é sempre condicionada pelo ambiente em que vivem e que venham a conquistar como espaço de existência, que é portadora de uma cultura² advinda com o modo de produção da existência na qual o homem faz história. Nela, a existência humana se torna história, pois o homem é o único ser que faz história e, ao fazê-la, modifica a natureza e a si mesmo no devir de sua existência. Ele o faz por meio da razão e da capacidade de comunicação que desenvolveu em sua luta pela vida. Neste aspecto, a comunicação é

2 “[...] A consciência forja então para si o conceito de cultura, e começa a se ver como origem de um segmento inédito do processo universal, que será o processo cultural. Os produtos que engendra, sejam ideias puras, proposições, teorias explicativas, elaborações da imaginação criadora artística, sejam objetos de fabricação material, resultantes do domínio, pela técnica, das forças naturais, inscrevem-se a partir de então não mais na cadeia de uma sucessão evolutiva inerte e depois orgânica, mas na de um processo cultural e por conseguinte histórico” (Vieira Pinto, 1969, p. 525).

um fato irretocável de se fazer história pública, cujo alicerce se faz presente na história dos homens. Neste processo, há uma amplitude e complexidade extrema de origem, sob a “qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela, que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades” e, “este processo, chama-se ‘conhecimento’” (Vieira Pinto, 1969, p. 13). Nele, contém os fatos sociais produzidos no devir da existência, os quais são históricos-culturais e coetâneos aos homens que os historiciza, tornando-os processos de educação social.

A história não é uma carroça quebrada e abandonada em uma esquina qualquer. Ela traz o pulsar de gente que brilha, é alegria é um fazer-se contínuo, pois a inquietude que o homem traz em sua luta pela vida a modela, é cheia de lutas de classes, de interesses, de conquistas materiais, é portadora histórico-cultural dos fatos que a fazem ser história. Portanto, uma relação coetânea à existência do homem que, pari passo, ao produzir determinada técnica³, produz também uma determinada cultura, pois supera uma contradição existencial do homem em relação à natureza.

A respeito do homem, Einstein (1949, s/p – et. seq.) escreveu que “o homem adquire à nascença, através da hereditariedade, uma constituição biológica que devemos considerar fixa ou inalterável, incluindo os desejos naturais que são característicos da espécie humana”. No devir de sua existência, ele “[...] adquire uma constituição cultural que adota da sociedade através da comunicação e através de muitos outros tipos de influências. É esta constituição cultural que, com a passagem do tempo, está sujeita à mudança e que determina, em larga medida, a relação entre o indivíduo e a sociedade”. Portanto, o “indivíduo se constitui enquanto membro do grupo através da construção de sua identidade cultural, que possibilita sua permanência no grupo, e constrói, simultaneamente, sua personalidade, que o caracterizará como indivíduo único no grupo” (Lima, 1997, p. 18).

Dessa forma, o homem — individual e ser social —, em sua relação com a natureza se torna um ente público e é protagonista de sua história. Mas a história é sempre um ato coletivo, cuja matriz, o homem, é um sujeito social e sua existência só é possível em uma determinada formação social, na qual cria laços de pertencimento,

3 Ato criativo do homem na produção de sua existência.

formas de educação, instituições, relações de trabalho e uma forma cultural de existência, sempre coetânea à sua vida. No processo de criação da cultura há uma unidade, a história pública, o elo organizativo da vida comunitária e a presença das marcas do homem em seus monumentos criados pelo mundo humano, registros de povos que já não existem mais, coisas que a arqueologia reconstrói e as torna história pública. Também há os patrimônios da natureza e a luta do homem pela preservação, também tornados história pública, nos quais os públicos os contemplam e se maravilham com suas belezas, produtos da natureza e da preservação humana no seu devir e quefazer históricos. Com efeito, Vieira Pinto (2005, p. 305.306) diz-nos:

[...] o historiador não deixa de ser primeiramente um indivíduo social definido, antes de exercer sua particular atividade cultural. Não está isento dos condicionamentos que incidem sobre todos os membros da comunidade, e, até mais do que os outros, sofre as influências nocivas das pressões indesejáveis, porquanto, sua mesma profissão o torna foco predileto de concentração de interesses ideológicos, que atuam no sentido de moldar os julgamentos que, de ofício, lhe compete proferir. Se não estiver devidamente preparado pela posse da consciência crítica, será vítima frágil das ingenuidades culturais, de que se converte ao mesmo tempo em agente propagador e responsável. Se não for capaz de relativizar os objetos que profissionalmente manipula, os fatos, documentos e julgamentos anteriores de congêneres, referentes ao passado remoto ou à própria época em que vive, será levado a emitir enunciados falsos ou, com maior frequência, ingênuos, sem se livrar seguramente do mais pernicioso de todos os preconceitos, a visão metropolitana e hemerocêntrica da história [...].

Sob este aspecto, a história pública é um campo de trabalho que se abre às reflexões e possibilidades de diálogos, pois sua natureza é a presença do público em suas múltiplas ações, quer sejam em ambientes criados pelo homem para a preservação da memória, quer sejam em ambientes naturais, nos quais há a presença de público para preservar a história para a visitação, ligando-a aos interesses sociais de preservação ambiental. Em ambos, objetiva-se o maravilhar-se, pois isto conecta o homem com seu passado e presente e o projeto para um quefazer futuro, do qual o presente é parte constitutiva. Não é por acaso que França et. al. escreveram o livro *História Pública e a arte de mediar o passado: um caminho, muitas vias*, no qual fazem uma pergunta: “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?”.

Nesta perspectiva, Vieira Pinto (2005, p. 361) diz-nos que “[...] o homem sabe que, na vida real, seu pensamento não transita através de uma rede de bifurcações irreduzíveis, mas, ao contrário, as situações de perplexidade, dúvidas, incertezas, paralisação, probabilidade são imensamente mais frequentes que as de nítida e totalmente consciente alternativa”. Eis o fato. A história pública não é uma receita pronta no processo de historicizar os arquivos públicos de bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade ou a memória dos eventos ocorridos sobre o passado. Ela é um caminho, uma via, uma porta que se abre para a realização do quefazer, no qual o público se manifesta por meio de sua arte, história de vida, educação popular, nas crenças, nas lutas de classes, organizações e movimentos sociais no seu fazer-se história pública. Neste quefazer, “[...] o homem produz a cultura por uma necessidade existencial, para se apropriar dela, pois é por meio dela que se chega a postular as finalidades da sua ação [...]” (Vieira Pinto, 1969, p. 126). Ou seja, na produção da cultura o homem acumula experiências de vida na qual produz valores que os identificam-se entre si no mundo do trabalho, de organização da vida política, cuja natureza e movimento se entrecruzam e formam uma unidade, um coletivo e passam a compartilhar suas experiências, pois se sentem corrente no elo histórico-cultural de sua existência. Trazem, portanto, a experiência como autoridade de quem participou de forma individual no coletivo que se objetiva em história pública, que pode ser feita por meio de registros fotográficos de uma ocupação do latifúndio pelos sem-terrás, na história oral, com catadores de reciclados ou com meninos e meninas moradores de rua, dentre uma infinidade de públicos que vivem a realidade social de sua existência, acumula experiências de vida e as partilham com outros e, neste processo, a materialidade dará objetividade à história, cada qual com seus argumentos neste vale de lágrimas.

No campo da história pública há um rico debate constitutivo sobre o objeto história pública, cuja natureza remonta à década de 1970, tendo como eixo os Estados Unidos da América na solução da empregabilidade de historiadores nos círculos externos à universidade, na qual as grandes corporações privadas e/ou estatais buscam

profissionais de história para organizarem os arquivos e escreverem a história de suas instituições. Portanto, a história pública nasceu de uma demanda por empregabilidade, e sua difusão para a Europa e América Latina ganhou novos contornos, cuja natureza traz um quefazer com o público, no qual Santhiago (2016, p. 26) reforça o movimento estabelecido no novo pela história pública, que é o *campo*, onde afirma a existência de um espaço de debates, com “[...] uma estrutura mínima que permita a existência desse debate, através de produções concretas como eventos, publicações, listas de contatos; isso além de um esforço de divulgação e discussão, insistente e talvez errante”. Dessa forma, valoriza os espaços constituídos e necessários à divulgação da escrita histórica em seu processo de compartilhamento aberto à participação do público, cuja interação se faz em vias de idas e vindas. Esse “juntar gente” no espírito da história pública significa “fazer bagunça na cozinha”, como escreveu Frisch (2016). Ou seja, traz o processo de diálogo na cozinha, onde o público presente — de maneira física ou virtual — se expressa e se movimenta na cozinha, fortalecendo elos intrapúblicos.

No quefazerem história pública, Santhiago (2016) traz para a área quatro *modus operandi* que julga ser fundamentais, que são passíveis de entrecruzamento, a saber:

[...] a *história feita para o Público* (que prioriza a ampliação de audiências); a *história feita com o público* (uma história colaborativa, na qual a ideia de ‘autoridade compartilhada’ é central); a *história feita pelo público* (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e *história e público* (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo) [...]. (Santhiago, 2016, p. 28-italico nosso).

Na construção da história pública, os pilares trazidos para a escrita da história por Santhiago revestem-se de importância, pois os atos da história incorporam o público no *fazer*, no *com*, e *pelo*, e é constituída dele próprio, o *público*. Qual a singularidade desse público? Ele é a matriz da história, portanto, portador da experiência na luta diária pela vida, que é permeada de contradições sociais, de conflitos pessoais e de classe, de matiz política e religiosa, muitas vezes com consciência ingênua ou crítica. É sobre este pilar que Santhiago fundamenta a escrita da história pública, tendo o público como essência do processo.

Não obstante, Ricardo Santhiago (2014), em uma entrevista cedida ao Blog de História, Ciências, Saúde (Manguinhos), o qual traz o público como protagonista da

história, trouxe à memória uma entrevista realizada com David Dunaway, que asseverou: “a história pública é a institucionalização de um espírito que muitos historiadores têm tido, por milhares de anos”. Traz, portanto, a inquietude do homem frente as contradições impostas pela natureza na qual ele é obrigado a agir para manter-se homem na sua caminhada pela existência humana-social, criando técnicas, realizando-se, portanto, como homem, como ser público, no qual emerge a história pública.

Sob este aspecto, Almeida e Rovai (2011, p. 7) asseveraram que “a história pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões” e, sendo construída “num esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a história sem perder a seriedade ou o poder de análise”. Neste aspecto, a história pública não menospreza a investigação do objeto e reafirma o trato das reflexões analíticas sobre o objeto investigado.

Neste quefazer, Rodriguez (2024), na Conferência de abertura do I Congresso Internacional de História Pública e Intelectual Público, realizado pelo PPGHP, da UNESPAR, com apoio da Universidade Nacional de Quilmes, da Argentina, trouxe alguns aspectos para reflexões e apontou três focos de possibilidades de intervenção sobre a história e das práticas públicas da história sob as premissas de autoridades, a saber:

1. Foca no compartilhamento e na difusão do conhecimento especializado para o restante da sociedade. **Autoridade epistêmica forte.**
2. Centra-se no conhecimento novo que pode ser gerado a partir de uma relação dialógica com ‘outros’. **Autoridade compartilhada.**
3. O foco está na comunidade. Participa de um projeto ou construção coletiva — territorial ou digital — assim como em ‘experiências’ com a história. **Autoridade coletiva.** (Rodriguez, Conferência de abertura no ICIHPIP, 2024).

Com efeito, Rodrigues, com base nos três focos de autoridade, traz a singularidade da história aplicada na perspectiva de torná-la pública e dar visibilidade aos que a fazem. Na autoridade epistêmica forte está o historiador público, que usa a caneta no processo de exposição da pesquisa, cujo resultado o público consumidor pode

acessar e, com isso, conhecer sobre o tema, objeto da investigação, e os pressupostos teóricos contidos na obra. Este foco sinaliza a importância do historiador público para a história pública, cuja natureza da escrita exige uma forte base de especialização.

Em relação à Autoridade Compartilhada, Rodrigues ressalta a importância da experiência de vida dos públicos participantes, cuja dinâmica estabelecida na construção da história pública cria um diálogo onde os sujeitos se encontram para uma narrativa histórica, cada qual com sua singularidade e experiência de vida para construir, de forma compartilhada, a história de uma comunidade, quaisquer que sejam suas formas. Lógico que, nesta construção, busca-se a história da história em sua historicidade concreta, sem ilusões metafísicas ou incoerências históricas. Nela, o passado revivido torna-se história pública. Corrobora, portanto, a crítica que Malerba (2015, p. 42) faz de que “a escrita da história não é e nem pode ser prerrogativa, propriedade de quem quer que seja, mas há de se manter a crítica permanente do que se veicula como historiografia”, portanto, a máxima de que ‘*quem contrata a banda escolhe as músicas*’ não cabe na autoridade compartilhada. E, por fim, Rodriguez traz o foco da autoridade coletiva. Neste processo, o historiador público se torna articulador de um processo junto à comunidade na construção da história por meio de um projeto que visa tornar pública a história e as experiências de vida da coletividade inserida, pois os aspectos da vida social do homem não podem ser separados de outros aspectos que compõem o seu existir e, nele, está a relação estabelecida no modo de produzir a vida com suas contradições, seu cotidiano político, religiosos, cultural etc. Portanto, não podem ser separados de suas ideias, de sua forma de compreender o mundo em que vive. Com efeito, Thompson (2009, p. 234) afirma as premissas da experiência na vida comunitária. Nela, “[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideia, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou como instinto proletário, etc”, pois elas “experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades” ou por meio de “formas mais elaboradas, na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura, e é uma metade completa, pode ser descrita como consciência afetiva e moral”.

