



ALTEMAR SANTOS VIDAL

**A FOTOGRAFIA COMO RECURSO DA EDUCOMUNICAÇÃO NO
ENSINO DE HISTÓRIA**

**MACAPÁ-AP
2025**



ALTEMAR SANTOS VIDAL

**A FOTOGRAFIA COMO RECURSO DA EDUCOMUNICAÇÃO NO
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional de Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Nery

**MACAPÁ-AP
2025**



ALTEMAR SANTOS VIDAL

A FOTOGRAFIA COMO RECURSO DA EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Aprovado em 06 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vitor Sousa Cunha Nery (Orientador)

Profa. Dra. Jacqueline Tatiane da Silva Guimarães (Titular – Interno ao PROFHISTÓRIA)

Prof. Dr. Rogerio Andrade Maciel (Titular – Avaliador Externo – (PPLSA – UFPA)

Prof. Dr. Alder de Sousa Dias (PPGED-UFPA) (Suplente)

Documento assinado digitalmente
gov.br
VITOR SOUSA CUNHA NERY
Data: 06/05/2025 09:07:23-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br
JACQUELINE TATIANE DA SILVA GUIMARAES
Data: 05/05/2025 08:01:56-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br
ROGERIO ANDRADE MACIEL
Data: 05/05/2025 17:21:38-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>



AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador professor Dr. Victor Sousa Cunha Nery que se dispôs de forma contínua a compartilhar seus vastos conhecimentos para construção desta pesquisa. A todos os meus amigos da turma ProfHistória (UNIFAP) 2023. Em especial à professora Sandra Uanne pelo apoio entusiasmado e confiante nos meus momentos de insegurança. Dedico aos meus filhos Adrian Borges Vidal e Artur Borges Vidal. À Deus, pois Ele é a minha rocha e minha fortaleza.

Cada pedaço desta terra é sagrada para o meu povo. Cada espinho luminoso do pinheiro, cada rio areento, cada bruma nos bosques, cada clareira, cada zoeira de insetos é sagrado na lembrança e na vivência do meu povo. A seiva que corre nas árvores lembra meu povo.

(Excerto da Carta do cacique Seattle enviada ao presidente dos Estados Unidos, Franklin Pierce, em 1854)

LISTA DE SIGLAS

TDIC's – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

PNLD – Programa Nacional de Livro Didático

MEC – Ministério da Educação.

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História.

RCA – Referencial Curricular Amapaense.

LD – Livro Didático

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Quadro com as divisões das duplas, p. 57

Figura 02 – Fotografia didática, p. 59

Figura 03 – Fotografia didática, p. 60

Figura 04 – Fotografia didática, p. 60

Figura 05 – Fotografia didática, p. 61

Figura 06 – Fotografia didática, p. 62

RESUMO

Esta pesquisa investiga o uso da fotografia como ferramenta da Educomunicação no ensino de História, analisando seu potencial para fomentar o protagonismo discente e promover uma abordagem decolonial do conhecimento. A pesquisa parte da necessidade de repensar metodologias tradicionais e questionar a marginalização de narrativas históricas sobre a Amazônia nos materiais didáticos. Fundamentado na Educomunicação, nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) e na pedagogia decolonial, o estudo articula teoria e prática em um percurso metodológico dividido em quatro fases. Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico. Em seguida, a análise do livro didático *Jovens Sapiens* teve um papel central, permitindo que os discentes refletissem criticamente sobre a presença e a ausência de representações da Amazônia ao longo dos capítulos que abordam a História do Brasil. Essa etapa, ao evidenciar a invisibilização ou a estereotipação da região, funcionou como força motriz para a visita ao Museu Sacaca, onde os alunos puderam produzir suas próprias fotografias e construir narrativas visuais que evidenciam o dinamismo da sociedade amazônica. Por fim, a criação do álbum *Nossos Olhares* consolidou o protagonismo dos educandos, valorizando suas percepções e ampliando as representações históricas sobre a Amazônia. Os resultados demonstram que a fotografia como recurso da Educomunicação, ao ser integrada ao ensino de História estimula a participação ativa dos estudantes por meio da interação crítica das fotos didáticas e possibilita ressignificações do passado e do presente, tornando-se um instrumento pedagógico para fortalecer a criticidade e romper as abordagens eurocentradas no componente curricular.

Palavras-chave: Fotografia; Educomunicação; Ensino de História; Amazônia; Decolonial.

ABSTRACT

This research investigates the use of photography as an Educommunication tool in the teaching of History, analyzing its potential to foster student protagonism and promote a decolonial approach to knowledge. The research is based on the need to rethink traditional methodologies and question the marginalization of historical narratives about the Amazon in teaching materials. Based on Educommunication, Digital Information and Communication Technologies (TDICs) and decolonial pedagogy, the study articulates theory and practice in a methodological path divided into four phases. First, a bibliographical survey was carried out. Then, the analysis of the textbook *Jovens Sapiens* played a central role, allowing students to critically reflect on the presence and absence of representations of the Amazon throughout the chapters that address the History of Brazil. This stage, by highlighting the invisibility or stereotyping of the region, served as a driving force for the visit to the Sacaca Museum, where students were able to produce their own photographs and construct visual narratives that demonstrate the dynamism of Amazonian society. Finally, the creation of the album *Nossos Olhares* consolidated the students' protagonism, valuing their perceptions and expanding historical representations about the Amazon. The results demonstrate that photography as an Educommunication resource, when integrated into the teaching of History, stimulates the active participation of students through the critical interaction of didactic photos and enables resignifications of the past and present, becoming a pedagogical instrument to strengthen critical thinking and break with Eurocentric approaches in the curricular component.

Keywords: Photography; Educommunication; History Teaching; Amazon; Decolonial.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1. AS TDIC's E A EDUCOMUNICAÇÃO PARA RESSIGNIFICAR O ENSINO DE HISTÓRIA	17
1.1. O uso das TDIC's nas práticas pedagógicas.....	17
1.2. A Educomunicação no ensino de História: inovação metodológica para ensejar o protagonismo dos alunos	22
1.3. A urgência da inclusão digital e os empecilhos para sua promoção.....	26
CAPÍTULO 2. FOTOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA: trajetórias e construções pedagógicas na formação do saber histórico	30
2.1. Itinerário histórico da fotografia	31
2.2. Fotografias como pontes para o passado: uma estratégia para transformar o ensino de História	34
2.3. As lentes fotográficas na sala de aula: entre regulamentos e metodologias de ensino	40
2.4. As realidades díspares: dificuldades para o uso de fotografias em ambientes escolares.....	46
CAPÍTULO 3. FOTOGRAFIAS E “NOVOS” OLHARES: a Educomunicação no ensino de História para decolonialidade do saber e protagonismo discente	48
3.1. A aprendizagem significativa como meio para alavancar a o protagonismo do aluno e sua criticidade.....	48
3.2. A colonialidade do saber, o eixo centro-sul no foco das abordagens históricas e o descompasso com a Amazônia brasileira	50
3.2. A pedagogia decolonial	52
3.3. Percurso metodológico da Pesquisa	53
3.4. Para a construção coletiva de “novos olhares” com o protagonismo do aluno: entre vantagens e desafios.....	66
CAPÍTULO 4. ÁLBUM FOTOGRÁFICO “NOSSOS OLHARES” FOMENTANDO O PROTAGONISMO DO ALUNO: avaliando a aplicação do Produto Educacional.....	69
4.1. O álbum fotográfico “Nossos Olhares” como Produto Educacional da pesquisa.....	70
4.2. Da preparação à aplicação do Álbum Fotográfico “Nossos Olhares”	74
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICES	87

INTRODUÇÃO

Este estudo intenta investigar de que modo o uso da fotografia, fundamentado na Educomunicação e na pedagogia decolonial, pode funcionar como competência pedagógica inovadora no ensino da História. A Educomunicação é um campo interdisciplinar que integra educação e comunicação para promover a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento utilizando mídias e tecnologias de informação. Pedagogia decolonial é a abordagem educativa que questiona e rompe com a perspectiva eurocêntrica do conhecimento. Buscando valorizar saberes marginalizados, reconhecendo a legitimidade das narrativas e experiências de povos historicamente silenciados, como as relacionadas à Amazônia brasileira, por exemplo, esta dissertação propõe-se a contribuir para a construção de um conhecimento mais plural, inclusivo e comprometido com a justiça epistêmica.

A pesquisa ostenta o título “**A fotografia como recurso da Educomunicação no ensino de História**” e sugere uma investigação a respeito do uso da fotografia como ferramenta educomunicativa no ensino de História. Explorando seu potencial para transformar o processo de ensino-aprendizagem e induzir o protagonismo discente no sentido de uma produção que valorize sua região. O trabalho parte do seguinte problema de pesquisa: como o uso da fotografia pautado nos princípios da Educomunicação e da pedagogia decolonial no ensino de História pode contribuir para a docência, impactando e estimulando os discentes ao protagonismo? Esta provocação surge da necessidade de repensar as metodologias aplicadas tradicionalmente ,como os livros didáticos, mesclando-o a alternativas que propiciem a autonomia e criticidade dos estudantes. O processo investigativo foi aplicado aos alunos de uma turma de 9º ano da modalidade Ensino Fundamental 2 – Séries Finais, da Escola Estadual Antônio João, situada no município de Macapá-AP.

O objetivo central desta pesquisa em nível de dissertação é averiguar como a produção de fotografia nos arcabouços conceituais da Educomunicação e da pedagogia decolonial pode contribuir com ensino de História estimulando o engajamento dos discentes ao protagonismo no processo de aprendizagem a partir de sua realidade, especificamente no corpo discente do 9º ano da Escola Estadual Antônio João, no município de Macapá-AP. Nesse sentido, o Produto Educacional versa sobre a criação de um Álbum de Fotografias com imagens produzidas pelos próprios alunos.

O estudo visou, outrossim, constatar como a fotografia pode ser um instrumento decolonial que promove a expressão pessoal e analisar como as fotografias didáticas podem ser bases para questionamentos sobre os saberes legitimamente constituídos acerca da Amazônia,

promovendo a compreensão da diversidade cultural e histórica regional, fomentando a reflexão sobre a relação entre o passado e o presente. Para tanto, o espaço do Museu Sacaca, no Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá, vislumbrou-se como lugar para visitação considerando que as exposições que enaltecem as raízes culturais pudessem atuar nas lacunas apresentadas pelo livro didático com relação a representação da Amazônia. Ali a intencionalidade envolvida focou na produção de fotografias autorais realizadas pela turma de 9º ano da Escola Estadual Antônio João, com enquadramentos que apontassem para o dinamismo histórico e social da região Norte.

A importância deste estudo se constitui na proposta de integrar a fotografia como instrumento pedagógico decolonial para o ensino de História baseado nos princípios da Educomunicação, sobretudo no contexto educacional permeado por avanços tecnológicos de modo acelerado. Tal realidade torna salutar investigar metodologias que elenquem possibilidades para um ensino mais significativo e provocativo aos olhos estudantis. Ao utilizar a fotografia, os educadores têm a oportunidade de envolver-los no processo educativo, estimulando-os ao exercício da visão reflexiva sobre a realidade em que estão inseridos. Ao trazer as especificidades de uma realidade local como a de Macapá-AP, inserida na amplitude da região amazônica, esta imersão traz uma análise contextualizada capaz de possibilitar a inspiração de outras experiências semelhantes em diversas localidades.

A investigação se sustenta no aporte teórico de autores como Kossoy (2001), cuja contribuição está em destacar a fotografia como uma fonte histórica, focalizando sua atenção no papel em que tal aporte tem em desempenhar a construção e interpretação das narrativas históricas. Guedes e Nicodem (2017) sinalizam a relevância do potencial das imagens no ensino de História, principalmente na construção do conhecimento crítico e reflexivo. Freire (1996), com destaque numa educação transformadora, diálogo e autonomia, conceitos fundamentais para a materialização da prática educativa, valorização da leitura crítica do mundo.

Sustentou-se também nas contribuições de Chartier (1990) e Burke (2001, 2004) que trazem análise pertinente para a compreensão da dialética entre representações culturais e a construção da memória histórica. Ausubel (2003) no oferecimento de subsídios sobre métodos que propiciam uma aprendizagem significativa e contextualizada, basilares para inserir a fotografia como recurso pedagógico no ensino de História. Greimas e Fontanille (1992) foram os intelectuais utilizados para a análise das fotografias por meio da teoria da semiótica. Quijano (2005) e Mignolo (2003) foram os aportes teóricos da vertente ligada a colonialidade do saber como regra operante nos discursos hegemônicos e, por conseguinte, a base para criação de estratégias que visem romper com a prática por meio da pedagogia decolonial.

Nos últimos anos a temática em questão tem ganhado relevância como pressuposto para uma educação processual, nunca individual, mas através de experiência compartilhada na integração com o outro, o que Mário Kaplún (1999) chama de Comunicação Educativa, é o educar-se pela comunicação. A partir desses pressupostos constitutivos, a presente investigação concentra-se na Linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, por relacionar-se aos processos mobilizados na escola. Prediz-se pesquisa qualitativa com relação as contribuições para o objeto de estudo, buscando repensar metodologias aplicadas no processo de construção pedagógico de autonomia. A inquirição encaixa-se no âmago da pesquisa explicativa por requerer delimitar, especificar e expandir o quanto as atribuições desse limiar acadêmico podem contribuir nas relações entre os espaços pertencentes as instituições públicas educacionais.

Estruturada em quatro fases metodológicas que combinaram abordagem bibliográfica e práticas pedagógicas. O objetivo central foi analisar o papel da fotografia no ensino de História, fundamentando-se na Educomunicação, nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e na pedagogia decolonial. Para tanto, como objetivos específicos do percurso teve-se que realizar pesquisas bibliográficas sobre a Educomunicação e sua aplicação no ensino de História, o uso das TDICs, da fotografia enquanto instrumento pedagógico e decolonialidade; analisar as fotografias do livro didático utilizado em sala de aula: **Jovens Sapiens – 9º ano**; promover visitação da turma do 9º ano da Escola Antônio João ao Museu Sacaca, localizado em Macapá – AP; incentivar os alunos na tomada de fotografias autorais dos diversos ambientes em exposição no Museu Sacaca, fomentando seu protagonismo; construir álbum fotográfico intitulado *Nossos Olhares* com as imagens registradas pelos discentes na visitação ao Museu Sacaca e promover a exposição e aplicação do Álbum Fotográfico *Nossos Olhares*.

Na **primeira fase**, realizou-se um estudo bibliográfico sobre os principais referenciais teóricos que sustentam a investigação. Foram analisadas produções acadêmicas sobre a Educomunicação e sua aplicação no ensino de História, o uso das TDICs como ferramentas mediadoras da aprendizagem, a fotografia enquanto instrumento pedagógico e as contribuições da pedagogia decolonial para a construção de um ensino crítico e plural. Esse levantamento teórico serviu como base para orientar as etapas seguintes da pesquisa.

A **segunda fase** ocorreu em sala de aula e teve como foco a análise do livro didático *Jovens Sapiens – 9º ano*, utilizado pelos estudantes ao longo do ano letivo. Essa etapa foi dividida em dois momentos. No primeiro, os alunos tiveram liberdade para analisar as fotografias do livro sem direcionamento prévio, apresentando suas percepções em duplas. No segundo momento, a análise foi orientada para cinco capítulos que abordam a História do Brasil,

com o objetivo de investigar como a Amazônia está representada nas fotografias do material didático. Os estudantes foram estimulados a refletir sobre a presença ou ausência de referências à região e, quando visíveis, eles tiveram que examinar criticamente os enquadramentos utilizados, considerando o livro didático como um espaço de memória que influencia a construção de identidades e narrativas históricas (Nora, 1993).

Na **terceira fase**, a turma participou de uma visita ao Museu Sacaca, onde tiveram a oportunidade de produzir suas próprias fotografias. O propósito dessa atividade foi incentivar a construção de narrativas visuais que evidenciassem o dinamismo da sociedade amazônica, permitindo que os estudantes expressassem suas próprias percepções sobre o território em que vivem. A atividade reforçou a importância da fotografia como ferramenta de apropriação cultural e de ressignificação histórica, alinhando-se à pedagogia decolonial ao valorizar saberes e experiências locais.

Por fim, a **quarta fase** consistiu na criação do álbum fotográfico *Nossos Olhares*, como produto educacional da pesquisa. Esse álbum, elaborado no aplicativo *Canva*, reuniu as fotografias produzidas pelos alunos, conferindo-lhes a centralidade no processo de construção do conhecimento. O material representa a valorização da diversidade histórica, social e cultural da Amazônia brasileira, reafirmando a importância da imagem como um meio de valorizar narrativas históricas e educativas plurais. O álbum foi apresentado à turma no final de outubro de 2024, consolidando a experiência educomunicativa e visual como instrumento pedagógico inovador no ensino de História.

Pertenço a Geração X, composta pelos nascidos entre 1970 e 1980. Denominados de imigrantes digitais, represento aqueles que passaram a ter contato com computadores e internet na fase adulta. Há uma lacuna na formação acadêmica dessa geração, tendo em vista que não existia uma disciplina cuja ementa fosse voltada para uso das tecnologias no ensino de História. Essa é a inquietação que me move. Durante os 31 anos que atuo como professor efetivo do Estado do Amapá, trabalhei em diversas escolas da rede pública estadual localizadas em bairros diferentes. Escolas como Antônio Messias na zona sul da cidade; Maria Cavalcante na zona norte; Antônio Cordeiro Pontes na região central da capital e, em bairros intermediários, como Escola Jesus de Nazaré e Antônio João. Esta última é meu local de labor desde 2019.

Ao longo dessas décadas é perceptível que o sistema de ensino que ainda vigora nas escolas é a concepção tradicional, tendo o livro didático como a principal ferramenta do professor. Vi no ProfHistória uma perspectiva de mudança no sentido de atualização acadêmica que pudesse me ajudar a laborar para promover mudança no processo ensino-aprendizagem.

Pessoalmente, o grande paradigma da atualidade é entender como transformar recursos midiáticos disponíveis podem ajudar a construir e contribuir com o ensino de História.

Os alunos nasceram em um mundo globalizado e altamente tecnológico. A cultura contemporânea faz parte do professor e do educando. A questão de minha inquietação era em como fazer isso sem exaltar e reproduzir o capitalismo? O currículo é uma memória oficial que é alocada para garantir o poder. Desconstruir a visão tradicional eurocêntrica impõe mudanças, rupturas, novas visões de mundo, novas narrativas. A proposta é buscar estratégias pedagógicas que possam despertar no educando a capacidade de pensar historicamente e que essa aprendizagem tenha sentido na sua realidade.

Assim, os estudos realizados no Mestrado demonstraram que o uso de fotografias no museu permitem a inserção de novos conteúdos que preencham lacunas deixadas no currículo do poder como por exemplo: o negacionismo e a invisibilidade dos povos e locais nos livros didáticos. As fotografias que são colocadas nos livros apresentam uma cultura universal que evidenciam determinados espaços elitizados enquanto subalternizam diversos outros no timbre de serem esquecidos e apagados. O protagonismo dos discentes exige trabalho em equipe, embasado nos princípios da Educomunicação como: participativo, colaborativo, solidário e dialógico. Contudo, as escolas têm um papel passivo com relação as tecnologias e há a omissão do Estado. A consequência é a exclusão digital. É imperativo que haja uma política pública capaz de garantir a todos as mesmas oportunidades.

O trabalho escrito está organizado em três capítulos principais, os quais articulam os referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa, destacando o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), da Educomunicação e da fotografia no ensino de História. O primeiro capítulo cujo título é “*As TDICs e a Educomunicação para ressignificar o ensino de História*” apresenta um panorama sobre a relevância das TDIC’s e da Educomunicação na educação, com foco no ensino de História. Discute-se como essas ferramentas podem transformar as práticas pedagógicas, tornando o aprendizado mais dinâmico, interativo e acessível aos estudantes. Explora a Educomunicação como uma abordagem metodológica inovadora, que estimula o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Abordando os impactos, suas potencialidades e desafios na prática docente e discute as desigualdades no acesso às TDICs, evidenciando como a exclusão digital impacta a aprendizagem e limita as possibilidades de inovação pedagógica, principalmente em contextos periféricos.

O segundo capítulo assevera sobre a “*Fotografia e ensino de História: trajetórias e construções pedagógicas na formação do saber histórico*” e investiga o uso da fotografia como

um recurso didático fundamental para a construção do saber histórico. A fotografia é analisada tanto do ponto de vista de sua trajetória histórica quanto de sua aplicabilidade no ensino. Destacando seus desafios e potencialidades, com um panorama sobre o desenvolvimento da fotografia, enfatizando sua evolução e seu papel na preservação e transmissão do conhecimento histórico. A fotografia pode ser utilizada como um instrumento pedagógico para aproximar os estudantes dos acontecimentos históricos, favorecendo a construção de conexões entre passado e presente. Analisa, outrossim, os desafios enfrentados na implementação do uso em sala de aula, considerando questões estruturais, metodológicas e tecnológicas.