Neste aspecto, Rodriguez reporta a singularidade do historiador público, mas

não como protagonista na recuperação das memórias sobre as experiências de vida dos membros da comunidade investigada. Ela afirma a premissa de um ente colaborador, articulador e participante do processo coletivo do quefazer da história pública feita pelo público, que passam a ser, de forma simultânea, sujeito e objeto de historicidade. Neste processo, a autoridade compartilhada é um ato somatório na construção da história comunitária que busca na memória individual dos públicos a identidade e o elo histórico na vida em comum para a construção da história que se quer pública, sem perder a essência dos fatos históricos.

Sob estas premissas, Rodriguez (2024) sintetizou as três formas de autoridade:

Primeira forma: Autoridade forte: Formas clássicas e atuais de divulgação e comunicação científica.

Segunda forma: Autoridade compartilhada, foca no conhecimento novo gerado por meio de uma relação dialógica.

As propostas consideram os espaços, diretrizes e atividades que incentivam e ativam a produção de novas narrativas sobre o passado na comunidade.

Terceira forma: Autoridade coletiva, nesse tipo de ação, o profissional não tem um papel de protagonismo, mas de colaboração ou articulação em projetos de construção coletiva — territorial ou digital.

Nas premissas apresentadas por Rodriguez fica uma certeza: a história pública em seu quefazer comporta, sem dúvida, uma autoridade forte, cuja presença e espaço ocupado é um profissional; uma autoridade compartilhada, na qual o público, incluindo o profissional, são os construtores da história em uma relação dialogada, na qual os participantes são portadores de “autoridades” e, por fim, a autoridade coletiva, que, sem desacreditar o profissional, a escrita da história é feita por um coletivo, no qual o profissional se insere como articulador, organizador do projeto a ser feito pelo público, com o público e para o público, cuja centralidade é o coletivo organizado para a execução do projeto.

A história feita pelo público: a autoridade compartilhada no quefazer da história pública

Os historiadores não simplesmente divulgam o conhecimento para o público, mas devem trabalhar em

conjunto com as pessoas comuns. O passado seria reconhecido como o terreno social em constante mudança, e os historiadores e o público deveriam cooperar e trocar ideias de modo a que sua expertise pudesse satisfazer as necessidades, desejos e conhecimento cultural do outro (Foster, 2014, p.4; Frisch, 1990 apud Malerba, 2017, p. 144).

A história não é uma carroça quebrada em uma esquina qualquer. Ela traz o pulsar de gente que vive suas experiências de vida em uma determinada coletividade sob um determinado modo de produção e inseridos em lutas de classes e organização da forma trabalho, nas quais compartilham utopias, memórias, alegrias, sentimentos, possuem uma consciência afetiva e vivem uma moral que se objetiva na sua luta diária pela vida, dão consistência e se tornam história. Com efeito, Vieira Pinto (2005, p. 104) diz-nos que “[...] o homem está inserido no processo da vida e da sociedade, e daí extraí os elementos com que compõe os modos formais de pensar, expressivos das relações superficiais externas entre os objetos [...]. Neste sentido, a vida cotidiana oferece aos homens o espelho da vida no qual ele se localiza, age, cria, se relaciona socialmente, enfim, produz sua existência e é o “público” de sua história. Portanto, vê o fenômeno de sua história, mas não sua essência, que só pode ser captado pelo método dialético de investigação sobre o fato existencial, tornado conhecimento. Não obstante, Vieira Pinto (2005, p. 73) asseverou que o homem se conhece pela sua experiência existencial, “[...] no ato de viver e na necessidade de resolver as contradições que se lhe antepõem em sua condição de agente produtivo obediente a fins propostos pela consciência de si” ele o faz “devendo cumpri-los em determinado regime de relações sociais de trabalho e de convivência com os semelhantes [...]” no qual faz a história de si e da sociedade de pertencimento. Dessa maneira, a história pública ou acadêmica partem do mesmo ato, que é o homem na sua lida diária com a vida e isto implica as relações sociais estabelecidas no modo de produzir a existência, nos espaços de sociabilidades públicos ou privados, na vida política, religiosa, educacional, sindical etc., envoltos por uma determinada moral e aspectos ideológicos presentes no cotidiano de suas vidas, sempre em movimento, que é própria da história, portanto, coetâneos à sua existência, nos quais fazem sua história pública, pois esta é feita com, pelo e para o público.

Neste devir, há uma autoridade compartilhada⁴ no quefazer em história pública, pois ela rompe com a ideia tradicional de que apenas historiadores profissionais têm o direito ou a capacidade de contar a história, e propõe uma abordagem mais participativa, inclusiva e democrática. Evidencia-se, assim, que autoridade compartilhada é um conceito chave, pois redefine a forma como o conhecimento histórico é produzido, interpretado, apresentado e difundido ao público. O termo foi popularizado pelo historiador Michael Frisch, que argumentou que a autoridade sobre a história pode (e deve) ser compartilhada entre especialistas e os próprios sujeitos da história — como comunidades, grupos sociais, povos indígenas, trabalhadores, etc. Neste caso, as comunidades que vivenciam os projetos participam diretamente da produção histórica, mas não a fazem como sujeitos observados, não somente como fonte histórica, mas são coautoras, nas quais suas narrativas passam a ser valorizadas e ganham visibilidade no quefazer da história pública. Portanto, o processo histórico se torna colaborativo, dialógico e inclusivo, pois os projetos desenvolvidos agem com base na escuta e no respeito aos sujeitos participativos, que são portadores da memória coletiva da comunidade.

No quefazer, Goulart (2023, p. 243), resenhando a obra *Que história pública queremos?*, traz a observação sobre a ausência de experiências contidas na obra e apontou para a necessidade de se buscar nos:

[...] testemunhos das experiências de profissionais de outras áreas e, inclusive, de não acadêmicos que trabalham em instituições culturais ou são pesquisadores free-lancer que enfrentam os desafios por uma outra perspectiva. Nesse aspecto, arriscam a perda indireta de sua propriedade intelectual e lidam também com revisionismos e silenciamentos de cunho político e ideológicos que despontam no espaço público atual.

Nesta perspectiva, Goulart traz o conteúdo do “silenciamento” ou do “apagamento” da história que incomoda setores da classe dominante que, muitas vezes, buscam reescrever a história sob seu ponto de vista e a escrevem pelo caráter

⁴O termo foi criado pelo historiador Michael Frisch nos anos 1990. Nele, argumenta-se que a autoridade sobre a narrativa histórica não pertence apenas ao historiador profissional, mas é compartilhada com os participantes, comunidades e públicos envolvidos nos projetos de história oral e pública. No contexto da história pública, o conceito de autoridade compartilhada (ou *shared authority*, em inglês) é fundamental e tem raízes nos debates sobre como o conhecimento histórico é produzido, interpretado e difundido fora das universidades.

ideologizante, no qual, por meio da farsa histórica, buscam legitimar-se pela “autoridade” do intelectual que a escreve.

No campo da autoridade, presente na história pública, ela é constituída por múltiplos aspectos, conforme apontou Rodriguez. O termo “autoridade”, presente em história pública, tem uma singularidade e é objeto de muitas reflexões, no qual ele precisa ser afirmado, pois sua natureza é a integração do público como participante ensaísta na escrita de sua história. Isto é, ele se insere como sujeito e historiador no processo do quefazer da história pública, razão pela qual se torna repulsa por parte de profissionais da história, afirmando uma máxima: história é para historiadores. Ou seja, a história pública não pode ser definida, como observou Fagundes (2017, p. 3021), “[...] com uma conotação negativa que rejeita a suposta apresentação pública de passados metodologicamente não-embasados contaria também com um componente de autoridade que subtrairia dos historiadores profissionais o monopólio de dizerem o passado”. Ela não é uma carroça quebrada na esquina à espera de tornar-se pública. Ela é o pulsar do público que ganha historicidade com o público, da qual ela emerge, ganha visibilidade em várias formas de comunicação, quer sejam direta ou indireta. Ela é a manifestação de autoridade compartilhada, na qual até mesmo o historiador público a visita em suas investigações para dar forma ao produto projetado pelo saber científico. Portanto, a autoridade do historiador público não é suprimida em seu quefazer histórico. Ela é uma junção de interesses constitutivos, nos quais o produto história ganha materialidade para seus públicos, quem sejam especialistas ou pessoas comuns que sentem o pulsar da história em suas veias, pois sabem que são protagonistas de sua história, a sentem no seu cotidiano, que é rico em manifestações políticas, conflitos econômicos e sociais, de experiências coletivas e atos individuais, sentem, portanto, como seres políticos, que vivem os dilemas da pôlis e do viver em coletividade.

Sob este aspecto, Fagundes (2017) traz uma discussão presente sobre o termo “autoridade” no campo da história pública, podendo ser pertinente ou não. Com efeito, Fagundes (2017, p. 3022) argumenta que a

‘autoridade’ está encarnado no debate sobre História Pública e sua importância advém de certa recusa da parte de historiadores em aceitar que a autoridade que uma formação científica concede não possa com alguma igualdade de condições discutir com outros que não tenham a

formação que não conta com a sanção científica. Egresso da História Oral, Frisch elabora o conceito de ‘sharedauthority’ (autoridade compartilhada) pensando nesta possibilidade de diálogo entre quem sabe história a seu modo – sejam historiadores formados ou qualquer cidadão.

Partindo da premissa da autoridade compartilhada, toda história é compartilhada, pois é constituída pelo fazer humano, cuja natureza é traduzida sob vestígios do passado com ecos no presente e no cotidiano das vidas vividas pelos homens em seu lugar de pertencimento. O fazer história produz uma determinada autoridade. Nela, seus signos, suas linguagens, suas representações históricas, suas experiências com outros, sua cultura e os meios de difusão desse feito se tornam ato de ensino em qualquer formação humana. Neste aspecto, ao transmitir um conhecimento sobre algo para alguém na forma oral ou por meio da escrita, a uma autoridade constituída que usa da razão pública como forma de comunicação com os meios que tem a seu dispor, desde o porvir do homem até nossa era, mostra que os homens sempre comunicaram seus feitos e as informações necessárias para a vida coletiva.

Neste aspecto, a autoridade compartilhada é um juntar gente, cada qual com sua experiência e formas de saber constituído, o que pode ser conhecimento acadêmico — formal ou dialético — ou os saberes populares, produzidos no cotidiano das experiências vividas pelo homem comum. Esta reunião para um diálogo proposto por uma determinada comunidade, quer seja no espaço físico ou virtual, produz em efeito positivo no sentido da comunicação intrapúblico, desde que o “compartilhar” seja efetivo e verificado como fonte de pesquisa. Caso contrário, o “compartilhar” pode trazer uma ideia falsa do processo em debate, pois no “compartilhar”, muitas vezes, o público pode compartilhar aquilo que lhe interessa e o que lhe interessa, em certos casos, pode vir carregado de viés ideológico, como, por exemplo: “o agro é top, é pop, é tech”.

Sob este aspecto, Frisch (2023), em entrevista cedida a Ricardo Santhiago e Juniele Rabêlo de Almeida, traz elementos significativos para se compreender o caráter de autoridade compartilhada, demonstrando que o *modus operandi* pode conter “ausência de historicidade” motivado por interesses de editores que não querem trazer à tona os conflitos apontados pela pesquisa, na qual o público investigado pela história

oral traz reflexões e análise crítica sobre seu cotidiano ou por diálogos cheios de ideologia e preconceitos que comprometem o terreno da história. Ato contínuo, Frisch (2023, p. 8) argumenta: “os intelectuais ainda têm um papel. É realmente importante continuar a fazer pesquisa historiográfica efetiva. Mas pode haver esse diálogo com pessoas que trazem para a discussão um nível diferente de experiência”. Neste aspecto, Frisch não nega a autoridade do intelectual público, bem como não nega um diálogo possível com o público, que é sujeito e objeto da pesquisa, com experiência de vida na luta pela existência, o qual se torna também uma autoridade neste quefazer histórico. Neste aspecto, o pesquisador vai a campo com uma ideia sobre o objeto presente no público e se encontra com quem faz história e compartilha seu feito com o pesquisador na forma de autoridade, posto que é ele, não o pesquisador, o sujeito da história. Portanto, no diálogo estabelecido, há uma autoridade no quefazer da história pública, que age de forma compartilhada, pois esta consagra um *modus operandi* de se fazer com o público, para o público e pelo público. Com efeito, sob este aspecto, Frisch (2016, p. 62) define “autoridade compartilhada” sob a premissa na qual aponta o preceito de que “[...] na natureza da história oral e da história pública nós não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhado”.

Ao refletir sobre o fazer histórico e seus modos de difusão, Malerba (2017, p. 142) observa que “a história não mais se produz somente na academia, muito menos se veicula apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado [...]”. Essa afirmação reforça os princípios da História Pública, que incorpora novos agentes produtores de narrativas históricas e amplia os meios de divulgação, com foco em alcançar audiências diversas — muitas vezes com potencial de monetização do conteúdo histórico voltado ao grande público.