O derradeiro capítulo aborda “*Fotografias e ‘novos’ olhares: a Educomunicação no ensino de história para a decolonialidade do saber e protagonismo discente*”, aprofunda a relação entre fotografia, Educomunicação e pedagogia decolonial, buscando compreender como esses vértices podem contribuir para o rompimento com epistemologias hegemônicas e para a valorização de narrativas históricas plurais. Analisa a aprendizagem significativa como estratégia para incentivar a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de uma postura crítica frente à História, discutindo como o ensino de História no Brasil ainda é marcado por uma visão centrada no eixo Sul-Sudeste. Explora os fundamentos da pedagogia decolonial e sua importância para a ressignificação do ensino, promovendo um olhar inclusivo sobre os processos históricos.

Como resultado, a proposta decolonial, em essência, desafiou a centralização do conhecimento nas perspectivas eurocêntricas e a marginalização de saberes e histórias das regiões periféricas, como a Amazônia. Os dados levantados em sala de aula apontaram que a maioria das fotografias didáticas no livro **Jovens Sapiens – 9º ano** privilegia a narrativa centrada no eixo sul-sudeste como foco do progresso nacional e possui abordagem que reduz a Amazônia a uma região de exploração ou um campo vazio a ser dominado pelas estratégias capitalistas, sem reconhecer suas especificidades culturais, sociais e históricas. Nesse contexto, o potencial dos alunos em compreender a colonialidade do saber ofereceu uma ferramenta poderosa para a crítica aos conteúdos hegemônicos. Há ainda a descrição do percurso metodológico e a experiência da produção do álbum *Nossos Olhares* refletindo sobre os desafios e benefícios da iniciativa, bem como seu impacto na percepção sobre a História e a Amazônia.

Assim, a pesquisa revela que há uma significativa discussão sobre a intersecção entre Educomunicação e a prática decolonial, com foco no uso da fotografia para fomentar o ativismo estudantil e a reflexão sobre como os professores podem fazer a utilização de imagens históricas para a formatação de debates críticos sobre o passado e suas vinculações com o presente.

Espera-se que a pesquisa contribua para a valorização da cultura amazônica no ambiente escolar, promovendo a construção de narrativas visuais que reflitam as experiências e identidades dos alunos. A pesquisa também pretende servir como modelo para outras iniciativas educacionais, demonstrando como metodologias e tecnologias visuais podem tornar o ensino mais dinâmico e conectado às diferentes realidades socioculturais dos estudantes.

CAPÍTULO 1. AS TDIC's E A EDUCOMUNICAÇÃO PARA RESSIGNIFICAR O ENSINO DE HISTÓRIA

As TDIC's têm transformado a forma como as pessoas se comunicam, ensinam e aprendem, proporcionando um acesso mais dinâmico e interativo ao conhecimento. Sua inserção tem modificado as práticas pedagógicas fortalecendo ferramentas educativas inovadoras que estão em consonância aos contextos que os alunos acessam fora do ambiente escolar, como é o exemplo de fotografias em suas variadas versões. O dinamismo que a contemporaneidade impõe tem possibilitado acesso a diversas fontes históricas por meios das tecnologias. As fotografias transformam-se em base para análises críticas que ampliam as perspectivas e as formas de interpretar o passado. Dessa forma, a articulação entre a Educomunicação e as TDIC's usando o arcabouço da arte fotográfica fortalece as práticas capazes de motivar os estudantes, contribuindo para sua formação em um mundo em constante transformação.

1.1. O uso das TDIC's nas práticas pedagógicas

A interrelação entre comunicação e educação emergem como possibilidades para que o ensino de História seja atraente, envolvente e dinâmico, favorecendo a aprendizagem contribuindo para uma formação crítica e cidadã dos alunos. Parucker e Andrade (2022, p. 165) afirmam que "se estamos inseridos de maneira tão profunda no espaço digital, sujeitos a todas as dinâmicas que esse local estabelece, é importante situar que a produção da história e de seu conhecimento também sofre a ação do digital". As mudanças possuem transformações em todas as dimensões da vida humana, podendo ser citado dentro deste contexto a expansão das mídias digitais onde esse progresso tecnológico é notável, reconfigurando a forma de organização social e profissional, maneiras de comunicação e a relação entre os indivíduos. Diante deste cenário, Bortolini (2012) assevera que

É preciso, contudo, perceber a inserção dos recursos das tecnologias da informação e da comunicação na escola para além da inclusão digital, mediante a apropriação destes recursos enquanto instrumentos que estendem a capacidade humana de armazenar, resgatar, explorar e divulgar a informação [...] se apresentam também no espaço escolar como um desafio no que diz respeito a observar, reconhecer, apropriar-se e contribuir para com a consolidação de uma nova cultura de aprendizagem, e para que isso ocorra de maneira eficiente e eficaz o professor em sala de aula assume o papel de um

dos principais autores neste processo, tendo sua formação grande influência para tal (Bortolini et al. 2012, p. 142).

Destarte, o uso das novas tecnologias em sala de aula se apresenta como estratégias que impulsionam o professor a buscar novos conhecimentos, por meio de formação contínua por exemplo. Outro fato a ser destacado é que a dinâmica de ensino promove maior interação educando-educador, ocorrendo uma aprendizagem de forma mútua com potencial de tornar as aulas mais versáteis devido a interação dos envolvidos. A esse respeito Nonato (2006) enfatiza que o uso de novas tecnologias na contemporaneidade traz a reflexão de que faz-se necessário renovar as práticas pedagógicas de forma que acolham a diversidade, envolvendo todos os estudantes em processos de aprendizagem significativas.

A questão é o desafio de compreender como o uso das inovações tecnológicas em sala de aula pode captar a atenção e o interesse discente durante mediação conteudista. Conforme Sandre (2018, p. 1),

As novas tecnologias passam a fazer parte do cotidiano dos professores que se utilizam dela para dinamizar suas aulas com ricos exemplos que complementam as informações dos livros didáticos e que contribuem para o entendimento dos alunos, com base na inserção da tecnologia como instrumento de mediação qualitativa no ensino-aprendizagem

Ao utilizar a tecnologia, os professores podem apresentar exemplos práticos e visuais que complementam o conteúdo dos livros didáticos para facilitar a compreensão. Assim, a atua como um mediador, promovendo uma forma de interação que desperta novos sentidos ajudando inclusive o educando a vencer obstáculos que resultem no desenvolvimento de competências e habilidades. De maneira ampla, pode-se dizer que os pressupostos da tecnologia no ensino de História defende um mecanismo no qual seja possível inserir não só um mundo “digital”, mas a um leque de informações que servem de base para o processo de formação do indivíduo. O acesso a um número maior de informações, no qual os dados correlacionados com fatores do passado e interligados com presente, podem agir clarificando determinadas dúvidas e conceitos mais complexos, considerando, outrossim, o poder de investigação através do uso das tecnologias.

Jill Lindgton (2011) observa a ampla aceitação do público com relação as produções midiáticas com cunho histórico e, a partir delas, assevera que “o entusiasmo pela história viva domina” (Lindgton, 2011, pg. 32). O conhecimento histórico continua relevante e encantador para a sociedade, logo é imperante que o docente de História possa proporcionar um ambiente

voltado para a reflexão crítica em detrimento a aulas expositivas que acabam estimulando mais o aspecto transmissor de conhecimento e mecânico da aprendizagem (Freire, 1996). Conforme expressa Dorneles Junior (2024), os processos de transformação digital desencadearam mudanças paradigmáticas tanto na forma como interatuamos quanto na forma como processamos dados que expressam.

No contexto brasileiro, assim como em diversas nações, o sistema educacional encontra-se em um momento crucial, reconsiderando as abordagens convencionais de ensino à luz das inovações tecnológicas. A incorporação de tecnologias digitais no âmbito educacional é vista como um meio de enriquecer a qualidade do ensino e preparar os estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais baseado em tecnologia. Essa adoção transcende a mera preparação para carreiras futuras, oferecendo uma oportunidade de remodelar profundamente como os estudantes interagem com o conhecimento, desenvolvem pensamento crítico e se envolvem no processo educativo (Dorneles Junior, 2024, p. 27).

As transformações que o mundo globalizado está impondo à sociedade trazem novos requisitos para a educação, exigindo expertises no uso das tecnologias que crie arcabouços para aproximar o mundo digital ao conteúdo trabalhado. As novas possibilidades de vivenciar o fluxo contínuo de transformações socioculturais em âmbitos local, nacional e global, aliadas ao conhecimento produzido em diferentes níveis, aos meios de comunicação de massa e às tecnologias modernas, demandam por constantes revisões da prática pedagógica. Essa dinâmica implica na atualização permanente dos saberes necessários à docência e na ampliação dos conhecimentos em diversas áreas, de modo que essas mudanças, quando experimentadas, possam ser compreendidas e contextualizadas pelos alunos, que hoje estão imersos em um mundo altamente tecnológico (Palfrey, 2011).

Tal movimento, que iniciou-se na segunda metade do século XX, encontra-se hoje como uma força que perpassa e norteia diversos âmbitos, inclusive o ambiente escolar. Os docentes podem contar com uso de tecnologias e objetos para despertar o interesse dos alunos, a motivação como parte essencial para uma aula produtiva, transformando uma metodologia tradicional como as aulas expositivas com as práticas de ensino tradicional a elementos que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo dos alunos, permitindo através de uma visão real do mundo, detectar os problemas que assolam a realidade histórico-social.

As tecnologias têm se multiplicado de maneira contínua. À medida que o digital perpassa os muros das escolas e adentram as aulas de História, pode-se motivar a pesquisa, transformando o espaço em um local propício para uma educação integradora do real com o virtual. Conforme Araújo (2011, p. 39)

Há uma necessidade na situação atual da educação de se reinventar os métodos e modelos de ensino, tendo em vista que o modelo tradicional de escola consolidado no século XXI precisa corresponder às demandas, necessidades, e expectativas de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar [...].

Em vista disso, a utilização da tecnologia no ambiente educacional precisa passar pelo processo de democratização do acesso às informações. Esse novo paradigma social, que se apresenta na sociedade da informação exige uma mudança na forma que se educa e para que se educa. A reflexão sobre a inserção e relevância da tecnologia no ambiente escolar depende de propostas que tragam uma perspectiva integrada dos recursos digitais. Com isso, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos em aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativa e interagir.

O uso, influência e a apropriação das novas tecnologias nas instituições de ensino encontram sua serventia não somente em relação à sua atividade de ensino, mas também na sua atividade de pesquisa continuada para ressignificar as metodologias pedagógicas tornando o ensino mais atrativo. Para Moran (2015), a junção de metodologias ativas com tecnologias digitais permite o desenvolvimento de uma aprendizagem melhor, através de práticas, atividades, jogos, problemas e projetos que combinem colaboração e personalização. Cabe enfatizar a importância da tecnologia mediante aos pressupostos contemporâneos, uma vez que a escola assim como os seus representantes são convidados a acompanhar a evolução da sociedade atual, sendo constantemente questionada quanto aos procedimentos metodológicos, à estrutura curricular, ao papel do professor e do aluno para o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Isso porque, conforme destacam Teruya e Moraes (2009),

As tecnologias por si só não promovem uma aprendizagem significativa do conteúdo escolar, se não houver uma formação política e cultural do professorado que atua no espaço escolar para enfrentar os paradigmas da superficialidade e da fragmentação da informação e do conhecimento (Teruya; Moraes, 2009, p. 330).

Evidencia-se que o uso das tecnologias na educação, por si só, não garante uma aprendizagem significativa, sendo fundamental uma formação política e cultural do professorado, capaz de enfrentar os desafios da superficialidade e da fragmentação do conhecimento presentes na sociedade contemporânea. Não se trata de avaliar se as inovações tecnológicas são benéficas ou prejudiciais para a sociedade no geral, mas de compreender que

seu desdobramento tem proporcionado mudanças qualitativas na vida social e cultural. Nessa conjuntura, não há como seguir direções opostas, ou seja, ignorar as potencialidades que as ferramentas possuem designadamente no ensino de História.

Souza (2023) assevera que o uso das metodologias inovadoras pautadas em TDCl's precisam ser alicerçadas no conhecimento acadêmico, na pesquisa bibliográfica e no protagonismo do aluno durante o ensino-aprendizagem, para que assim o ensino de História possa ser feito com responsabilidade e rigor epistemológico. O exercício da reflexão possibilita ao cidadão compreender e acompanhar as transformações inerentes à contemporaneidade, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente no contexto social em que estão inseridos. Para que tal processo formativo se efetive, é fundamental que o ensino de História se ancore em referências que dialoguem com a realidade do aluno e que tenham relevância para sua experiência de vida. Segundo Flávia Eloisa Caimi (2016, p. 110),

As exigências de trabalhar com metodologias ativas do campo pedagógico, que assegurem maior protagonismo dos estudantes em seus percursos de aprendizagem, de modo a superar a perspectiva enciclopedista, verbalista e assentada apenas na memorização do passado que tem marcado essa disciplina.

A citação ressalta a importância de adotar metodologias ativas no campo pedagógico, que promovam o protagonismo estudantil e rompam com uma abordagem tradicional da disciplina, ainda marcada por práticas enciclopedistas, centradas na memorização e na transmissão verbal do passado. Se compreendida como o conjunto de saberes que possibilita ao sujeito intervir no mundo, a tecnologia pode desempenhar um papel essencial na construção de uma prática educativa crítica e transformadora. Nessa perspectiva, o verdadeiro saber fazer educação se constitui a partir da articulação de experiências diversas e do diálogo entre múltiplos campos do conhecimento. Para que esse fazer não se reduza a uma ação tecnicista, repetitiva ou descontextualizada, é necessário que esteja ancorado na reflexão crítica, na escuta sensível e na compreensão da complexidade, princípios fundamentais para uma pedagogia comprometida com a formação integral e emancipadora dos sujeitos (Freire, 1995; Morin, 2005).

As TDIC's têm-se mostrado potenciais quando formatadas em metodologias de ensino que estimulem o raciocínio crítico, a compreensão analítica dos conceitos históricos para aplicá-los e contextualizá-los de maneira propícia que podem desenvolver a capacidade técnica de debater, levantar hipóteses e pensar formas diferentes sobre a realidade. Para isso, o papel do

docente de História torna-se fundamental ao proporcionar um ambiente mais voltado para a postura questionadora do que aulas expositivas. No universo das tecnologias, projeta-se uma vertente faz a junção dos meios de comunicação com a educação, trazendo para o âmbito estudantil as potencialidades que estimulam mais a interação problematizadora com as mídias digitais para combater rituais mecânicos de aprendizagem.

1.2. A Educomunicação no ensino de História: inovação metodológica para ensejar o protagonismo dos alunos

É importante considerar que a Educomunicação é uma área de conhecimento aperfeiçoada no universo das TDIC's, visto que valoriza a produção de conteúdo pelos próprios educandos, permitindo-lhes não somente consumir informações, mas criá-las e publicizá-las de maneira criativa e autêntica. Sendo assim, carrega métodos capazes de colocar no patamar superior a figura do estudante no processo de aprendizagem por colocar luz sobre diversos temas com formatos e linguagens características dos meios de comunicação para construir conhecimento.

Faz-se necessário frisar que, conceitualmente, a Educomunicação configura-se como uma fusão entre educação e comunicação, cujo a finalidade é estimular a participação ativa dos alunos no seu processo formativo. Além disso, a Educomunicação apresenta-se “como proposta instigante, potencializadora de novas pensadas e atitudes no fazer educativo. Além de problematizar, ela possibilita uma intervenção crítica, plural” (Marques, 2018, p. 1). Em síntese, funciona como uma espécie de elo entre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a educação, podendo ser amplamente aproveitado no ensino de História justamente devido ao viés problematizador em detrimento ao instinto consumidor de informações.

De acordo com Pacheco e Santos (2016), Educomunicação projeta relação entre saberes sendo um espaço de questionamento, de busca e construção de saberes que deve ser destrinchado pelos próprios educandos. Portanto, é um campo que combina um conjunto de práticas que fortalecem o estabelecimento de ecossistemas comunicativos em vários aspectos da sociedade e interações humanas. A gênese deste campo de pesquisa segue o contexto da repressão e censura aos meios de comunicação impostos pela Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Citelli, Soares e Lopes (2019) asseveraram que

Naquela conjuntura de violenta repressão e proibições, acionar estratégias para fazer circular a informação e o conhecimento censurados e interditados

exigiu dos grupos populares, professores, jornalistas, artistas e intelectuais, pactuados com a democracia, o incremento de ações comunicativo-educativas capazes de fraturar o círculo de ferro forjado pelos militares e seus acólitos civis (Citelli; Soares; Lopes, 2019, p. 12).

Em um contexto marcado por intensa repressão e censura, a circulação de informações e saberes interditados demandou de diversos atores sociais — como professores, jornalistas, artistas e intelectuais comprometidos com a democracia — o desenvolvimento de estratégias comunicativo-educativas que buscassem romper com o rígido controle imposto pelo regime militar e seus aliados civis. Destarte, a essência da Educomunicação é ligada a vertentes sociais e históricas de resistência forjada na configuração do regime de exceção que forçava a busca por estratégias que pudessem perpassar as censuras.

É baseado nessa conjuntura de resiliência que a presente pesquisa apropriou-se do conceito para embasar a construção de um produto pedagógico que pudesse estimular o aluno a desenvolver mecanismos que o guie na apreensão de um saber tradicional que transcende o tempo utilizando os meios de comunicação para impulsionar questionamentos e análises de conteúdos hegemônicos narrados nos livros didáticos ao mesmo tempo em que impulsiona a produção de conhecimento mais autoral que valoriza seu contexto.

Marques (2018) ratifica que o campo de pesquisa é relativamente novo, já que o processo de consolidação da expressão Educomunicação iniciou-se em 1990, após trabalho de pesquisa presidido pela Universidade de São Paulo (USP) a partir da perspectiva dos usos diversos dos meios de comunicação em um entrelace com a educação. Nesse sentido, há um esforço para o aprimoramento desta área e seus potenciais como metodologia. Sem, contudo, cair no praticismo, ou seja, não são ferramentas que servem apenas para as abordagens práticas no ensino, mas como um canal que auxilia também nos processos reflexivos.

A centralidade no educando no processo de aprendizagem permite romper com o ciclo vicioso de pôr o professor como detentor dos saberes, permitindo, outrossim, ao primeiro personagem a sua constituição enquanto sujeito sociocultural, argumentador e participativo (Bittencourt, 2011). Nesse sentido, a Educomunicação no ensino de História permite o incentivo a explorar e reinterpretar os eventos do passado, a partir de seu presente tornando-se. Ademais, pode ser considerada como uma abordagem pautada nas metodologias ativas de ensino, tendo em vista que o aluno passa a ser a figura focal do processo ensino-aprendizagem. Conforme destacam Ferraz e Cavalcanti (2021),

Acreditamos que a Educomunicação possibilita repensar e construir uma nova escola, que age em prol do desenvolvimento e autonomia intelectual do aluno,

formando indivíduos capazes de construir o próprio saber e principalmente estimulando outros indivíduos a fazerem o mesmo. Trazer as contribuições desse novo campo para o ensino de História possibilita novas formas de socialização em sala de aula, construção dos saberes, comunicação e diálogo com o passado histórico. [...] possibilita uma nova relação com a construção dos saberes e entre os produtores do saber, pois reconhece e valoriza a importância dos diferentes sujeitos no processo educativo, investindo no autoconhecimento, nas relações com o outro e com o meio em que se vive (Ferraz; Cavalcanti, 2021, p. 156-164).

Por meio de métodos educomunicativos, como por exemplo o desenvolvimento de projetos colaborativos, a produção de conteúdos audiovisuais e a utilização de tecnologias digitais, pode-se estabelecer um clima de sala de aula onde os alunos tenham a oportunidade de experienciar e vivenciar as conexões entre as disciplinas. Um exemplo verificado pode ser uma estratégia/prática em que os alunos utilizam a fotografia para registrar e investigar aspectos focais do passado de suas comunidades, dando espaço para que a História e outras disciplinas se comuniquem, tais como a geografia com a noção de territorialidade e a sociologia com as análises acerca dos impactos das disparidades. Refletindo sobre as imagens da escola, os alunos podem exercitar o seu olhar crítico e ter a noção sobre a incorporação entre escola e sociedade, construindo um novo conhecimento a partir de sua experiência pessoal e coletiva.

A Educomunicação projeta-se como um potencial aliado, tendo em vista sua vertente como ação política, lugar de encontro e debate das diferenças e semelhanças, de aproximações e distanciamento. Enfim, um campo de prática e de discussão. A Educomunicação é uma proposta que visa a integração da educação e da comunicação, dois campos aparentemente distintos, mas aliados à medida que as técnicas educacionais entre pedagogia e didática e uso das tecnologias em sala faz dos meios de comunicação realidades didáticas (Soares, 1996). O professor precisa se aproximar dos meios de comunicação e se familiarizar com eles, aproveitando suas potencialidades, controlando sua eficiência e uso para criar saberes.