Nesse cenário, independentemente da intenção do historiador profissional, a História Pública tem se consolidado no Brasil, impulsionada pelas tecnologias digitais. Esses meios, por sua natureza acessível e imediata, nem sempre exigem uma reflexão historiográfica aprofundada: em muitos casos, bastam imagens ou registros visuais,

como fotografias de uma cidade, para que se construa uma narrativa histórica, transformando a imagem em fonte e veículo de memória.

Para compreender esse fenômeno de difusão e apropriação da história, é necessário retomar Vieira Pinto (1960, p. 11), que afirma: “cabe-lhe [ao historiador] investigar o processo de formação dessa consciência coletiva, explicar por que motivo se constituem diversas modalidades de representação da realidade, e sobretudo descrevê-las cuidadosamente para defini-las sem equívocos”. Assim, entender as formas sociais que geram demandas por história é essencial. No quefazer da História Pública, mesmo diante da popularização e da diversidade de vozes, permanece o compromisso ético do historiador com a ciência e com a escrita responsável da história.

Considerações finais

Fazer história e escrever sobre história são coisas distintas entre si. No fazer está o ato concreto do único ser que faz história, que é o homem. E ele faz a história sempre em condições dadas e encontradas no espaço físico de sua existência, condicionado ao modo de produzir a vida, que traz a cultura de sua vivência. Escrever sobre a história traz o condicionamento do historiador, cuja forma de escrita expressa uma concepção de homem e de sociedade. Neste caso, a escrita da história é um balaio de metodologias no seu quefazer.

Ao escrever sobre a história, está presente uma dada concepção de homem e de sociedade e traz o campo teórico e a historiografia de filiação sobre a escrita, muitas vezes, idealizando um *modus operandi* de escrever a história, no qual o tempo vivido e as experiências de vida são revelados sob o viés ideológico de quem escreve. Desta maneira, o historiador tornado público faz a difusão do seu pensamento, portanto, comunica ao público sua forma de pensar os fatos sob os quais produziu uma narrativa histórica, podendo conter uma anti-história.

Fazer história e ensinar história em certas comunidades se aproximam, pois este compartilha o que julga necessário ser compartilhado com o público que lhe dá audiência. Não é por acaso que existe o *Index Librorum Prohibitorum* e o silenciamento de intelectuais como Galileu Galilei, no século XVII, e o singular caso no Brasil de

Álvaro Vieira Pinto, que nos idos de 1968 foi proibido de se comunicar com o público pela ditadura militar em vigor, ou algumas obras literárias que políticos bolsonaristas estão excluindo das bibliotecas públicas e/ou escolares.

O homem é um ser que vive em um mundo real, de contradições, com as condições reais de sua existência, em um mundo que coloca à sua disposição as técnicas e as tecnologias desenvolvidas para sua vivência histórico-cultural. Nesse mundo, ele se adapta para viver e, nesse adaptar, ele traz a memória de sua existência e compartilha com outros sob diversas formas, até em uma mesa de boteco tomando cachaça, ele tem público e vivência de sua autoridade de historiador público, mas sem os compromissos com a ciência histórica. Ali, ele se expressa.

No tempo existencial do homem, ele vivencia e experimenta o que é produto do seu tempo, que é histórico e cultural. Desde a aurora do homem, ele se comunica, registra suas memórias e as comunica aos outros do seu grupo social por diversas formas, quer sejam por meio de desenhos que encontramos em cavernas, em rodas de conversas com anciões tribais ou até a mais moderna forma de comunicação de hoje, que é a internet. Mas esses mecanismos de comunicação podem conter uma história revelada pela consciência ingênua, pelo modo formal de captar o mundo, com as categorias que o indivíduo tem sobre o mundo e as memórias que traz do decorrer de sua existência. Portanto, não há um cuidado com a forma de expressão, e trazem o preconceito e o anacronismo em suas “crônicas” históricas começando assim: “no meu tempo era assim...”.

Destarte, a história pública não é uma carroça quebrada em uma esquina qualquer. No seu quefazer, a autoridade compartilhada deve observar sua relação com a comunidade da qual constitui sua memória, experiência existencial e a forma de integração social como sujeito e objeto da história pública e privada de sua existência.

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à história pública*. Letra e Voz, 2011.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *História pública: entre as “políticas públicas” e os “públicos da história”*. XXVII Simpósio Nacional de História, 2013.

BUARQUE, Chico. *Canción Por La Unidad de Latino America*. Música de Pablo Milanes e Chico Buarque de Hollanda, 1978.

EINSTEIN, Albert. *Por que socialismo?* Maio de 1949. **Traduzido por Ralf Rickli**. In. <https://www.marxists.org/portugues/einstein/1949/05/socialismo.htm>. Acesso: 15/05/2014.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. História pública brasileira e internacional: seu desenvolvimento no tempo, possíveis consensos e dissensos. *Revista NUPEM*. v. 11, n. 23. Campo Mourão, 2019.

FRANÇA, CyntiaSimioni et. al. *O livro História Pública e a arte de mediar o passado: um caminho, muitas vias*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A SharedAuthority à cozinha digital, e vice-versa. In. *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. (Orgs.) Ricardo Santhiago, Ana Maria Mauad, JunieleRabêlo de Almeida. São Paulo: Letras e Voz, 2016.

GOULART, Rafaela Sales. Questões e caminhos para uma história pública no Brasil. *Esboços*, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 338-345, maio/ago. 2020. Resenha da obra de: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). Que história pública queremos? / Whatpublichistory do we want?. São Paulo: Letra e Voz, 2018. 358p

LIMA, Elvira Cristina de Souza. Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola. In. *Curriculum Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

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 da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 7, n. 15, p. 27–50, 2014. DOI: 10.15848/hh.v0i15.692. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/692>.

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. <https://doi.org/10.1590/1806-93472017v37n74-06>

O público como protagonista da história. *Blog de História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. [viewed 17 August 2014]. Available from: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/o-publico-como-protagonista-da-historia/>

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Editora Universidade de Brasília. 2001.

RODRIGUEZ, Alejandra Fabiana. O papel dos intelectuais. Reflexões sobre nossas práticas. In. Conferência de abertura no *I Congresso Internacional de História Pública e Intelectual Público*, Campo Mourão, 26 de novembro de 2024. In. <https://www.youtube.com/watch?v=IQn4iDAj6sw>

SANTHIAGO, Rodrigo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In. *História pública no Brasil: Sentidos e itinerários*.

(Orgs.) Ricardo Santhiago, Ana Maria Mauad, Juniele Rabêlo de Almeida. São Paulo: Letras e Voz, 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. V. 2, Rio de Janeiro: Contratempo, 2005.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 09/03/2025
Aprovado em: 11/08/2025

A Democracia Brasileira em Retrospectiva: Avanços e Contradições de Quatro Décadas

Erik Chiconelli Gomes¹

AGGIO, Alberto. **A Construção da Democracia no Brasil, 1985-2025: Mudanças, metamorfoses, transformismos.** São Paulo: Annablume; Fundação Astrojildo Pereira, 2025. 232 p.

Em 2025, quando a redemocratização brasileira completa 40 anos desde a eleição de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral, o historiador Alberto Aggio nos oferece uma obra que busca compreender a complexa trajetória democrática do país. Doutor pela Universidade de São Paulo (USP), livre-docente e titular pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com pós-doutorados pela Universidade de Valencia (Espanha) e pela Universidade Roma Tre (Itália), Aggio apresenta uma análise que transcende a mera cronologia dos acontecimentos para oferecer uma interpretação teórica consistente sobre o processo democrático brasileiro.

O livro "A Construção da Democracia no Brasil, 1985-2025" examina as mudanças, metamorfoses e transformismos que marcaram os principais atores políticos

¹Doutor e Mestre em História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutor pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP). Especialista em Economia do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em Direito do Trabalho pela USP. Bacharel e Licenciado em História (USP). Licenciado em Geografia (UnB). Bacharel em Ciências Sociais (USP) e em Direito (USP). Atualmente, é Coordenador Acadêmico e do Centro de Pesquisa e Estudos na Escola Superior de Advocacia (ESA/OABSP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4385-4586>. E-mail: erik.cg@gmail.com/erik.gomes@usp.br

da construção democrática ao longo de quatro décadas. A obra é editada pela Fundação Astrojildo Pereira (FAP), vinculada ao Cidadania 23, e pela editora Annablume, como parte do projeto "40 anos de democracia no Brasil".

O Arcabouço Teórico Gramsciano

A contribuição de Aggio para o entendimento do período democrático mais longevo da história brasileira se estrutura a partir de uma perspectiva teórica gramsciana, particularmente na aplicação do conceito de "revolução passiva". De formação gramsciana, o autor analisa o processo de modernização do Brasil na chave da "revolução passiva" e do "americanismo", que se mantiveram após a redemocratização, numa perspectiva de maior protagonismo da sociedade, porém ameaçado pelo transformismo dos partidos políticos. Esse arcabouço teórico permite compreender a redemocratização brasileira não como uma ruptura radical, mas como um processo de transformação marcado tanto por elementos de continuidade quanto de mudança.

Um dos principais méritos da obra é percorrer criticamente os mandatos presidenciais que compõem este período, desde a eleição de Tancredo Neves até a encruzilhada em que o país se encontra após dois anos do terceiro mandato de Lula, identificando padrões de comportamento político e institucional que conformaram a Nova República. Ao fazer este trajeto, o autor demonstra como a democracia brasileira conseguiu consolidar-se institucionalmente, apesar de suas contradições internas.

Diagnóstico da Democracia Brasileira Atual

O diagnóstico de Aggio sobre o estado atual da democracia brasileira é, simultaneamente, otimista quanto às instituições e pessimista quanto à representação política. Para Aggio, a fortaleza institucional da democracia contrasta com a fragilidade da forma como a sociedade vivencia e participa da política. Os partidos políticos, organismos centrais da vida democrática, são incapazes de se abrirem para a dinâmica de transformações que ocorrem na vida social e econômica, porque "se oligarquizaram e se enrijeceram". Esta constatação aponta para um dos principais paradoxos da democracia brasileira: sua resistência institucional frente às crises políticas versus sua fragilidade representativa.

A análise de Aggio sobre a persistência da desigualdade social como obstáculo à qualidade democrática merece destaque. No livro, Aggio ressalta que o elevado índice de desigualdade social, chamada por ele de "marca dolorosa que ainda se mantém", a despeito da ampliação do consumo das classes populares, nas últimas décadas, continua como um dos principais obstáculos que se colocam à construção de uma democracia de maior qualidade no Brasil. Esta perspectiva situa a questão social como elemento central para a compreensão dos limites da experiência democrática brasileira.

Resistência Institucional e Fragilidade Partidária

A obra também oferece uma análise sobre a resistência das instituições diante de momentos críticos. A democracia, segundo o livro, se consolidou institucionalmente, prova disso é que conseguiu suportar a realização de dois processos de impeachment -- um acontecimento político sabidamente traumático --, o que, de acordo com o autor, ocorreu "sem sobressaltos dramáticos". Além disso, o livro afirma, ainda, que a democracia brasileira conseguiu suportar a tentativa de golpe de Estado de 8 de janeiro de 2023, demonstrando resiliência institucional.

Um aspecto central da análise de Aggio é o tratamento crítico que dispensa aos partidos políticos. A fortaleza institucional da democracia contrasta, todavia, com a fragilidade da forma como a sociedade vivencia e participa da política, segundo o texto. Os partidos políticos, organismos centrais da vida democrática, foram e ainda são incapazes de se abrirem para a dinâmica de transformações que ocorrem na vida social e econômica. Esta crítica é aprofundada quando o autor afirma que "[Os partidos] passaram a ser estruturas voltadas para o enriquecimento de suas lideranças - e aqui não estamos nos referindo à corrupção - , o que gera um sentimento de rejeição da sociedade em relação aos partidos."

Neste ponto, a análise de Aggio dialoga com as considerações de Vinícius Müller, que, em sua resenha do livro, destaca como certa dicotomia que, depois de quatro décadas, nos deixa apreensivos quanto à crise da nossa democracia está relacionada ao embate entre as regras do jogo democrático e os comportamentos dos jogadores políticos.

Qualidade Democrática e Sistema Político

A obra de Aggio se insere em um debate mais amplo sobre a qualidade da democracia brasileira e seus desafios contemporâneos. Sua contribuição é particularmente valiosa em um momento em que o sistema político enfrenta crescente desconfiança por parte da população. É reconhecível, quase que consensualmente, que há uma crise de legitimação democrática, que se vem impondo às democracias hodiernas, produzida por um gradativo e persistente arrefecimento da formulação programática dos partidos políticos, enfraquecendo as estruturas de representação, como aponta o autor.

A crítica ao sistema político presidencialista brasileiro, em sua forma híbrida, é outro ponto relevante da análise. O livro reconhece avanços nessa dimensão, especialmente no que se refere à mecânica eleitoral, transformando o Brasil numa democracia de massas, legitimada interna e internacionalmente. Contudo, diz o autor, o sistema político presidencialista, com seu hibridismo característico, no qual o Executivo é eleito majoritariamente e o Parlamento proporcionalmente, não tem permitido e tampouco impulsionado reformas políticas significativas no campo da representação, o que afeta a qualidade da democracia.