Dessarte, a Educomunicação para o ensino de História pode oferecer novas possibilidades de aprendizagem, interação, pesquisa e produção de conhecimento histórico, tomando como base a ideia que preconiza o protagonismo do aluno. Além de ampliar o acesso a fontes e recursos didáticos diversificados, que podem estimular o interesse, a curiosidade e a motivação dos alunos pela disciplina, tornando as aulas mais dinâmicas, interativas e atrativas. Um mecanismo metodológico que pode aproximar o ensino de história da realidade e dos interesses dos alunos, permitindo abordar temas atuais, locais e globais, e relacionar o passado com o presente. Isso, agrega ao processo de reflexão-ação-reflexão, tríade defendida por Freire

(1996), reforçando a proposta da educomunicação e interdisciplinaridade, utilizando a fotografia como recurso para se trabalhar a compreensão crítica e ativa da história

Por falar em construção de sujeitos críticos e reflexivos diante de uma sociedade em constante processo de transformação, estudos a exemplo de Bittencourt (2002), sinalizam que

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (Bittencourt, 2002, p. 57).

Para que isso ocorra, é fundamental o reconhecimento do papel social e político da escola. Apesar de ser um contexto em que pode reproduzir estereótipos, negar a identidade e atuação social dos diferentes alunos, a escola deve ser encarada como lugar de resiliência para o ensino plural, um lócus de aprendizagens pessoais e sociais. É exatamente neste espaço de diversidade que se encontra a verdadeira riqueza do ensino de História na contemporaneidade. O campo de pesquisa que desagua em possibilidade de ensino de História está evoluindo rapidamente, com “o surgimento de novas tecnologias e metodologias que estão mudando a forma como os estudantes aprendem” (Torres, 2020, p. 15). Por exemplo, a produção de fotografias que é amplamente utilizada pelos discentes em ambientes fora do espaço escolar pode ser utilizada em aulas para engajar os estudantes e tornar o aprendizado mais divertido. Existem também possibilidades como a construção de sites educativos, podcasts que podem ser presididos pelos alunos.

Estes e outros vieses advindos da Educomunicação ajudam a personalizar o ensino, propiciando práticas de extensão que vão além da tradicional sala de aula e alcance espaços próximos à realidade do aluno, estimulando a interatividade e a aprendizagem significativa. Ao considerar que os alunos representam um grupo social que possuem em seu contexto alta interação com os mais diversos meios de informação, a Educomunicação surge como alternativa metodológica para o ensino de História no sentido de incentivar o engajamento do discente nas aulas. A educação emancipadora e tecnológica pautada no protagonismo do aluno deve abranger diversos ambientes no território nacional para tornar possível o acesso as tecnologias de maneira equitativa e democrática.

1.3. A urgência da inclusão digital e os empecilhos para sua promoção

A inclusão digital é o processo de proporcionar acesso equitativo às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), garantindo que indivíduos e comunidades, especialmente os marginalizados, possam usufruir plenamente das oportunidades oferecidas pela era digital. Nesse sentido, faz-se necessário a efetiva participação de todos no processo comunicativo e possibilidades intrínsecas. Com uma acentuada concentração de renda, o Brasil, de fato, enfrenta grandes desafios ante as várias facetas da desigualdade social. Para efeito de contextualização, os anos 1980 foram marcados por um profundo processo de estagnação da renda da população, provocando um adicional de agravo à medida que a distribuição continuava a se deteriorar. Nesse período, intensificou- a propagação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no mundo, mas de acesso a determinado público, em razão da dimensão econômica brasileira que até o mundo contemporâneo apresenta significativa desigualdade.

Muitas pessoas ainda estão excluídas do acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), resultando na negação de direitos fundamentais, como educação, trabalho e participação cidadã. A disparidade digital reflete-se nas desigualdades sociais já existentes e, como consequência, acaba ampliando-as devido a crescente dependência da tecnologia que exige adaptação de todas as camadas sociais para evitar exclusão. Um dos autores que tem centrado esforços nessa discussão das disparidades sociais quanto ao acesso de tecnologia e, mais ainda, a manutenção de seu processo de ensino e aprendizagem, como Yamin e Gaviraghi (2023), alertam que

Em virtude dessa realidade de desigualdade de oportunidades, de negação à cidadania e aos direitos fundamentais, manifesta-se a necessidade de incluir um aglomerado de indivíduos ao dilúvio informacional do ciberespaço e orientá-los sobre como multiplicar conhecimento. A organização da sociedade, nas mais diversas esferas, tende a ser mediada cada vez mais pelas tecnologias conectadas à rede, portanto, todas as camadas sociais precisam se qualificar para acompanhar o desenvolvimento tecnológico para o ingresso ao trabalho, à educação ou para o desenvolvimento das relações sociais (Yamin; Gaviraghi, 2023, p. 11).

A exclusão perpetua a negação de cidadania plena e dificulta a integração de diversos indivíduos ao mundo digital. O cenário exige habilidades digitais não apenas para acompanhar as mudanças tecnológicas, mas também para garantir a participação ativa no mundo contemporâneo. Afinal, as diversas camadas sociais são intrinsecamente ligadas a tecnologias,

o ingresso e a permanência no mercado de trabalho, no sistema educacional e até nas interações sociais dependem da capacidade de utilizar ferramentas tecnológicas em determinados cenários.

Portanto, a atenuação da exclusão tecnológica deve ser dada com vistas a acesso material às tecnologias, juntamente com políticas que busquem fomentar a sua relevância para o processo educativo, especialmente no contexto contemporâneo de rápidas transformações e necessidade de inovações no campo da educação. Políticas públicas devem ser criadas para promover a inclusão digital efetiva capaz de mitigar desigualdades e ampliar oportunidades para o desenvolvimento social e econômico. Além disso, deve abranger os grupos vulneráveis com programas específicos para mulheres, idosos, pessoas com deficiência e comunidades indígenas, atendendo suas necessidades específicas.

As políticas de inclusão digital são compreendidas como o conjunto de ações que viabilizem o acesso às TDIC, à rede mundial de computadores, mas que contemplem também a alfabetização digital, o acesso à informação, inserção no cotidiano, a geração de conhecimento e a promoção do desenvolvimento humano através do uso das tecnologias. Surgem por demandas da própria sociedade como forma de garantir direitos aos atores sociais e melhorias nos serviços já existentes. O combate à exclusão digital pode ser combatida por meio de políticas públicas de Estado que incentivem a massificação de acesso aos computadores e à internet para população por meio da redução dos preços de equipamentos, criação de incentivos fiscais e disponibilização de espaço públicos para o acesso às tecnologias e às redes de conexão. Todavia, isto exigiria um comprometimento contínuo e coordenado de todas as partes, incluindo governos e a sociedade. Um esforço para promover uma educação mais conectada com as mudanças tecnológicas são imperantes para criar oportunidades para todos os envolvidos no/com o processo educativo.

Os desafios educacionais são tangíveis, em especial quando encontra-se na interface com as tecnologias e mídias. Entre estes pode-se citar a necessidade de formação dos professores, a qualidade das informações disponíveis na internet, a adequação das metodologias e dos currículos, e a inclusão digital dos alunos. Quando se trata da Educação Básica nas instituições públicas, os empecilhos para implementação da praxe pautada na Educomunicação são mais aprofundados.

São escassos as formações estatais específicas para que professores, capacitem-se para o uso das TDIC's de maneira que auxiliem na seleção, utilização e avaliação das tecnologias de forma adequada e pedagógica. Outro ponto a ser observado como problema que aprofunda ainda mais os obstáculos da Educomunicação como metodologia de ensino de História é a escassez na disponibilização de equipamentos tecnológicos, principalmente em locais mais

distantes dos eixos citadinos. Tais vacâncias podem comprometer o andamento das aulas e a aprendizagem dos alunos. É interessante, aliás, observar que os entraves não se limitam a questão técnica em si. Mas há um fator que se sobrepõe, conforme frisam Citelli, Soares e Lopes (2016): a dependência do livro didático. Há, portanto, diversos entraves para efetivação da Educomunicação como prática recorrente nas escolas públicas, apesar das vantagens que esta estratégia multidimensional possui.

Conforme apontam Pelages *et al* (2024), a aplicabilidade dos contínuos avanços tecnológicos no contexto educacional, com ênfase na revitalização das práticas pedagógicas tem como objetivo destacar a urgente necessidade de incorporar diferentes recursos tecnológicos nas salas de aula. O ambiente social em que estamos inseridos molda nossa relação com as inovações, mas é importante destacar que uma educação fundamentada no uso das tecnologias não pode se limitar a disponibilizar computadores nas escolas, tampouco ao uso ocasional desses recursos. O processo de integração da tecnologia só será realmente eficaz se provocar uma transformação significativa no cenário educacional atual.

Aos professores de História é um desafio extra o ato de escolher as mídias mais adequadas, levando em conta o contexto, os objetivos de aprendizagem e a mensagem a ser transmitida com seu uso. Diante de tantas opções, não basta apenas conhecê-las; é fundamental testá-las em diferentes situações para descobrir o que realmente funciona de forma eficaz para que o discente seja guiado a alcançar as habilidades concernentes (Ferraz; Cavalcanti, 2021). Não existem mídias boas ou ruins, mas mídias que podem proporcionar experiências variadas para os estudantes. A utilização de fontes históricas digitais (documentos, vídeos, imagens) aproximam o discente com o conhecimento e abre a possibilidade para que eles possam analisar as diferentes narrativas e desenvolver uma visão crítica em relação ao passado.

Conforme Souza (2023), a substancialidade dos docentes reside em sua capacidade de guiar os estudantes sobre o uso crítico dessas tecnologias, assegurando-lhes se as informações adquiridas são dignas de confiança e apropriadas ao determinado contexto histórico estudado. A construção do conhecimento pela via das TDIC's e, por conseguinte, da Educomunicação, facilitam o acesso às informações, propondo novas formas de processar e organizar o próprio conhecimento histórico para formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes. Uma abordagem dinâmica e ligeiramente mais acessível é o uso das fotografias no ensino de História. Esta, por sua natureza visual, tem o poder de conectar os estudantes com realidades atuais e do pretérito, tornando os temas históricos mais tangíveis ao seu contexto imediato. Ao utilizar fotos como ferramenta de ensino, os educadores podem enriquecer a compreensão sobre os eventos

passados, além de estimular a reflexão crítica sobre como esses eventos se relacionam com a sociedade contemporânea.

Práticas educomunicativas que envolvam análise de fotografias assim como sua produção fomentam o ativismo discente porque ele pode deixar de ser mero receptor de informações e se tornar sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Ele passa a dialogar com as temáticas históricas, investigando as imagens, formulando hipóteses e criando conexões entre o passado e o presente. Independentemente de suas habilidades ou origens, o enlace entre a Educomunicação e o uso de fotografia traz a oportunidade de engajamento, expressão e aprendizagem de forma significativa, criando processo mais interativo, reflexivo e contextualizado.

A presente pesquisa exemplifica a eficácia da metodologia educomunicativa fotográfica. A implementação do produto educacional *Nossos Olhares* busca mitigar desafios ao adotar estratégias que tornam a fotografia mais acessível e integrada ao processo pedagógico para estimular a reflexão histórica e a construção de identidades culturais. Ao permitir que eles se tornem narradores de suas próprias experiências por meio das tomadas fotográficas fomentou-se a construção de enredos visuais que refletiram suas percepções sobre a história e identidade amazônica, convergindo em uma experiência ativa. A fotografia, nesse contexto, funcionou como uma linguagem que dá voz aos jovens, permitindo que expressem suas vivências, inquietações e interpretações sobre a cultura local criando um material educativo autêntico. Esse recurso propicia a comparação entre práticas culturais antigas e contemporâneas e estimula o debate sobre a preservação da memória e dos saberes tradicionais. A Educomunicação ao integrar diferentes linguagens – imagem, escrita e oralidade – amplia o alcance do conhecimento produzido.

CAPÍTULO 2. FOTOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA: trajetórias e construções pedagógicas na formação do saber histórico

A fotografia remonta sua criação no século XIX e desde então ocupa lugar de destaque. Atrelada ao ensino de História por conferir um aparato visual a informações pretéritas, transcende seu papel de registro visual e pode transformar-se em ferramenta para fomentar análises críticas acerca dos discursos didáticos que são frequentemente enaltecidos por meio das fotos e narrativas nos livros escolares. Nessa vertente, professor e aluno passam a tê-la como uma ferramenta pedagógica para construção de saberes ao invés de serem apenas expectadores das abordagens tradicionais.

Seguindo nesta esteira, as fotografias podem ajudar alunos a compreenderem o contexto social, político e cultural do período histórico representado (Chartier, 1990). Com seu uso em sala de aula abre-se a possibilidade de os estudantes problematizarem questões, criarem suas próprias hipóteses e narrativas. Dessa maneira, a postura questionadora estudantil é formatada a partir de análises críticas e construção de novos saberes (Freire, 1996). Nesse contexto podem ser utilizadas para promover um elo entre o passado e o presente, podem ser "lugares de memória" (Nora, 1993), capazes de serem utilizados para a construção de identidades coletivas. Englobando recursos tecnológicos, o aprendizado torna-se mais dinâmico e integrador, facilitando a conexão entre o presente e o passado.

Cabe destacar ainda que sua implementação na produção do conhecimento auxilia na dialética com outras áreas, como por exemplo, Sociologia, Artes e Literatura. Por meio da fotografia, o aluno explora questões de identidade, cultura e memória, e na compreensão de como as imagens erguem as narrativas sociais e históricas. Conforme apontam Venere, Moreira e Velanga (2021),

A fotografia mais do que simples instrumento de apoio, mas algo que merece atenção e leitura conceitual à luz de várias ciências, das humanas e sociais às exatas e biológicas. Essa abordagem merece tratamento interdisciplinar e transdisciplinar, de tão complexa que pode ser sua compreensão e abrangência, pois libera a criatividade dos que com ela lidam, bem como possibilita insights verdadeiros para o processo de ensino e aprendizagem. Está presente no cotidiano, nos diversos meios de comunicação, e hoje, nas formas estáticas e dinâmicas em seu uso, levando encantamento, fascínio e proporcionando reflexões para os que nela se debruçam (Venere; Moreira; Velanga, 2021, P. 4).

A fotografia, longe de se restringir à condição de mero recurso auxiliar, configura-se como um objeto de estudo que demanda atenção analítica e leitura conceitual a partir de

múltiplas áreas do conhecimento — das ciências humanas e sociais às ciências exatas e biológicas. Essa complexidade intrínseca justifica uma abordagem que articule perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares, uma vez que a imagem fotográfica desperta a criatividade de quem com ela interage e contribui com percepções significativas para os processos de ensino e aprendizagem.

Inserida de forma ampla no cotidiano e nos meios de comunicação, a fotografia manifesta-se tanto em formas estáticas quanto dinâmicas, promovendo fascínio, encantamento e suscitando reflexões profundas entre os sujeitos que se dedicam à sua apreciação e análise. Isto acontece em qualquer parte do mundo, do ocidente ao oriente, mas em dimensões distintas e sob olhares caracterizados, em realidades particulares, mas sempre de maneira universal, em relação as formas, níveis ou processos de aprendizagem promovidos pela imagem. Assim, é uma alternativa didática que possui a possibilidade de superar o paradigma linguístico, representado pelo texto escrito como mecanismo principal e hegemônico no desenvolvimento da sociabilidade humana.

2.1. Itinerário histórico da fotografia

As raízes históricas da fotografia, desde suas origens, no início do século XIX, até sua solidificação como uma ferramenta pedagógica significativa, têm sido interpretada como um registro visual assim como um recurso de interpretação e análise crítica. Os primeiros registros referentes a invenção da fotografia remontam de 1839, quando Louis Daguerre inventou a máquina de fotografia moderna (o daguerreótipo). O daguerreótipo foi responsável por revolucionar a maneira como as imagens eram capturadas e disseminadas, oportunizando um novo olhar sobre o mundo. Primeiramente, a fotografia estava associada ao registro de eventos e pessoas, sendo usada especialmente por artistas e cientistas. Contudo, essa tecnologia passou a ser reconhecida e ampliada socialmente em virtude de seu potencial na preservação da memória coletiva. Como resultado, criou interesse por sua aplicação na área da História. Caldeira e Cavalcanti (2012), afirmam que

A invenção do termo daguerreótipo, assim denominado pelo próprio Daguerre, representava o processo de recobrimento de uma placa de cobre por uma fina camada de prata e que, de tão polida, sua superfície se assemelhava a um espelho. [...] a imagem obtida diretamente sobre a lâmina de prata já era o produto final: o positivo. Isto significa que essa imagem era única, não podendo ser multiplicada como no processo negativo/positivo (Caldeira; Cavalcanti, 2012, p. 2015-216).

Diferentemente dos processos fotográficos posteriores, que permitiam a reprodução de múltiplas cópias a partir de um negativo, o daguerreótipo não possibilitava duplicações: cada imagem produzida era singular e irrepetível. Esse processo, anunciado oficialmente em 1839 na França, marcou um ponto de inflexão na história da imagem, sendo amplamente reconhecido como o nascimento da fotografia enquanto técnica moderna de representação do real. Sua invenção teve profundo impacto social e cultural, pois, pela primeira vez, tornou-se possível registrar visualmente pessoas, paisagens e eventos com um nível de detalhamento até então inatingível pelos meios artísticos tradicionais, como a pintura ou o desenho. O daguerreótipo também democratizou o retrato, antes reservado às elites, tornando-o acessível a uma camada mais ampla da sociedade urbana, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. Além disso, contribuiu para transformar a relação dos indivíduos com a memória, o tempo e a identidade, ao permitir a preservação de imagens que se tornaram documentos visuais únicos de uma época.

A inovação marcou um ponto de ruptura na história da representação visual, pois permitiu a criação de registros mais precisos e objetivos da realidade, dispensando a subjetividade do traço humano. É possível considerar as imagens em duas categorias maiores:

as imagens estáticas - escultura, pintura, grafite e as imagens em movimento - cinema, audiovisual e televisão. As imagens fixas surgiram antes, até mesmo antes da escritura formal, sendo assim as plausíveis de signos interpretadores dentro de uma cultura visual. As imagens em movimento são mais recentes, surgindo praticamente no final do século XIX com a criação do cinema, depois foram difundidas pelo audiovisual e, um pouco mais tarde, pelo fenômeno de massa que foi a criação da televisão, popularizando as imagens em movimento, podendo circular e ser consumidas mundialmente.

Tanto as imagens fixas quanto as imagens em movimento são plausíveis de serem tomadas como diferentes formas de leitura e de interpretação, sendo que ambas constelam objeto de estudos históricos atuais. Faz parte de uma narrativa visual na construção do conhecimento, possibilitando múltiplas interpretações, de vários contextos históricos. No decorrer do século XIX, a fotografia sofreu transformações e modificações, tanto por intensas pesquisas, quanto pelo impulso da própria incipiente indústria fotográfica, a qual passou de uma atividade singular realizada por fotógrafos profissionais a uma prática diária desenvolvida por amadores (Canabarro, 2015).

Contudo, no mesmo século, houve uma notável evolução dos estúdios fotográficos, os próprios templos da fotografia da magia à ilusão de representação, estes, difundidos pelas principais cidades mundiais, traduzindo-se numa forma significativa de representação da imagem. Os estúdios eram definidos como fábricas de sonhos, \as pessoas se propunham a

melhor forma de portar-se no espaço fotográfico, contando com vestimentas e acessórios que poderiam representá-las diferentes personagens, por exemplo, um burguês. Tal caracterização representava a figura ideal para uma sociedade capitalista, as roupas e os acessórios já demonstravam riqueza e poder, em cenários típicos da classe dominante.

Na perspectiva de Canabarro (2015), a experiência da fotografia no século XIX,

Desde os seus primórdios, mostrou uma evolução espetacular nas técnicas de captação da imagem e nos aparelhos fotográficos, os quais tornaram-se mais populares. Passando de uma fotografia profissional para uma fotografia amadora, conseguiu adeptos no mundo todo: desde o começo de sua invenção, os fotógrafos saíram da Europa em busca de imagens que pudessem reportar o conhecimento do mundo para além daquele continente. As imagens capturadas representavam as diferentes culturas ao redor do mundo, os sujeitos sociais, os tipos característicos de cada espaço geográfico, as cidades, os monumentos históricos resultantes da diversidade cultural de cada sociedade retratada (Canabarro, 2015, p. 106).