Esta análise do presidencialismo de coalizão brasileiro complementa a visão de que o sistema político, apesar de seus avanços, ainda enfrenta limitações estruturais que dificultam seu aprimoramento. Muitas oportunidades foram perdidas, nesses 40 anos, para serem realizadas reformas que melhorassem a estrutura de representação, como a implantação do voto distrital misto.

Perspectivas para o Futuro

Aggio não apenas diagnostica os problemas, mas também identifica caminhos possíveis para o futuro da democracia brasileira. Apesar de todas as dificuldades e das poderosas dúvidas a respeito do presente, segundo o texto, resta a expectativa de que o país possa ser capaz de romper os entraves que bloqueiam os avanços democráticos e, simultaneamente, inventar maneiras de aprofundar, em novo patamar, a modernidade política que, de alguma forma, a construção democrática dos últimos 40 anos estabeleceu como uma aspiração compartilhada.

Reflexões Críticas sobre o Marco Teórico

Do ponto de vista crítico, é possível questionar se a abordagem gramsciana de "revolução passiva" e "transformismo" utilizada por Aggio não privilegia excessivamente os aspectos institucionais da democracia em detrimento das dimensões substantivas da participação política. Embora o autor reconheça a importância da desigualdade social como obstáculo à qualidade democrática, sua análise poderia ter aprofundado mais a relação entre desigualdade e representação política.

Outro aspecto que merece uma reflexão crítica é a aplicabilidade do conceito de "revolução passiva" para entender a dinâmica política brasileira contemporânea. O conceito gramsciano permite compreender os processos de transformação sem ruptura, considerando que a conquista do poder estatal, de acordo com a teoria da hegemonia, implica necessariamente a constituição de um consenso na sociedade civil (Simionatto, 2011). Como demonstra Mendonça (2014), as mudanças operadas "pelo alto" não significam um distanciamento em relação aos agentes da sociedade civil, uma vez que a hegemonia se realiza através da criação de um bloco ideológico que permite à classe dirigente manter o monopólio intelectual mediante a atração das demais camadas de intelectuais e a elaboração de algum grau de consentimento em relação à sociedade civil.

Conforme esclarece Simionatto (2011), em Gramsci "apenas metodologicamente é possível estabelecer uma distinção entre sociedade política e sociedade civil, posto que tais dimensões do Estado se idealizam em articulação dialética e indissociável". Nos casos italiano e brasileiro, que podem ser pensados como modalidades "regressivas" de revolução passiva, a política estabelecida pelos setores políticos da "tese" foi capaz de conduzir os processos históricos precisamente através dessa articulação entre sociedade política e sociedade civil (Del Rio, 2020). Nesse sentido, "alto" e "baixo" em Gramsci não se configuram como oposição ou binarismo, mas sim como dimensões articuladas do Estado integral, onde a hegemonia pressupõe que "sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia é exercida" (Gramsci, 2002, p. 48).

Esta compreensão teórica é fundamental para entender que a revolução passiva não exclui a participação da sociedade civil, mas antes a incorpora através de

mecanismos hegemônicos específicos. Como observa Mendonça (2014), "o aspecto essencial da hegemonia é justamente a criação de um bloco ideológico que permite à classe dirigente manter o monopólio intelectual, através da atração das demais camadas de intelectuais", processo que no caso brasileiro se manifesta através do transformismo político característico da formação nacional (Del Rio, 2020).

A observação de Vinícius Müller sobre a trajetória do PT e do lulismo na obra de Aggio também suscita questionamentos importantes. A cultura petista e lulista que parcialmente se confunde com a trajetória desses quarenta anos de redemocratização apostou, ao longo de sua construção, no descrédito dos processos e eventos que deram, ao fim, a sustentação da Nova República. Embora tenha usado todos esses itens como trampolim não só para a sua contribuição mais acertada --- o avanço das pautas sociais --- mas também e, oportunamente, na defesa de alguns dos itens que estruturaram a Nova República. Essa crítica ao comportamento político do PT levanta questões sobre como o livro analiza o papel desse partido na construção democrática brasileira, e se não há um desequilíbrio na avaliação dos diferentes atores políticos.

Considerações Finais

A obra de Aggio, em seu conjunto, representa uma contribuição significativa para a compreensão da democracia brasileira contemporânea. Seu maior mérito está na capacidade de articular uma análise histórica detalhada com um arcabouço teórico consistente, oferecendo um panorama abrangente dos avanços e contradições das últimas quatro décadas de experiência democrática no Brasil.

"A Construção da Democracia no Brasil, 1985-2025" é, portanto, leitura indispensável para pesquisadores, estudantes e interessados na história política brasileira recente. O livro não apenas documenta um período crucial da história nacional, mas também oferece chaves interpretativas para compreender os desafios atuais e futuros da democracia brasileira.

Em síntese, a obra de Alberto Aggio consegue capturar a complexidade do processo de construção democrática brasileira, com suas contradições e paradoxos. "Esses dois exemplos apenas evidenciaram a dificuldade de legitimação das instituições na sociedade. Por isso, o êxito da construção democrática e o mal-estar diante da

dificuldade de legitimação das instituições políticas parecem compor, paradoxalmente, duas faces de uma mesma moeda." Esta constatação sintetiza o dilema central identificado pelo autor: a força institucional da democracia brasileira versus sua fragilidade representativa, um paradoxo que continua a desafiar a qualidade e a estabilidade do sistema político nacional.

Referências

DEL ROIO, Marcos. A inovação-restauração das formas democrático-burguesas como característica da revolução passiva no Brasil. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 309-318, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/NdMVc3H6TyLv78n4qzNfgTt/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MENDONÇA, Daniel de. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, n. 80, p. 71-96, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/mQtGPDfjR85HxSSLtmgCzbM/>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SIMIONATTO, Ivete. (Re)visitando Gramsci: considerações sobre o Estado e o poder. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 51-59, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/GMXXSyvYSWPVQ4xkgwcwTdL/>. Acesso em: 20 ago. 2025.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 06/05/2025
Aprovado em: 03/10/2025

A violência contra a mulher na Ditadura Militar: um estudo através dos processos criminais da Comarca de Campanha (1964-1985)

Débora ROSA DA LUZ¹

NUNES, Josiane de Paula; ROCHA, Viviani Belarmino. **A violência contra a mulher na ditadura militar: um estudo através dos processos criminais da Comarca de Campanha (1964-1985)**. Ponta Grossa: Atena, 2024. E-book.

Lançado em 2024 pela Editora Atena, o livro “A violência contra a mulher na ditadura militar” apresenta uma pesquisa sobre a violência sofrida por mulheres durante o regime militar no Brasil. A obra utiliza como fonte documentos criminais do poder judiciário encontrados na comarca de Campanha, Minas Gerais. As autoras são Viviane Rocha e Josiane Nunes.

Ao analisar os documentos judiciais, as autoras buscam compreender, a partir dos casos julgados, os diversos tipos de censura e violência enfrentados pelas mulheres perante o judiciário na comarca de Campanha. A proposta central do livro reside na análise da violência, da censura e da repressão da ditadura militar contra grupos oprimidos e marginalizados, com foco no grupo feminino e na violência cometida de forma mais interna, ou seja, na violência institucional praticada dentro do poder judiciário e de outros órgãos públicos, cujos trâmites internos são pouco compreendidos pela sociedade. A sociedade, por sua vez, tem pouco conhecimento do que acontece dentro dessas organizações e como são dados os trâmites desses processos. O primeiro capítulo, intitulado “A justiça criminal na ditadura militar”, tem como objetivo apresentar as fontes, o objeto de estudo e o tema da obra. Ao ressaltar o contexto da ditadura militar no país, a análise examina a situação julgada, focando nas experiências dos sujeitos nesse período a partir dos processos (Rocha; Nunes, 2024, p. 3). As

¹ Graduanda em História pela Universidade Federal do Pará, Campus Bragança (UFPA/CBRAG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2668343809509674>. E-mail: deborarosaluz9@gmail.com.

pesquisadoras também abordam as críticas ao estudo do tempo presente e a dificuldade de sua consolidação como campo historiográfico, o que se intensificou após a Segunda Guerra Mundial. Assim, destacam os relatos de quem viveu a ditadura como fonte de compreensão, além da possibilidade de utilizar outras fontes para a produção do conhecimento histórico.

Influenciada pela nova história cultural e pelas contribuições de Peter Burke (2008), a pesquisa considera as emoções e violências como objetos de estudo, incluindo a chamada violência “sem significado” — aquela que não possui um objetivo político explícito, mas está enraizada culturalmente e se manifesta nos processos judiciais (Rocha; Nunes, 2024, p. 4), o que permite identificá-las nos processos criminais como, por exemplo, a violência moral cometida contra as vítimas, assim como a violência de caráter cultural, enraizada na sociedade, que perpassa o ambiente judicial em relação a justificativa dos atos cometidos contra as mesmas. As autoras exemplificam essa violência cultural com os casos em que a mulher, mesmo sendo vítima, é responsabilizada moralmente pelos atos sofridos. A sedução, por exemplo, é usada como justificativa para abusos, revelando como o judiciário reproduzia valores patriarcais. Assim, ao buscar apenas atos explicitamente repressivos ou ligados à estrutura estatal, corre-se o risco de deixar de lado formas mais difusas, porém igualmente significativas, de violência legitimada culturalmente. Essas violências “sem significado”, frequentemente apresentam uma condução processual sem dificuldades, diferentemente de pesquisas que utilizam documentos de órgãos militares, como o Centro de Inteligência do Exército (CIE), conforme relatam as autoras.

Entende-se, portanto, que as instituições priorizavam as violências explícitas, negligenciando processos judiciais que revelam o cotidiano e que, com metodologia adequada, podem oferecer mais informações sobre como a ditadura agia no sentido da “violência sem significado”, tratando-se de uma violência que, muitas vezes, parece não possuir um objetivo claro ou proporcional, indo além da perseguição de grupos armados ou militantes políticos. Esses documentos revelam e indicam um aparato repressivo do Estado que não se limitava a combater ameaças específicas, mas atuava também como um instrumento de controle social, além da organização dos cargos que cada agente judicial exercia dentro daquele poder, sendo a maioria desses cargos ocupados por

homens. Em relação ao grupo feminino, isso acaba se tornando desfavorável, visto que as mesmas, além de sofrerem algum tipo de violência específica em relação a algum indivíduo, como marido, pai ou até vizinhos, ainda estariam sujeitas a enfrentar o julgamento moral das pessoas com quem conviviam, além da violência institucional praticada pelo próprio poder judiciário.

O segundo capítulo, “A justiça criminal como sistema de favorecimento de violência”, destaca a repressão estatal enraizada durante a ditadura, após o golpe de 1964. Estabeleceram-se regras e perseguições a grupos opositores, intensificando a violência com os Atos Institucionais que centralizavam o poder no executivo (Rocha; Nunes, 2024, p. 10). O ápice da repressão se evidencia com o Ato Institucional nº 5. Mediante a centralização do poder, as instituições judiciais foram instrumentalizadas como ferramentas de violência contra a população, mesmo que não pertencente a partidos revolucionários (Rocha; Nunes, 2024, p. 12). Este capítulo explica a tomada do poder militar e sua regulamentação pelos Atos Institucionais, demonstrando como a instrumentalização do judiciário e os documentos criminais produzidos nesse período se tornam fontes valiosas para entender o cotidiano e as diversas formas de violência militar.

O terceiro capítulo, “A violência contra as mulheres na ditadura militar”, está dividido em três subseções. Partindo da contextualização dos capítulos anteriores, o foco central reside na análise de três casos investigados pela autora. Este capítulo descreve o levantamento e a quantificação dos processos da comarca de Campanha, produzidos no período supracitado (Rocha; Nunes, 2024, p. 16). A clareza na descrição da metodologia de pesquisa em arquivos, na identificação dos documentos e na explicação teórica e prática constitui um ponto forte da obra.

A primeira subseção visa observar os sujeitos dos processos – condutores, vítimas, réus e escrivão –, figuras importantes para a análise. A pesquisadora descreve, a partir da análise dos processos da comarca, uma maior participação masculina, entre agentes, réus ou vítimas. Contudo, apesar do menor número de mulheres nos casos, torna-se evidente a violência oculta contra elas (Rocha; Nunes, 2024, p. 19). Posteriormente, o livro debate a violência moral e psicológica sofrida pelas mulheres nos casos, tema da segunda subseção. A pressão social permeia a esfera judicial, e o

conservadorismo presente nos discursos ditoriais reforça essa violência moral, conforme destaca a pesquisadora.

Portanto, essa pressão conservadora se manifesta nos processos, fazendo com que a mulher, mesmo sendo vítima, tenha sua pessoa e moral questionadas, e a violência física seja justificada por alguma acusação. E mesmo quando se trata de um abuso sexual, a condução acaba reconhecendo a mulher como um manipulador. As observações sobre a violência física encontram-se na terceira subseção, a qual a esfera religiosa também se torna uma justificativa para tal violência, principalmente se as acusações eram baseadas fora do cenário cristão (Rocha; Nunes, 2024, p. 24-25). Isto é o que podemos ver em um dos processos analisados pelas pesquisadoras. A obra revela, assim, uma misoginia estrutural, naturalizada nas relações sociais e jurídicas, corroborando análises clássicas da literatura feminista, como Beauvoir (1980) e Saffioti (2004), ao discutir a construção social da violência de gênero. Dessa forma, os processos judiciais da ditadura permitem também debates contemporâneos sobre questões relativas à violência de gênero e o funcionamento do sistema judicial. Em suma, esta obra é fundamental para os estudos de gênero e de interesse geral, pois a autora conduz os assuntos de forma objetiva e concisa, com uma escrita clara, de fácil entendimento, contextualizando a ditadura militar no Brasil e a propagação da violência implícita na sociedade e na esfera judicial, selecionando como fontes históricas os processos judiciais da Comarca de Campanha. Outro ponto forte é o recorte que define a utilização de documentos da esfera criminal como fontes, a explicação de sua estrutura e funcionamento, bem como os sujeitos envolvidos, com destaque para a percepção da violência psicológica e moral sofrida pelas mulheres vítimas nos processos.