A fotografia, desde suas origens, conquistou maior popularidade do que a pintura, pois essa última era restrita àqueles com considerável poder aquisitivo, por exemplo, um retrato pintado simulava privilégio, enquanto a fotografia se mostrou acessível, sobretudo para os fotógrafos itinerantes que em suas viagens pelas cidades buscavam clientes. Isso ajudou a democratizar o meio fotográfico, permitindo que os fotógrafos saíssem dos estúdios sofisticados, para recursos mais populares, ao qual todos podiam recorrer para garantir seu próprio testemunho visual.

Além de seu valor estético, que continua sendo um dos aspectos mais fascinantes da fotografia, essa ferramenta demonstrou ser relevante para diversos campos do conhecimento, incluindo as ciências sociais, biológicas e históricas. Desde o início, consolidou-se como uma poderosa técnica para documentar uma vasta gama de sujeitos sociais, fauna, paisagens e fenômenos naturais em diferentes partes do mundo (Kossoy, 2001). Ela não apenas possibilitou o registro visual de pessoas e ambientes, mas se tornou uma forma de armazenar e transmitir conhecimento sobre culturas, ecossistemas e transformações sociais que, de outra forma, poderiam ter sido perdidas ao longo do tempo. No Brasil, esse impacto foi ainda mais marcante, já que os primeiros fotógrafos chegaram ao país juntamente com os imigrantes nas áreas de colonização, e seu trabalho foi fundamental para registrar o processo de ocupação desses espaços. Mauad (2008) assevera que esses fotógrafos foram testemunhas de um momento histórico crucial, a paisagem física do país, assim como as dinâmicas sociais e culturais que se

desenrolavam à medida que a população se estabelecia e interagia com o novo território. No início de 1880, a fotografia passou a ser incorporada como uma ferramenta indispensável pela imprensa, transformando a maneira como as notícias eram transmitidas ao público.

Antes, o conteúdo jornalístico estava restrito às palavras, mas com a introdução das imagens, o impacto visual proporcionado pelas fotografias passou a complementar, ilustrar e até intensificar as ideias que estavam sendo comunicadas. Esse uso inovador representou uma nova forma de linguagem, uma que não apenas capturava momentos de maneira mais imediata e tangível, mas também qualificava as mensagens, tornando-as mais acessíveis e compreensíveis para uma audiência mais ampla. A inclusão das fotografias nos jornais e revistas também alterou profundamente a forma como as pessoas se relacionavam com as notícias, pois as imagens ofereciam uma dimensão adicional à compreensão dos eventos e uma conexão mais íntima com os acontecimentos retratados (Vicente In Jerônimo, 2012).

Com o avanço das tecnologias de comunicação e das inovações na fotografia ao longo do século XX, as imagens que até então eram limitadas ao preto e branco começaram a ser produzidas também em cores, o que proporcionou uma nova dimensão estética e de expressão. Esse desenvolvimento técnico melhorou a qualidade visual das imagens, aumentando sua capacidade de impactar emocionalmente o público. O progresso não parou por aí: com o tempo, as câmeras fotográficas que antes eram caixas grandes e simplificadas, evoluíram para dispositivos com tamanhos menores, que cabiam em apenas uma das mãos. Porém, estavam mais sofisticadas e profissionais, permitindo maior precisão na captura de imagens.

Eventualmente, a fotografia também deu um salto significativo com a revolução digital, convertendo-se para o formato digital que, hoje, é amplamente utilizado e acessível. Esse avanço tecnológico transformou a maneira como tiramos e compartilhamos fotografias, o registro histórico é feito em tempo real, proporcionando uma forma de documentação do mundo que antes era impensável. Hoje, a fotografia digital tem um papel fundamental na maneira como contamos as histórias globais, retratando e preservando eventos importantes, desastres naturais, e momentos históricos que, através de sua imortalização, ajudam a formar nossa compreensão coletiva do passado, presente e futuro.

2.2. Fotografias como Pontes para o Passado: Uma Estratégia para Transformar o Ensino de História

Diversos são os desafios que permeiam o ensino de História, a própria ideia de lidar com a abstração que os fatos pretéritos impõem pode representar uma destas vésperas.

Concomitantemente, porém, o uso de fotografias atreladas ao manuseio do passado é capaz de oferecer uma oportunidade de renovação metodológica, ao passo que o professor consiga apropriar-se de técnicas que possam auxiliar na transformação do eixo temático em conhecimento tateável ao aluno. Diferentemente das ciências exatas, em que os experimentos e fenômenos podem ser recriados e examinados em laboratório, os estudos históricos exigem exercício mental voltado para a interpretação e abstração de eventos que já aconteceram. Com base nas perspectivas de Prats (2006), há de se considerar que a atuação do professor de História não é uma tarefa fácil, especialmente na hora de motivar os alunos, tendo em vista que

Estudar a História em toda sua dimensão, pressupõe o uso dos mais altos níveis de pensamento abstrato ou formal, a dificuldade para o ensino e aprendizagem da História consiste na impossibilidade de importar o passado ao presente, enquanto as chamadas ciências exatas ou experimentais, permitem repetir em laboratórios a maior parte dos fenômenos que são trabalhados em sala de aula (Prats, 2006, p. 202).

Tal distinção exige do aluno maior envolvimento intelectual, superando a simples memorização de fatos ou datas para atingir consciência contextual e crítica do passado. Considerando o contexto, uma ferramenta com potencial de mitigar os problemas sistêmicos é a fotografia. Forma de linguagem visual que propicia a transmissão de significados, ideias e emoções através de formas, cores e símbolos. Sua elegibilidade para uso pedagógico vem da capacidade de situar o aluno em diferentes períodos e locais, sendo um canal imediato para transmitir mudanças sociais, aprofundando assim essa compreensão.

Ao longo das décadas, de maneira especial durante o século XIX, a fotografia passou a ser aproveitada no campo educacional. Nesse contexto, as imagens capturadas em batalhas, descobertas e eventos sociais passaram a ser incluídas no ensino de História, permitindo aos discentes compreender de forma mais contextualizada os eventos históricos. Além disso, a utilização de fotografias auxiliou na corporificação das narrativas históricas, permitindo que os alunos enxergassem, mesmo que indiretamente, a trajetória e experiência vivenciadas pelos seus antecessores.

Destaca-se a importância de planejar o ensino de forma intencional, priorizando recursos e estratégias pedagógicas que promovam competências que hão de convergir na formação da consciência cidadã, incentivando o reconhecimento de direitos, deveres e responsabilidades enquanto integrantes de uma sociedade. Chartier (1990) assevera que as imagens e, por conseguinte, as fotografias, são construções culturais que participamativamente da criação de conhecimento e da formação de representações sociais. Ao serem interpretadas

por diferentes grupos ou indivíduos, elas podem ter múltiplos significados, pois carregam consigo a possibilidade de diversas leituras que ampliam a compreensão sobre a origem e o desenvolvimento dos fenômenos.

Ademais, a fotografia carrega o caráter simbólico de conceitos abstratos ou ideias, proporcionando uma maneira mais concreta de transmitir questões complexas, podendo então facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Peter Burke (2001) argumenta que a imagem é uma forma privilegiada de testemunho, capaz de capturar e condensar experiências coletivas em uma representação visual. Em uma sociedade inundada por imagens veiculadas pela mídia, muitas vezes faltam espaços para que as pessoas compreendam os códigos e intencionalidades por trás dessas representações. Transformada em um modelo que reproduz a matéria original, apresenta novos significados e maneiras de ver, tornando-se um guia para o aprendizado. Proporciona o encaixe de conteúdos associando-os a eventos ou lugares. Além disso, podem agir como produtora de conhecimento e ativadora da imaginação visando o aprimoramento do conhecimento sistemático.

Sendo assim, uma ferramenta multifacetada capaz de auxiliar no desenvolvimento de conceitos complexos, por fundir elos entre abstração que advém da narrativa historiográfica ao material concreto e física que é a representação daquele passado feito pela foto. Assim, a estratégia promove a dialética entre o olhar crítico e contextualização da realidade. Na perspectiva de Barros *et al.* (2004),

As fotografias podem servir-nos como fontes históricas iconográficas, possibilitando a pesquisa sobre sociedades, remetendo a tempos e lugares, informando figurativamente sobre vestuário, tipos étnicos, composição de gênero, arquitetura, materiais e recursos pedagógicos. A tradição historiográfica com o uso da fotografia, apesar de recente, informa-nos sobre possibilidades instigantes a serem exploradas, inclusive na formação de novos profissionais de ensino (Barros et al., 2004, p. 6).

Descrevem uma realidade por meio de imagens e revela uma densa variedade de significados que podem ser decifrados, debatidos e reconstruídos dentro de processos pedagógicos. Logo, é importante discutir o contexto de sua produção, das intencionalidades subjetivas e das maneiras pelas quais elas podem ser usadas. Isso envolve refletir sobre como certos grupos são representados e como essas representações podem influenciar as percepções sobre identidade, diferença e hierarquia na construção da realidade social. Nesta esteira, Kossoy (2001) afirma que faz-se necessário ter cuidado ao manuseá-las, tendo em vista que elas são

reproduções de um determinado posicionamento que tenta firmar-se como verdade. A fotografia, por exemplo, imortaliza os momentos cotidianos, sociais e históricos.

Descontina-se, então, outra possibilidade neste recurso metodológico: a construção de bases para percepção das versões tradicionalmente ostentadas nos materiais didáticos. As imagens, como outro documento histórico, são produzidas em um contexto social, não sendo neutras e despretensiosas. Portanto, é imprescindível ao docente uma prévia capacitação que instigue os alunos no sentido de que haja a apreensão dos arranjos que ornam a produção imagética. O professor deve fornecer bases para guiar o processo de interpretação crítica para evitar que os alunos promovam uma leitura despretensiosa passível a ser manipulada pelas intencionalidades nas figuras enraizadas. Conforme explica Bittencourt (1998),

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente. (Bittencourt; 1998, p. 89)

A estratégia pode conduzir ao desenrolar dos fatos como se os alunos estivessem presentes no tempo histórico em foco, pois estimula a sua imaginação. A ideia é que, mesmo em contextos adversos, o instrumento pautado na fotografia seja utilizado para desafiar as interpretações dos estudantes, ajudando-os a desenvolver uma leitura reflexiva do mundo visual que os cerca, o que é crucial em uma sociedade cada vez mais midiática. Para Chartier (1990) as imagens são veículos de criação de representações, com o poder de condensar ideias, valores e crenças em um formato visual que é rapidamente acessível e interpretável, por conta dessas características, ao longo da história elas são amplamente utilizadas para moldar a percepção pública sobre eventos, figuras históricas, práticas culturais e grupos sociais.