Porém, embora seja clara e bem estruturada, a obra poderia aprofundar o diálogo com a historiografia feminista e ampliar as críticas sobre os limites dos processos judiciais como fonte. O trabalho de Heleieth Saffioti (2004), por exemplo, enriqueceria a análise, especialmente no que diz respeito à construção social da violência de gênero, pois Saffioti explica de maneira objetiva e cuidadosa as diversas esferas de violências praticadas na sociedade, desde a doméstica até a institucional.

Diante disso, trata-se de uma obra que visa preservar a memória do período vivido, não para rememorar o sofrimento, mas sim para defender a luta e a resistência

contra a repressão da ditadura e suas diversas formas de violação dos direitos humanos. A pesquisa leva a questionar a conduta da esfera judicial não apenas no passado, mas também no presente. Embora tenham ocorrido mudanças significativas no poder judiciário, os interesses de determinados sujeitos envolvidos neste meio sempre se impõem. Para pesquisadores que utilizam processos criminais como fonte, o livro enfatiza o cuidado e a atenção necessários à forma como as vítimas são envolvidas e conduzidas pelos agentes dentro do processo, especialmente quando se trata de mulheres. Portanto, é importante ressaltar a contribuição da pesquisa analisada, não somente para os estudos de gênero, mas também para a historiografia brasileira como um todo, pois esse recorte metodológico oferece avanços significativos ao mostrar como o judiciário reproduzia desigualdades e reforçava a violência cultural e moral contra mulheres. Em síntese, a pesquisa de Rocha e Nunes contribui para a compreensão dos mecanismos de opressão e resistência, não apenas políticos, mas também sociais e culturais. A obra é referência fundamental para estudiosos de gênero, historiografia e sociedade, estimulando reflexões sobre a violência institucional e cultural, tanto no passado quanto no presente.

Referência Bibliográfica

- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BURKE, Peter. *O que é a história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- ROCHA, Viviane Belarmino; NUNES, Josiane de Paula. *A violência contra a mulher na ditadura militar: um estudo através dos processos criminais da Comarca de Campanha (1964-1985)*. Belo Horizonte: Atena, 2024.
- SAFFIOTTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 21/07/2025
Aprovado em: 03/10/2025

A Doutrina Militar como pilar do autoritarismo na República de Segurança Nacional

Maria Eduarda FERNANDES DANTAS¹

LENTZ, Rodrigo. **República de Segurança Nacional: militares e política no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular; Fundação Rosa Luxemburgo, 2022.

A presente resenha tem como objetivo analisar criticamente a obra *República de Segurança Nacional: militares e política no Brasil*, escrita por Rodrigo Lentz e publicada em 2022 pelas editoras Expressão Popular e Fundação Rosa Luxemburgo. Essa obra oferece uma interpretação histórica e política da permanência das Forças Armadas no centro do poder no Brasil, defendendo a tese de que os militares nunca deixaram de exercer influência direta sobre o Estado, mesmo em períodos considerados democráticos. Com base em vasta documentação institucional, especialmente os manuais da Escola Superior de Guerra (ESG), Lentz reconstrói a trajetória da Doutrina de Segurança Nacional e sua atualização ao longo do século XX, propondo o conceito de “República de Segurança Nacional” como forma duradoura de tutela militar sobre as instituições civis. Esta resenha se propõe a discutir os principais argumentos da obra, examinar suas contribuições teóricas e metodológicas, e refletir sobre seus limites interpretativos. O texto é voltado a estudantes de graduação e pós-graduação em História, Ciência Política, Sociologia e áreas afins, bem como a pesquisadores,

¹Graduanda em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Feira de Santana. BA. Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4217179631164682>. E-mail: mariadantasuefs@gmail.com.

professores e demais leitores interessados nos debates sobre autoritarismo, tutela militar, democracia e cultura política no Brasil contemporâneo.

Com efeito, compreender a força analítica da obra exige situá-la no contexto político recente, no qual os temas por ela abordados se tornaram centrais para o debate público e acadêmico. Tal centralidade decorre, em grande medida, do fato de que, nas últimas décadas — especialmente a partir do governo Bolsonaro — a ampliação da presença das Forças Armadas na vida política brasileira deixou de ser um movimento velado e assumiu formas institucionalizadas e ostensivas. É nesse contexto que se insere *República de Segurança Nacional*, obra de Rodrigo Lentz que busca compreender as raízes históricas, ideológicas e institucionais da permanência militar no núcleo do poder civil. Em vez de tratar a ascensão militar pós-2018 como um retorno excepcional, o autor argumenta que os militares jamais deixaram de exercer influência sobre os rumos do Estado, reinventando-se como tutores da ordem mesmo em contextos formalmente democráticos.

A contundência dessa interpretação está diretamente relacionada ao percurso intelectual de seu autor. Doutor em Ciência Política pela Universidade de Brasília (UnB) e integrante do grupo de pesquisa Democracia e Sociedade, Lentz tem se dedicado a investigar criticamente as interfaces entre militarismo, autoritarismo e democracia no Brasil contemporâneo. Sua escrita combina densidade analítica com intervenção pública, o que se evidencia nesta obra publicada pela coleção *Emergências da Expressão Popular* e *Fundação Rosa Luxemburgo*. Ao longo do livro, Lentz tensiona os limites do discurso liberal-democrático ao mostrar como a tutela militar, longe de ser resquício do passado, forma uma das bases estruturantes da chamada Nova República.

O primeiro capítulo da obra constitui um dos alicerces mais relevantes para a tese central desenvolvida em *República de Segurança Nacional*. Nele, Lentz revisita o século XIX e examina como a formação da organização militar se deu em diálogo estreito com o processo de transição da monarquia à república, evidenciando a progressiva consolidação dos militares como atores centrais da vida política. Lentz mobiliza autores fundamentais para o estudo da relação entre militares e política, como Nelson Werneck Sodré, que sistematizou a análise do papel histórico das Forças Armadas na conformação do Estado nacional, inaugurando uma linha de investigação

instrumental que marcou a historiografia marxista brasileira; e Oliveiros Ferreira, cuja obra problematizou a constituição do chamado “partido fardado”, destacando a organicidade da presença castrense na cena política. Esse diálogo com intérpretes clássicos confere densidade teórica ao argumento e reforça a hipótese de que a presença militar não deve ser lida como excepcionalidade, mas como dimensão estrutural e constitutiva do Estado brasileiro.

Para sustentar essa leitura, o autor constrói uma narrativa historicamente densa, tendo como eixo analítico a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), formulada e reformulada pela Escola Superior de Guerra (ESG) ao longo do século XX. Com base em vasta documentação institucional — especialmente os manuais da ESG entre 1974 e 2016 —, Lentz traça o percurso da politização das Forças Armadas desde a Independência até os governos recentes, evidenciando a persistência da influência castrense no centro do poder civil. O livro, dividido em sete capítulos, organiza-se em torno de quatro “gerações” da segurança nacional e propõe uma tese provocadora: a militarização da política brasileira não é um acidente histórico ou uma recaída autoritária, mas uma característica estrutural do Estado desde a Primeira República.

Ao longo dos capítulos subsequentes, Lentz se debruça sobre o desenvolvimento e as mutações da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), que atravessam quase todo o século XX e constituem o fio condutor de sua análise estrutural. O autor demonstra como, nas décadas de 1930, 1940 e 1950, a DSN foi progressivamente se consolidando como racionalidade política das Forças Armadas, articulando o binômio desenvolvimento-segurança e posicionando a corporação como guardiã de um projeto nacional autoritário e elitista. Esse processo atinge seu ápice durante a ditadura militar (1964–1985), quando a doutrina se torna não apenas justificativa de poder, mas matriz organizadora do Estado. É nesse momento que se associa de forma explícita à concepção de Guerra Revolucionária, um referencial estratégico internacional que formaliza o combate ao chamado “inimigo interno”, transformando setores da própria sociedade civil em alvo prioritário da repressão estatal. Essa reconfiguração é decisiva: ao expandir a noção de segurança para além das fronteiras militares tradicionais, a DSN institucionaliza a ideia de que a ordem social deve ser permanentemente tutelada pelos militares, mesmo em contextos formalmente democráticos.

Essa perspectiva é aprofundada na formulação do conceito de “República de Segurança Nacional”, entendido não apenas como regime autoritário, mas como forma permanente de Estado alicerçada na tutela militar sobre instituições civis. O primeiro capítulo revisita o século XIX, examinando a formação da organização militar e a transição da monarquia à república, processo no qual se consolida a presença militar na vida pública. Os capítulos centrais, por sua vez, se concentram nas quatro gerações da segurança nacional: (1) a ditadura de segurança nacional (1930–1946), (2) a democracia de segurança nacional (1946–1964), (3) a ditadura militar-civil (1964–1985), e (4) o novo ciclo de intervenção militar (1985 em diante). Ao longo dessas fases, o autor demonstra como os militares desenvolveram um ethos organizacional autônomo e ideológico, legitimado socialmente e capaz de operar como poder moderador informal.

Assim, a leitura dos capítulos centrais da obra mostra que a contribuição de Lentz ultrapassa a descrição de momentos históricos e atinge um patamar analítico mais profundo: ele revela como a DSN opera como uma linguagem política de longa duração, constantemente atualizada e adaptada, mas sempre orientada pela mesma lógica de tutela militar sobre a vida civil. A atenção ao modo como essa doutrina foi reelaborada em diferentes conjunturas — do Estado Novo à redemocratização, passando pela ditadura — permite compreender o caráter estrutural da militarização da política brasileira e ilumina a permanência de dispositivos autoritários até o presente.

Nesse processo, a Escola Superior de Guerra (ESG) é apresentada como mais do que uma escola de formação: trata-se de um centro produtor de uma racionalidade política autoritária, tecnocrática e elitista. A doutrina da segurança nacional, segundo Lentz, é constantemente atualizada para responder a ameaças conjunturais — como o anticomunismo, a criminalidade, a desordem social e os “inimigos difusos” —, mas preserva como núcleo a defesa da ordem civil sob tutela militar. Assim, a doutrina não apenas justifica intervenções excepcionais: ela estrutura visões de mundo, forma subjetividades e orienta a ocupação de espaços institucionais estratégicos pelas Forças Armadas.

Nos capítulos dedicados ao bolsonarismo, Lentz argumenta que o governo iniciado em 2019 não representa uma ruptura, mas sim a culminância de um processo de reabilitação institucional e simbólica dos militares que remonta ao segundo governo

Lula. Esse processo incluiu a crescente ocupação de cargos civis por militares da ativa; a revalorização da memória da ditadura; e a difusão, entre setores da sociedade, da ideia de que o artigo 142 da Constituição autoriza uma espécie de poder moderador castrense.

A principal contribuição de *República de Segurança Nacional* reside em sua capacidade de apreender o fenômeno militar em sua totalidade, recusando leituras episódicas que restringem a presença das Forças Armadas a momentos de ruptura institucional ou golpes de Estado. Ao historicizar a formação da organização militar desde o século XIX, acompanhar as mutações da Doutrina de Segurança Nacional ao longo do século XX e examinar sua atualização recente no contexto do bolsonarismo, Lentz demonstra que a tutela castrense constitui uma dimensão estrutural do Estado brasileiro. Essa abordagem de longa duração, sustentada por documentação robusta e por um diálogo crítico com a tradição historiográfica e politológica, permite compreender a militarização não como anomalia, mas como elemento constitutivo da vida política nacional. Trata-se, portanto, de uma interpretação que desloca o foco do evento para a estrutura, revelando como os militares se legitimaram historicamente como poder moderador e consolidaram uma posição permanente no núcleo do poder civil.

Entre os méritos mais significativos da obra está o resgate da ESG como núcleo orgânico de formulação do pensamento político-militar no Brasil. Lentz mostra que a doutrina ali desenvolvida ultrapassa o campo da defesa nacional, constituindo uma concepção autoritária e excludente de sociedade, economia e Estado. Ao situar essa doutrina como eixo da permanência militar no poder, o autor se distancia de explicações conjunturais ou personalistas, oferecendo uma interpretação estrutural de longa duração. Nesse sentido, sua crítica à separação estanque entre ditadura e democracia é particularmente incisiva: ao rejeitar 1985 como marco de ruptura, ele propõe uma leitura de continuidade autoritária, marcada pela manutenção de dispositivos herdados — como a legislação de exceção, a militarização da segurança pública e a autonomia institucional das Forças Armadas.

Outro aspecto de destaque é a articulação entre cultura política militar e dominação de classe. Ao demonstrar que a tutela militar opera não apenas para proteger instituições, mas para garantir uma determinada ordem social, o autor reposiciona as

Forças Armadas como agentes ativos da reprodução das desigualdades sociais, raciais e políticas. Com isso, a obra se aproxima de uma crítica social mais ampla, em sintonia com debates contemporâneos sobre elitismo, violência de Estado e autoritarismo neoliberal.

Dessa forma, *República de Segurança Nacional* representa uma inflexão analítica essencial para o debate sobre democracia e autoritarismo no Brasil. Ao deslocar o foco do golpe como evento para o militarismo como estrutura duradoura, a obra questiona a visão liberal que reduz a democracia à realização de eleições periódicas. A crítica ao fetiche civilista — recorrente no imaginário político brasileiro — ultrapassa a denúncia de falhas institucionais e incide sobre a própria arquitetura do Estado, historicamente moldada para acomodar a tutela militar. Trata-se de uma denúncia poderosa, especialmente num momento em que segmentos da sociedade civil ainda romantizam os militares como garantidores da estabilidade.

Portanto, *República de Segurança Nacional* é, em suma, uma obra incontornável para compreender os fundamentos históricos e ideológicos da presença militar no centro da política brasileira. Ao historicizar a Doutrina de Segurança Nacional e demonstrar sua capacidade de atualização, Rodrigo Lentz desmonta a ilusão do “retorno” militar e explicita as continuidades autoritárias da chamada Nova República. A centralidade do enfoque institucional e doutrinário não constitui uma limitação, mas sim sua principal força analítica. A obra não é um ponto de chegada, mas um marco necessário em um campo que exige ser aprofundado, radicalizado e conectado a outras experiências sociais. Nesse sentido, contribui de modo decisivo para o projeto de desnaturalizar a tutela militar e reivindicar a política como um espaço genuinamente civil, plural e democrático.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 21/07/2025
Aprovado em: 03/10/2025

Historiador público e podcaster: Os estudos historiográficos de Daniel Gomes Carvalho e a divulgação científica de história

Fagno da Silva SOARES¹

Entrevista realizada em 04 de março de 2025, com o historiador público Daniel Gomes Carvalho, Professor de História Moderna do Departamento de História da Universidade de São Paulo da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Jovem historiador público brasileiro, destacado especialista nos estudos em História Moderna, com ênfase no temário político-religioso na Inglaterra, França e América do Norte no século XVIII. Atualmente é Pesquisador Visitante na George Washington University (GWU-EUA). É autor de livros acadêmicos, didáticos e paradidáticos da área com significativa atuação na divulgação científica de História tendo sido um dos idealizadores do Podcast e Canal no Youtube “História Pirata”. Durante a entrevista, o professor tratou brevemente de sua história de vida e trajetória acadêmico-profissional e de como a História Moderna e a História Pública o alcançaram. Ele realizou reflexões sobre os desafios de divulgação científica de história no Brasil, de qual tem sido o espaço público dos historiadores/as, passando pelo temário da Revolução Francesa até os horizontes de perspectiva do Canal “História Pirata”.

¹Doutor em Geografia Humana (FFLCH/USP) e Doutorando em História (FFLCH/USP). Mestre em História do Brasil (UFPI). Licenciado em História (UEMA). Bacharel em Museologia e Antropologia (Uniasselvi). Pesquisador do Núcleo de Estudos de História Oral, da Universidade de São Paulo (NEHO/USP). Líder do CLIO & MNEMÓSINE - Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória (IFMA) e do Laboratório de Humanidades – Ubuntu (IFMA). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Açailândia. MA. Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0829-300> E-mail: fagno.soares@ifma.edu.br

Daniel Gomes de Carvalho é professor do Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Sua produção acadêmico-intelectual gravita em torno das temáticas da História Moderna, com reconhecido contributo na divulgação científica de História através do Canal “História Pirata”, sobretudo, no alargamento dos estudos em Iluminismo, Revolução Francesa e Independência dos Estados Unidos no Brasil. É licenciado e bacharel em História (2012) e doutor em História Social (2017). Atualmente é pesquisador visitante na *George Washington University* (EUA, 2025-2026), sob supervisão de Denver Brunsman. Foi também professor de História Moderna e Contemporânea no Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília (PPGHIS/UnB, 2021-2024), tendo sido coordenador do Curso de História (UnB, 2022-2023). Participa do Conselho Editorial e Consultivo de importantes periódicos nacionais e internacionais na área da História, como assessor *ad hoc* dos principais periódicos da área, tendo atuado como editor-chefe da Revista História Histórias, da UnB (2023). É um dos diretores do Laboratório de Estudos sobre o Brasil e o Sistema Mundial (Lab-Mundi) da Universidade de São Paulo (USP) vinculado à *Global History Network*, da *Harvard University* (EUA) coordenando o Núcleo de Pesquisa “Iluminismo, Revoluções e História Intelectual”. É também membro do Laboratório de História Social (LHS), Grupo de estudos e pesquisa Intelectuais e Política nas Américas (UNESP/Franca), Rede Brasileira de Estudos de História Moderna (RBEHM), *Thomas Paine National Historical Associatione* da *International Federation for Public History* (IFPH). Em sua produção acadêmico-intelectual destacam-se os seguintes livros de sua autoria, a saber: *Revolução Francesa* (Contexto, 2022) e *Thomas Paine e a Revolução Francesa* (Editora Fino Traço, 2023) e dentre outros. É também um dos responsáveis pela criação do Podcast e Canal no Youtube “História Pirata”.

Fagno da Silva Soares: Bom dia, caríssimo professor Daniel Gomes de Carvalho. Agradecemos a disponibilidade e o modo tão solícito e gentil, que de pronto se dispôs para esta entrevista conosco, e, por conseguinte, registramos nossa satisfação em realizá-la. Tomaremos como mote inicial desta nossa interlocução, a sua trajetória

pessoal, ou seja, sua história de vida para compreender a profissional, entendemos que para compreender o historiador e podcaster Daniel Carvalho, antes de tudo, devemos pensar sobre sua trajetória pessoal. Sabemos que, de modo geral, a história acadêmica está diretamente articulada a história de vida. Assim, desejamos iniciar em sucintos relatos, ouvindo um pouco de sua história de vida desde a infância, suas primeiras leituras e interesses, bem como, as motivações que o levaram à escolha da carreira de historiador e podcaster. E, afinal, quem é Daniel Gomes de Carvalho?

Daniel Gomes de Carvalho: A articulação entre a vida e a produção acadêmica, sabemos bem, é sempre um problema para os historiadores. Em *Faiseurs d'histoire: Manifeste pour une histoire indisciplinée* (2016), Philippe Gumpelowicz, Alain Rauwel e Philippe Salvadore discutem os memoriais – na linhagem dos gêneros epistêmicos nascidos na modernidade, como articuladores da “vida” e da “obra” do cientista – como um relato autobiográfico destinado a mostrar como nos tornamos os historiadores que somos ou que acreditamos ser; em todo caso, os historiadores que pedimos aos nossos pares que reconheçam.

Mas, para responder à pergunta, vou dar espaço a um pouco de ilusão biográfica. Nasci em São Paulo, no bairro de Santo Amaro, em 1989. Enquanto a comunidade historiográfica discutia o bicentenário da Revolução Francesa, meu pai ministrava aulas de língua portuguesa na rede pública estadual e minha mãe cursava Educação Artística para tornar-se também professora. Tive a sorte, portanto, de ser filho de professores: na estante de livros de meus pais pude conhecer, ainda na adolescência, textos que estão ou estiveram na bibliografia de meus cursos, como *Freud*, de Peter Gay, e o livro paradidático *Renascimento*, de meu futuro professor na universidade, o inesquecível Nicolau Sevcenko.

Mas a curiosidade pela história, antes de ser intelectual, era lúdica, e, como no caso de tantos(as) outros(as) jovens, teve sua origem em jogos de RPG, filmes e livros de ficção, especialmente aqueles escritos por J. R. R. Tolkien. De todo modo, penso ser não somente ilusória, mas também perigosa a oposição entre o lúdico e o intelectual, que revela uma indistinção entre aquilo que é sério e aquilo que é sisudo; como pontuou Nietzsche, em *Além do Bem e do Mal*, o “homem chega à sua maturidade quando encara

a vida com a mesma seriedade que uma criança encara uma brincadeira”. Junto a isso, a prazerosa experiência do ensino de história de meus professores no ensino fundamental e médio me convenceram da possibilidade de seguir a carreira no campo da história.

Quanto à História Pública, foi apenas no último ano de meu doutorado, entre 2016 e 2017, que ingressei com maior afinco no campo, cuja importância e centralidade tem sido tardivamente reconhecida em nossa área. Já havia gravado alguns vídeos a partir de demandas específicas de escolas onde trabalhei; ocorre que eles ganharam uma ampla repercussão e, por conseguinte, fui convidado a fazer parte de um projeto de dois amigos, Ary Neto e Walter Solla, no canal do Youtube *Se Liga Nessa História*. Nos anos seguintes, gravei vídeos de história e de filosofia para o canal, que se tornou por alguns anos a maior plataforma da área de história no país; hoje, embora não seja o maior canal de história e tenha ampliado o escopo para outros campos do conhecimento, ainda conta com quase 1,6 milhões de inscritos. Os vídeos abriram muitas portas, como a elaboração de um material didático em formato de *e-book* e de um site para a Editora Abril, no Guia do Estudante e um livro paradidático, *Filosofia para Mortais*.

Nas primeiras vezes que aceitei gravar vídeos, o fiz a contragosto, meramente por questões financeiras, pois eu era contrário a qualquer forma de ensino remoto ou “EaD”; hoje, por óbvio, continuo acreditando que o ensino presencial é insubstituível, especialmente nos anos iniciais de formação, mas acredito que, como complemento e recurso didático, o vídeo e o *podcast*, desde que bem utilizados e bem produzidos, podem ter o seu lugar (quando Paulo Freire, na *Pedagogia da Autonomia*, afirmara que ser contra a tecnologia era como ser contra a comida, fica claro que o ponto crucial é o uso emancipatório ou não dessa tecnologia).

Em maio de 2019, iniciei meus trabalhos na Universidade de Brasília (UnB). O contato com o pesquisador e amigo Bruno Leal foi fundamental para que eu melhor conhecesse, de um ponto de vista teórico, o campo da História Pública e os debates que o envolviam. Assim, em 2020, durante os primeiros meses da pandemia de COVID-19, criei, ao lado do historiador e amigo Rafael Santesso Verdasca, o podcast História Pirata. O Rafael e eu lecionamos juntos no ensino básico, na mesma instituição, entre 2012 e 2019. Desse modo, a ideia inicial do programa seria dar forma e corpo a uma série de debates que já fazíamos entre um intervalo e outro. Hoje em seu sexto ano de

atividade, o podcasts é composto majoritariamente por entrevistas com historiadores(as) especialistas em suas áreas.

FSS: Daniel Carvalho, como a História o encontrou? Fale-nos um pouco das influências teóricas principais que teve durante a sua graduação (bacharelado e licenciatura) em História na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Quais correntes dominavam a cena acadêmica e como isso o afetou profissionalmente? E conte-nos como foi o doutorado direto em História Social, também na USP, e seu ingresso na carreira universitária, na divulgação científica de História e sua passagem pela UnB. Neste sentido, quais os intelectuais e pensadores/as exerce[ra]m importante papel na sua formação inicial e continuada como historiador brasileiro?

Daniel Gomes de Carvalho: Em 2007, aos 17 anos, ingressei no curso de história da Universidade de São Paulo, onde cursei o bacharelado e a licenciatura. Como desejava ser professor, ainda em 2007 iniciei meus trabalhos como professor de História Mundial no Curso Popular de Pré-Vestibular Alberto Santos-Dumont (CASD), em São José dos Campos.

Nesse período, três leituras foram fortemente responsáveis pela minha escolha pela Época Moderna europeia. Foram elas *A Cultura do Renascimento na Itália*, de Jacob Burckhardt, *Renascimento e renascimentos na arte ocidental*, de Erwin Panofsky, e *Da Liberdade do Cristão*, de Martinho Lutero. Sem dúvidas, passagens tão difíceis quanto deliciosas como “um cristão é um senhor de tudo perfeitamente livre e sujeito a ninguém; um cristão é um servo de todos perfeitamente obediente e sujeito a todos” foram cruciais para tornar durante os longos trajetos de trem e de ônibus entre o Butantã e Santo Amaro. Porém, não é possível separar o prazer proporcionado por essas leituras das inesquecíveis aulas de Modesto Florenzano, meu orientador, que sabia transmitir o amor pelos textos clássicos com profundidade e arte (no sentido burckhardteano do termo).

Entre 2009 e 2010, fiz minha Iniciação Científica, com bolsa FAPESP. A princípio, buscava trabalhar com os textos de Lutero ou de Maquiavel; contudo, meu

orientador apresentou-me uma série de temas que, ao contrário desses dois personagens, tinham sido pouco ou mal explorados. Foi assim que conheci a obra de Thomas Paine e optei por analisar seu panfleto religioso publicado durante a Revolução Francesa, *A Idade da Razão*. Nesse texto, Paine fez uso de argumentos spinozistas para defender que a Bíblia não poderia ser a palavra de Deus; a respeito desse tema, meu argumento central (desenvolvido nos anos posteriores) consiste no fato de que a profissão de fé de Paine é ancorada em uma concepção de sociedade democrática que, por sua vez, é indissociável da Era das Revoluções.

Durante a Iniciação Científica, fui particularmente impactado pela primeira leitura dos clássicos sobre o Iluminismo e sobre a Revolução Francesa, como Cassirer, Paul Hazard e Georges Lefebvre. Em termos metodológicos, tomei contato com os trabalhos de Quentin Skinner e John Pocock, cujas perspectivas, costumeiramente abarcadas com o nome de “contextualismo”, continuam a ser meus principais horizontes metodológicos. Pude também tomar contato com os grandes estudiosos de Paine, como Mark Philp, Gregory Claeys e Harvey Kaye.

Após o término da Iniciação Científica, passei, entre 2011 e 2012, por um período muito difícil, em termos psiquiátricos, e precisei me afastar um pouco da pesquisa. Não obstante, fui generosamente acolhido pelo professor Florenzano, que aceitou me orientar no mestrado, iniciado no segundo semestre de 2012.

O objetivo do trabalho, ambientado metodologicamente na História Intelectual, era articular os panfletos sociais, políticos e religiosos de Thomas Paine na Revolução Francesa, em especial *A Justiça Agrária*, *A Dissertação Sobre os Primeiros Princípios do Governo* e *A Era da Razão*. Cada um dos temas representaria uma espécie de ponto de chegada do pensamento de Paine, revelando inflexões importantes em relação aos seus trabalhos mais conhecidos, produzidos nos Estados Unidos. Desse modo, as conexões políticas intelectuais estabelecidas por Paine deram a esse trabalho uma abordagem transatlântica.

O problema norteador da tese teve origem em uma passagem do início de *A Era das Revoluções*, de Eric Hobsbawm, quando o célebre historiador afirmara que Paine era um “radical” nos Estados Unidos e um “moderado” na França revolucionária; como tentou se provar na tese, a sentença parte de uma unidade do pensamento paineano que

não se verifica nas fontes, as quais dão indícios de um Paine explicitamente mais democrático ao longo da Revolução Francesa, na qual atuava como ator, testemunha e intérprete. Por essa razão, o trabalho ganhou o título de *O pensamento radical de Thomas Paine (1793-1797): artífice e obra da Revolução Francesa* (Carvalho, 2017). A respeito do uso do termo “radical”, sobre o qual já fui questionado, é preciso dizer que, na década de 1790, os adversários de Paine – especialmente no mundo de língua inglesa – já o acusavam de radicalismo, termo que se politiza precisamente nessa década.

Optei por fazer pós-graduação sem bolsa, dado que, logo no fim de minha graduação, fui contratado por algumas escolas particulares para lecionar. Eu temia, como tantos(as) pesquisadores(as) brasileiros(as), terminar o doutorado e ver-me sem perspectivas de trabalho. Retrospectivamente, contudo, vejo na opção pela docência mais ganhos do que perdas: minha ampla experiência em sala de aula, hoje, me torna um professor mais sensível aos problemas de meus alunos e minhas alunas, a maioria futuros professores e professoras.

Esse período também coincidiu com a ascensão da extrema direita no Brasil, a qual eu senti na pele e no bolso. Duas experiências foram tão traumáticas quanto instrutivas. Em 2014, por ocasião dos 50 anos do Golpe Militar, organizei em uma escola de São José dos Campos um evento para discutir o momento. O evento despertou uma reação organizada por parte dos militares na cidade e, dessa forma, esse foi meu último ano trabalhando nessa cidade. Nesse período, também gravei um brevíssimo vídeo a respeito das abordagens de gênero por parte dos historiadores e historiadoras, tendo em vista algumas questões de vestibular. Um deputado do Rio de Janeiro, hoje da ala bolsonarista, compartilhou o vídeo em suas redes sociais e eu acabei “denunciado” no site Escola sem Partido, o que veio acompanhado de uma série de ataques; à época me vi completamente desprotegido frente aos ataques das multidões virtuais sem rosto e o vídeo foi deletado.

No início de 2018, entreguei na biblioteca da USP a versão corrigida de minha tese de doutorado na Universidade de São Paulo, que incorporava as sugestões e críticas feitas pela banca. Poucos meses depois, em junho, prestei o concurso para professor efetivo de História Moderna na Universidade de Brasília (UnB), assumindo efetivamente em maio de 2019. Nesse intervalo, dei os primeiros passos para um pós-

doutorado a respeito do pensamento radical na Revolução Americana, sob orientação de Mary Anne Junqueira, mas interrompi em razão de minha aprovação na Universidade de Brasília.

Panofsky dizia que a história e a física carregam uma verdade em comum: em ambas, o tempo é relativo ao espaço. A mudança para Brasília foi um deslocamento no espaço que engendrou profundas transformações em minhas concepções a respeito da história. Meu trabalho na UnB me mostrou que, infelizmente, eu desconhecia uma enorme fatia da produção historiográfica brasileira não-sudestina. Nesse período, reconsiderarei as posições neoburckhardtianas de minha própria formação e, tendo o privilégio de estar na Universidade de Darcy Ribeiro, aprendi muito sobre o que é o ensino superior e seus desafios. Jamais conseguirei expressar em palavras toda a gratidão que tenho em relação aos amigos, estudantes e colegas da Universidade de Brasília.

FSS: É sabido que a História se confaz de um conjunto de técnicas, métodos e teorias compartilhadas pela comunidade historiadora o que confere o status de científicidade à produção historiográfica, sobretudo, e também nos programas de pós-graduação. Destarte, fale-nos um pouco dos cursos e disciplinas que você ofertou ou que tem ofertado sistematicamente nos Departamentos de História (USP e UnB), tanto na graduação como quanto na pós-graduação.

Daniel Gomes de Carvalho: Por enquanto, tenho ofertado disciplinas de História Moderna na graduação e, no segundo semestre de 2025, pretendo ministrar uma disciplina sobre o Iluminismo, tendo em vista o livro que estou escrevendo sobre o tema para a Crítica, selo da editora Planeta.

Em minhas disciplinas de História Moderna busco um olhar sobre o período que escape do paradigma da “transição”, que foi hegemônico no século passado. Essa transição às vezes assume a forma de “feudalismo para o capitalismo”, “descentralização para a centralização” ou “virtude para o interesse”. Junto a isso, a época moderna costuma estar associada às “origens” ou às “fundações” – afinal, abundam livros sobre o período com o subtítulo “as origens do mundo moderno” (mas

os autores estão longe de decidir o lugar, o tempo e razão dessa suposta “origem”). Pergunta-se, com frequência, “o que há de moderno” ou “o que há de medieval” nesta ou naquela formação (Estado, ciência, etc), revelando uma operação de hipostasia do tempo (ela própria, moderna) que persiste em nossa tradição historiográfica. Em outros termos, o debate sobre a “modernidade” ou “medievalidade” de uma ou outra instituição ou fenômeno (Estado, Renascimento, Grandes Navegações, etc), embora já tenha produzido boas discussões, a meu ver tem como fundamento um equívoco metodológico, uma certa reificação do tempo.

De todo modo, a atual pesquisa, nos leva a necessidade de uma agenda pela ampliação da área, com o estabelecimento de parcerias com outras universidades pelo Brasil (no ano passado, na USP, meus alunos de História Moderna tiveram aulas com professoras de Pernambuco e Minas Gerais, diálogo que pretendo ser permanente), e pela diversificação de nossas abordagens e de nossa bibliografia, o que nos conduz não somente a necessidade de novas traduções para uso na graduação, mas também a produção de manuais e textos para uso universitário.

A história moderna, enfim, deve não somente libertar-se da sombra opressiva de Janus, mas também assumir um olhar a partir do Brasil, o que pode ser, sem dúvida, uma vantagem em termos metodológicos. Minha experiência no exterior, assim como a de muitos outros colegas em diversas universidades ao redor do mundo, mostra que não é incomum que as pesquisas conduzidas nas universidades dos países do hemisfério norte, por serem frequentemente autocentradass, acabem negligenciando uma perspectiva mais ampla (global, conectada etc.) dos fenômenos históricos — uma perspectiva que, para nós, devido à nossa condição histórica colonial, é incontornável. Esse olhar a partir do Brasil, acredito, está em sintonia com as propostas da Rede Brasileira de História Moderna, a qual publicou recentemente um livro de fôlego, *A Época Moderna*, pela editora Vozes, fruto do trabalho coletivo e colaborativo de dezenas de historiadores. Em agosto de 2025, teremos também um grande evento de História Moderna na USP, financiado pela CAPES, o qual contará com pesquisadores(as) brasileiros(as) e estrangeiros(as) com variadas perspectivas metodológicas.

FSS: Historicamente, devemos rememorar a importância do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB² e as obras infantis de Viriato Corrêa como os principais expoentes da Divulgação de História no Século XIX e XX. A historiografia produzida pelo IHGB legou marcas diferentes gerações de historiadores ao longo de décadas. Assim como o Colégio Pedro II tem uma importância na construção e consolidação dos conteúdos didáticos de história no currículo escolar brasileiro. Em termos equipolentes, a participação de historiadoras e historiadores públicas tem um papel importante na divulgação dos estudos históricos ao grande público, levando informações científicas às comunidades e estabelecendo pontes de diálogo com elas. Em síntese, a participação destes profissionais em diferentes plataformas, corroboram de forma relevante a divulgação da ciência histórica. No entanto, a nova cena da divulgação do conhecimento histórico exige novas formas de expressão e diálogos dos/as historiadores/as com o público em virtude a ampliação do interesse do grande público pelo conhecimento histórico como temos visto na História Pública. Nesse sentido, em que medida a participação de historiadoras/as contribui para a divulgação de História (Burke, 2012) nas plataformas digitais?

Daniel Gomes de Carvalho: É importante destacar que a divulgação científica é apenas um dos aspectos da História Pública, que é um campo muito mais amplo e diversificado. Desse modo, opto por me concentrar na divulgação científica, pois é o campo no qual tenho alguma experiência e familiaridade.

É comum lembrarmos uma entrevista bastante conhecida de Jacques Le Goff, concedida a Francesco Maiello nos anos 1980, na qual Le Goff afirmava que, duzentos anos após a consolidação da história como disciplina universitária, vivíamos um “triunfo da história”. Ele se referia à presença crescente da história na televisão, no rádio, nas editoras e, diríamos hoje, nas mídias sociais. No entanto, Le Goff fazia uma distinção crucial: o triunfo da história não significava o “triunfo do historiador”.

²A despeito do papel do IHGB fundado em 21 de outubro de 1838 para Manoel Salgado era “portanto, à tarefa de pensar o Brasil segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da Nação que se entregam os letreados reunidos em torno do IHGB [...] A coleta e publicação de documentos relevantes para a história do Brasil e o incentivo, ao ensino público, de estudos de natureza histórica” (Guimarães, 1988, p. 06-08).

Há, sem dúvida, uma ampla demanda social pela história — algo que todos nós percebemos quando ouvimos de parentes ou conhecidos a frase: “gostaria de fazer história também”. No entanto, que história é essa que se busca? Esse interesse social pela história, afinal, não se traduz necessariamente em uma valorização da história produzida por historiadoras e historiadores. Para o bem e para o mal, erudição, títulos e experiência não garantem credibilidade social ao historiador; e nem sempre a história que produzimos, repito, é a história demandada por esse público específico. Em outras palavras, o fascínio pela história, para fazer referência a uma conhecida passagem de Gumbrecht, vem paradoxalmente acompanhado de um ceticismo em relação aos historiadores, que frequentemente são deslegitimados como interlocutores públicos.

Não obstante, no que diz respeito aos podcasts de história, ao analisar aqueles de maior audiência nos últimos anos no Brasil — como, por exemplo, *História em 30 Horas*, *História Preta*, *Tramas Coloniais*, *História FM*, *Medievalíssimo*, *Estação Brasil*, o podcast do Laboratório de História Medieval da USP e *Hora Americana* —, percebo que a maioria deles é fruto de projetos universitários ou conduzida por pessoas que passaram pela universidade. Embora ainda seja necessário ampliar substancialmente a diversidade regional, racial e de gênero no comando desses podcasts, é alentador notar que, nesse caso, uma história de qualidade tem alcançado sucesso e engajamento (infelizmente, o mesmo não ocorre no YouTube, o que, acredito, está relacionado às próprias características do podcast enquanto mídia e à sua dinâmica no mercado).

Além disso, quando penso nos projetos de divulgação científica em história mais conhecidos, acredito que uma das grandes qualidades da divulgação científica em história no Brasil seja seu caráter predominantemente coletivo e colaborativo. Em vez de se configurar como uma espécie de *star system*, no qual um professor universitário tenta presentear os leigos com suas elucubrações, a maior parte produção de divulgação científica em história no Brasil envolve pessoas de diferentes formações e é marcada pela participação ativa em entrevistas e diálogos. Isso me enche de orgulho, pois parece que conseguimos escapar de um modelo de divulgação centrado em indivíduos, algo que, salvo engano, não se observa com a mesma clareza em outras áreas das humanidades no país.

A fórmula colaborativa de produção na divulgação científica pode também se tornar um espaço de aprendizado para os próprios historiadores. Um exemplo disso é o *Café História*, no qual professores universitários, em colaboração com o editor Bruno Leal, muitas vezes aprendem a repensar sua escrita para o grande público. Outro caso é o projeto *Mais Teoria da História na Wiki*, do qual participei a partir da minha disciplina de História Moderna em 2024. A experiência me permitiu aprender muito sobre a Wikipédia e suas dinâmicas internas, com muitos aspectos que até então eu nem imaginava. Atualmente, coordeno também o Canal do Youtube História – USP³, no qual promovemos a divulgação de documentos audiovisuais do arquivo da FFLCH (com a ajuda fundamental do trabalho de Olga Cruz e Pedro Antunes), entrevistas e aulas com os(as) docentes.

FSS: Diante da proliferação de conteúdos históricos em diversas mídias digitais e da crescente presença de narrativas negacionistas e revisionistas, o ensino de História enfrenta desafios significativos. A difusão histórica em diferentes ambientes e linguagens destaca a importância da História Pública Digital. Nesse sentido, há Canais Institucionais criados um curso de graduação ou pós-graduação, laboratórios e núcleos de pesquisa, revistas científicas e associações científicas; Canais de curiosidades históricas criados por memorialistas e pessoas sem formação em história com narrativas dos ‘grandes eventos e herois’; Canais de Ensino voltados para vestibulares e Canais de Divulgação de História, criados por historiadores(as) profissionais voltadas para grandes audiências, a exemplo do Podcast e Canal História Pirata⁴ inscrito no Youtube

³ O *História USP - Canal Oficial* constitui-se em um projeto de história pública e espaço de publicização digital ligado ao Departamento de História da Universidade de São Paulo, objetiva a divulgação científica de história, a partir da produção de professores e alunos do departamento, a exemplo de entrevistas, documentários, vídeos, podcasts, debates e discussões acerca da historiografia voltado para todas as audiências. Atualmente conta com 8,36 mil inscritos e aproximadamente 300 vídeos publicizados. Atualmente é coordenado pelos professores Daniel Gomes de Carvalho e Gustavo Velloso. O projeto conta com a colaboração dos acadêmicos Fernando Cyrillo Júnior, Daniela Ferreira, Olga Beatriz Steffen Cruz, Pedro Cesar Antunes de Amigo, João Victor Silvério de Assis Ribeiro de Oliveira e Michele Cristina Jesus Santos.

⁴ Chamada do Canal História Pirata “*Arrrr! Marinheiro, prepare-se para singrar na imensidão desse mar repleto de histórias. A história é, nas palavras de Alfredo Bosi, um navegar no qual as datas seriam como as pontas de icebergs, balizas que nos ajudariam a traçar um caminho. Arthur Rimbaud, em um dos seus mais conhecidos poemas, compara a história a um "Barco Bêbado", sem direção ou sentido, traça seu caminho naquilo que nos é, via de regra, imprevisível. Mas, aqui, caro tripulante, aqui trata-se de um navio pirata. Navegar não será o suficiente. Neste navio mergulharemos nossas cabeças d'baixo*

em 15 de março de 2023, atualmente conta mais de 8 mil inscritos, 20 vídeos publicados com quase 50 mil visualizações. A este respeito, conte-nos um pouco de como se deu a concepção desse projeto, a história e os envolvidos no processo. A que você atribui o sucesso do Canal História Pirata? E por fim, quais as dificuldades de um projeto de Divulgação Científica de História no Brasil?

Daniel Gomes de Carvalho: O termo “podcasting” foi introduzido pelo jornalista britânico Ben Hammersley, do *The Guardian*, em 2004. Ele resulta da combinação de “iPod” e “Broadcast”. Em 2005, há 20 anos, o *New Oxford American Dictionary* elegeu “podcast” como a “palavra do ano”. Vale destacar que os brasileiros, conhecidos por seu apreço pelas mídias digitais, começaram a produzir podcasts ainda em 2004, no mesmo ano em que esse formato surgiu nos Estados Unidos. Alguns pesquisadores brasileiros, nesse sentido, foram pioneiros no formato, caso da historiadora Tupá Guerra, por exemplo.

De minha parte e da parte do Rafael Verdasca, meu parceiro de trabalho no podcast *História Pirata*, sempre houve uma afinidade com essa mídia. Desde cedo, os podcasts nos pareciam mais atraentes do que os conteúdos veiculados no YouTube ou mesmo no Facebook e no Instagram. Gostávamos de programas como o *Hardcore History* e o *Salvo Melhor Juízo*, que foram algumas de nossas inspirações. No Reino Unido, hoje, os podcasts mais populares são os podcasts de História, como o *The RestIsHistory*, maior podcast de história do mundo, comandado pelos historiadores Dominic Sandbrook e Tom Holland. A propósito, quando estivemos no Congresso Internacional de História Pública na Universidade de Luxemburgo, em 2024, a falta de diversidade de gênero nos podcasts de língua inglesa foi um tópico que proporcionou acalorados debates entre os participantes.

Mas por que decidimos criar o *História Pirata*? A origem do podcast está profundamente ligada ao ensino de história. Como disse, pós dois fomos professores do ensino básico na mesma escola da rede privada de São Paulo por muitos anos, período

d'água pra buscar compreender toda a massa de gelo que há em cada iceberg. Aqui, todo motim será bem-vindo. Aumenta o volume, arruma seu tapa-olho e prepare-se porque já vamos zarpar”. Para mais informações, vide Youtube: www.youtube.com/@historiapistata / Instagram: [instagram.com/historiapistata](https://www.instagram.com/historiapistata) / Spotify: open.spotify.com/show/2G6ahjQVUjZod8LsfPYVRq / Soundcloud: soundcloud.com/user-409417183

em que concluímos a graduação e eu cursei o mestrado e o doutorado. Na escola, coordenamos diversos projetos, como um Cineclube de História, que durou dois anos. No entanto, por ser uma instituição privada com forte ênfase no vestibular, sempre fomos limitados em nossas possibilidades de trabalhar a história de maneira mais próxima à abordagem crítica, com uso de fontes e debates historiográficos.

Nesse contexto, nossos almoços e intervalos no colégio se tornaram momentos de intensos debates sobre história, aos quais se juntaram outros professores que passaram pela mesma instituição. Como disse, durante a pandemia, o Rafael deu início ao podcast. Sua ideia inicial era produzir programas complementares para os alunos, ou seja, o podcast surgiu como um recurso auxiliar ao ensino presencial. Isso fica evidente nos primeiros quatro ou cinco episódios, que tinham uma ênfase maior no vestibular e no conteúdo do ensino médio. Porém, após uma certa resistência inicial da minha parte, Rafinha me convenceu a criarmos um formato no qual pudéssemos simplesmente gravar as conversas sobre história que já tínhamos informalmente – mas, desta vez, sem as amarras do ensino básico e do vestibular. Assim nasceu o *História Pirata*.

Nosso primeiro programa em conjunto, sobre a Longa Idade Média, era um debate que costumávamos ter nos intervalos de aula. Evidentemente, para mantermos a qualidade do programa, passamos a intercalar programas nossos com a presença de convidados; inicialmente, eram meus colegas na UnB e, com o passar do tempo, expandimos para parcerias com outras universidades e outros projetos. Atualmente, cheguei em um ponto em que eu tenho um podcast para quase todas as minhas aulas no curso de História Moderna na Universidade, o que tem sido uma experiência que tem ajudado bastante no ensino.

Seja como for, escolhemos o podcast como formato porque entendemos que ele nos permitiria discutir ideias com mais complexidade e sem a pressa imposta por outras mídias. Nossa objetivo sempre foi encontrar um equilíbrio: adotar uma linguagem acessível, sem, no entanto, ceder aos imediatismos das redes sociais (e, claro, Thomas Paine é uma das grandes referências históricas no que diz respeito a democratização da linguagem). Sempre desconfiei daqueles que turvam águas rasas para que pareçam profundas, recorrendo a uma linguagem artificialmente rebuscada para criar uma falsa erudição – um artifício frequentemente usado para mascarar a fragilidade dos próprios

argumentos. Em contrapartida, reconhecemos que certos temas, por sua própria natureza, exigem um nível maior de sofisticação na exposição. Nesses casos, recusamo-nos a simplificar em excesso, preservando o refinamento necessário para uma discussão genuína e rigorosa.

O podcast se destaca pelo baixo custo de produção, pela simplicidade do processo – que dispensa câmeras e edição de imagens – e pela facilidade de integração com mídias sociais. Além disso, por ser um formato em áudio, consome menos dados de internet, permitindo que mais pessoas o ouçam fora de casa. Isso explica a popularidade da escuta durante atividades como a prática de esportes, o trabalho, o trânsito e as tarefas domésticas. Mais do que uma questão de praticidade, estudos sugerem que narrativas em áudio podem ser cognitivamente mais envolventes. Isso ocorre porque ouvir uma história estimula um processo ativo de cocriação por meio da imaginação. Por essas razões, nossa experiência com o YouTube foi breve, embora não descartemos a possibilidade de retomar a plataforma no futuro.

Embora, no podcast, a postura do ouvinte seja mais ativa do que no *YouTube* devido à posição de assinante, não devemos superestimar os aspectos democráticos desse formato. Como destacou a pesquisadora Alê Primo, importante referência na discussão sobre o tema, a ênfase na simples emissão mantém uma visão polarizada do processo comunicativo, concentrando o foco no polo emissor. De fato, a ausência de coincidência temporal entre a produção de um podcast e sua escuta impede um encontro sincrônico entre podcasters e audiência. Essa característica nos leva ao cerne da discussão sobre o podcast no contexto da História Pública, evidenciando seus limites e desafios enquanto ferramenta de diálogo e engajamento.

FSS: Professor Daniel, agradecemos por nos receber em seu estúdio historiográfico, e partilhar conosco suas vivências nas diferentes formas de fazer e conectar conhecimento histórico na grande jornada da divulgação científica de História na interface do ser podcaster e historiador em tempos digitais. Desejamos uma belíssima jornada a este brilhante historiador público pelos caminhos da História e Historiografia Moderna, que não se renda ao academicismo, continue a fazer frente a renovação da prática historiográfica em tempos digitais, singrando por estes mares quase nunca

navegados, surfe e mergulhe nessas águas profundas e ainda pouco desbravadas da História Pública. Sendo a USP uma caixa de ressonância suas reverberações são e serão importantes à historiografia contemporânea em curso, possibilitando novas formas de historiar. Muitíssimo Obrigado!

Daniel Gomes de Carvalho: Muito obrigado pelo convite, Fagno, foi uma honra poder conversar com vocês, espero que a entrevista ajude!

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento II: da enciclopédia à Wikipédia*. Rio de Janeiro, Zahar, 2012.
- CARVALHO, Daniel Gomes de. *Filosofia para Mortais - Pensar bem para viver bem*. 1. ed. São Paulo: Harper Collins, 2020.
- CARVALHO, Daniel Gomes de. O Apocalipse da natureza de Walking Stewart (1747-1822): Um excêntrico no Iluminismo? *Varia História*, v. 38, p. 125-160, 2022.
- CARVALHO, Daniel Gomes de. *O pensamento radical de Thomas Paine (1793-1797): artífice e obra da Revolução Francesa*. 2017. Tese [Doutorado em História Social]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- CARVALHO, Daniel Gomes de. Paoli e a Córsega na Era das Revoluções. Múltiplas perspectivas para a historiografia revolucionária. In.: MARQUESE, Rafael de Bivar; PIMENTA, João Paulo; MORELI, Alexandre; SOARES, Rodrigo Goyena. (Org.). *Sistemas, tempos, espaços e o La-Mundi em dez anos de fazer historiográfico*. 1ed. São Leopoldo: Casa Leiria, 2024,
- CARVALHO, Daniel Gomes de. *Revolução Francesa*. 1. ed. Contexto, 2022.

CARVALHO, Daniel Gomes de. Thomas Paine e a Revolução Francesa: entre o Liberalismo e a Democracia (1794-1795). *Revista de História*, p. 1-37, 2021.

CARVALHO, Daniel Gomes de. *Thomas Paine e a Revolução Francesa: religião, democracia e justiça social (1793- 1797)* - Ebook. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2024.

CARVALHO, Daniel Gomes de; FLORENZANO, Modesto. A (des)fortuna de Thomas Paine: um problema histórico e historiográfico. *Tempo (UFF)*, v. 25, p. 320-341, 2019.

CARVALHO, Daniel Gomes de; PINHEIRO, Marcos Sorrilha. A Revoluções Atlânticas: Estados Unidos e França. In.: ARAÚJO, André de Melo; DORÉ, Andréa; LIMA, Luís Filipe Silvério; MACHEL, Marília de Azambuja Ribeiro; RODRIGUES, Rui Luís (Orgs.). *A Época Moderna*. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2024.

CARVALHO, Daniel Gomes de; PINORI, Gino de Castro. Aspectos da(s) ideia(s) de Europa na Época Moderna. *Diálogos*(On-line), v. 28, p. 211-236, 2024.

CARVALHO, Daniel Gomes de; SILVA, Camilla Cristina; OLIVEIRA, Marcus Vinícius Furtado da Silva. A Revolução Francesa no Youtube: usos políticos pelas direitas brasileiras (2018-2022). *Revista Húmus*, v. 14, p. 87-119, 2024.

FONTOURA, Odir. Narrativas históricas em disputa: um estudo de caso no Youtube. *Estudos históricos*. Vol. 33, n.69, Rio de Janeiro, 2020.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Civilização nos trópicos. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*, n.1, 1988.



Os direitos de licenciamento utilizados pela Revista Histórias Públicas é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 01/07/2025
Aprovado em: 08/10/2025