Ao relacionar o conteúdo sistematizado a fotografias, o educador pode estimular a curiosidade do aluno. Por meio da observação criteriosa, pode-se notar que aquele momento eternizado na foto é mediado por contextos sociais e culturais específicos. A partir da interpretação do próprio aluno há a promoção de seu protagonismo que, por meio do processamento individual pautado em fonte visual, pode inferir conexões entre passado e presente passando a ter engajamento nos debates sobre temas como mudanças sociais, políticas, culturais, projetando-se como agente ativo no processo de construção do conhecimento (Bittencourt, 2018; Guimarães, 2012).

Nesse sentido, a fotografia funciona um ponto de partida para que os educandos apropriem-se das informações curriculares pautando-os em suas experiências e realidade social. Com isso, pode-se conectá-los a questões mais amplas que estejam no interior de um conjuntura maior dos conteúdos curriculares de História (Guedes; Nicodem, 2017). Essa abordagem, em que o estudante participa ativamente da aula, estimula a aprendizagem mais questionadora do *status quo* e engajada. Freire (1996) defende que a educação deve ser um processo dialógico, onde o aluno construa o conhecimento a partir da interação posicionada com o mundo. O uso de fotografias possibilita um processo de ensino mais interativo, com a oportunidade de questionar e interpretar o passado de maneira mais independente. Referenciais teóricos como é o caso de Sant'Ana (2022), a fotografia no ensino de História prediz que

É também uma forma de ampliar este conhecimento. Desde modo, entendo que a utilização de algo que está quase onipresente no cotidiano dos alunos, como é o caso de imagens e da fotografia em particular, em suas diversas vertentes como por exemplo, fotojornalismo, fotografia documental, fotografia social ou até mesmo nas selfies é algo que pode acrescentar a experiência de ensino/aprendizagem. Ela permite que o aluno veja o que aconteceu em uma guerra distante, os acontecimentos políticos de sua cidade, seu país ou do mundo etc., ajudando a trazer o estudante para o assunto que se pretende ensinar/discutir, valorizando o conhecimento, ainda que proveniente do senso comum, acerca da leitura/interpretação destas imagens [...] (Sant'Ana, 2022, p. 10).

A fotografia, ao integrar-se ao cotidiano dos estudantes por meio de diversas manifestações — como a fotojornalismo, a fotografia documental, social ou mesmo as selfies —, apresenta-se como um recurso didático potente para a mediação do conhecimento. Sua presença constante nos meios de comunicação e nas redes sociais torna-a um elemento familiar, que pode ser ressignificado no ambiente escolar com o objetivo de ampliar o repertório crítico dos educandos e potencializar a experiência de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Freire (1996) já alertava para a importância de partir da realidade concreta dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Ao propor uma pedagogia dialógica e problematizadora, o autor defende que o educador deve considerar os saberes populares e cotidianos como fundamentos para o desenvolvimento de uma consciência crítica. O uso da fotografia, nesse contexto, permite valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes — mesmo aqueles oriundos do senso comum —, promovendo a leitura e a interpretação das imagens como prática formativa e libertadora. Complementando essa perspectiva, Rancière (2002) discute a ideia do “mestre

“ignorante” e da igualdade das inteligências. Para o autor, o processo educativo não deve pressupor a inferioridade do estudante diante do saber, mas sim estimular sua capacidade autônoma de reflexão. A fotografia, ao ser analisada em sala de aula, pode cumprir esse papel ao despertar questionamentos, mobilizar afetos e provocar rupturas com discursos cristalizados, promovendo o exercício do pensamento crítico de forma democrática.

As interações possuem potencialidades para a construção de uma compreensão dos eventos históricos de maneira que permaneça fixado intrinsecamente no aluno. Acerca disto, Ausubel (2003) enfatiza que o aprendizado significativo ocorre quando o sujeito é capaz de construir novos significados a partir de sua relação com a estrutura cognitiva prévia, que seria o conjunto de conhecimentos anteriores relevantes, aos quais o novo conteúdo pode ser ancorado. Desta maneira, o saber não é apenas memorizado de forma mecânica, mas compreendido e aplicado em diferentes contextos, tendo em vista que ganha sentido e conecta-se a sua realidade, interesses e experiências. Sobre essa linha de raciocínio, autores como Cardoso e Mauad (1997), descrevem sobre a relevância da fotografia como marca cultural de um período histórico,

Não só pelo passado ao qual nos remete, mas também, e principalmente, pelo passado que ela traz à tona. Um passado que revela, através do olhar fotográfico, um tempo e um espaço que fazem sentido. [...] A fotografia, assim compreendida, deixa de ser uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo, tanto como imagem/documento quanto como imagem/monumento. Concebida como monumento, a fotografia impõe ao historiador uma avaliação que ultrapasse o âmbito descritivo. Neste caso, ela é agente do processo de criação de uma memória que deve promover tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto, por outro lado, o esquecimento de todas as outras (Cardoso; Mauad, 1997, p. 501-502).

A possibilidade de a fotografia ser usada no ensino de História permite que os alunos não esqueçam as diferentes formas de como se constituíram os fenômenos socioculturais e sociopolíticos do passado. Para promover o uso da fotografia de forma eficaz, é importante conectá-la com a criação de significados e a construção do ativismo. Enfatizando o impacto que ela tem como ferramenta de representação, os alunos são guiados a entenderem contextos sociais, culturais e políticos.

Percebendo elementos como enquadramento, luz, perspectiva e contexto, faz com que a reflexão apurada construa as bases para percepções aprofundadas sobre os nuances do processo histórico. Por fim, vinculadas a estratégia de “análises que envolvem o papel do espectador, do consumidor de imagens, não como um sujeito passivo, mas integrante do processo; sujeito que não apenas assimila a cultura hegemônica, mas estabelece novas formas

de comunicação” (Bittencourt, 2018, p. 292). Tem potencial para fomentar o desenvolvimento da autonomia, do senso analítico e da capacidade de ação transformadora, na medida em que seu uso consegue aumentar a motivação e o engajamento com os assuntos, propiciando, a retenção deles a longo prazo. Ademais, as fontes iconográficas podem promover a inclusão de narrativas que, muitas vezes, são marginalizadas nos materiais didáticos tradicionais.

2.3. As lentes fotográficas na sala de aula: entre regulamentos e metodologias de ensino

A abordagem visual na educação desenvolveu-se amplamente nas décadas de 1960 e 1970. A adoção de novas técnicas de impressão e a difusão da fotografia passaram a ser fundamentais no currículo escolar, o que propiciou a criação de materiais didáticos que sejam permeados por elas (Gejão; Molina, 2009; Dias, 2012). A comunicação, como campo de conhecimento amplo, destaca-se como uma das competências fundamentais da educação, conforme apontam importantes documentos governamentais norteadores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Considerando o exposto, Guimarães e Leal (2022), chama atenção ao fato de que

Ao longo da história da educação brasileira, fica evidente como a relação entre o ensino de história e a construção da cidadania está ligada aos diversos contextos políticos. É interessante observar que, em um contexto de globalização, consolidou-se uma pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino da História. Portanto, hoje coexiste, no Brasil, uma diversidade de formas de ensinar e aprender História. Essas concepções fundamentam-se na nova história e nos pressupostos das diretrizes da Educação Básica e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de História, que apontam para a construção de novas práticas educativas voltadas para a formação de sujeitos críticos e democráticos (Guimarães; Leal, 2022, p. 607).

Cabe salientar que o ensino de História não se caracteriza como o simples armazenamento de fatos, pelo contrário, deve requerer posição problematizadora e apreensão dos processos históricos nos seus variados sentidos. Sendo que estes últimos podem subsidiar-se em aparatos tecnológicos para aproxima-los do corpo discente ao disponibilizar fontes primárias, mapas interativos, monumentos e documentários viáveis em sala de aula. Tais recursos enriquecem a aula, fazendo com que o presente convoque o passado de forma concreta e contribuam para que os alunos sintam-se próximos dos ocorridos históricos.

Mediante a isso, a escola não pode ser um espaço isento ou que ignore as transformações socioculturais ocorridas desde a introdução da fotografia e da imagem como recursos didáticos. Contudo, muitas instituições ainda não dispõem de condições ou atualizações adequadas para integrar esses recursos ao ensino, à exemplo daquelas localizadas em periferias e nas áreas rurais. Essa desigualdade no acesso e utilização de recursos visuais transformam-se em uma lacuna de disparidade no qual uns acessam amplamente enquanto outros muitos não possuem o recurso em seu cotidiano. Para enfrentar esse obstáculo, as políticas públicas devem investir na amplificação de investimentos para o provimento de materiais visuais, assim como para promover a formação adequada dos professores. De modo os docentes para lidarem com esse cenário em constante transformação, marcado por avanços tecnológicos e pela necessidade de uma abordagem sociocultural e sustentável.

Neste preâmbulo, Freire (1996) aponta a respeito da importância do “pensar fazendo e fazendo pensando”. Esse processo de teoria e prática é parte fundamental no ensino, especialmente no contexto contemporâneo, em que tem se tornado desafiador despertar o aluno também para o compromisso com sua formação. A proposta denomina-se em metacognição, ou seja, ensinar os alunos a refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem, podendo ser feito a partir de atividades que exijam autoavaliação e criação de metas pessoais, possibilitando que identifiquem seus pontos fortes e áreas a serem desenvolvidas. Considerando o exposto, Caimi (2015), acrescenta que

Colocar os estudantes diante de fontes históricas diversas, de diferentes procedências e tipologias, cotejando versões e posições, entendendo-as como materiais com os quais se interroga e se reconhecem as chaves de funcionamento do passado e que permitem construir inteligibilidades sobre o tempo presente (Caimi, 2015, p. 121-122).

A variedade de fontes históricas permite que os alunos confrontem diferentes versões e perspectivas sobre os acontecimentos históricos, entendendo que essas fontes são construções que refletem visões e interesses específicos. Ancoram a identificação de continuidades e rupturas, além de influências que ajudam a explicar as realidades socioculturais, políticas e econômicas do presente, usando o conhecimento histórico como uma lente para compreender e interpretar as complexidades do agora. A partir da mediação do professor ambos constroem novos saberes e se aglutinam aos já existentes, sendo a fotografia o elemento-chave para os debates, resultando em trocas diversas de experiências, culturas e conhecimentos. David Ausubel (2003) e sua teoria da aprendizagem significativa, já reforçava essa ideia. Com a defesa de que ao relacionar novos conteúdos a conhecimentos prévios é possível ajudar na assimilação

do conteúdo pelo aluno. o coletivo mais jovem é constantemente exposto a fotografias em seu dia a dia, seja por meio de redes sociais, televisão ou outros meios. Assim, o visual é um recurso acessível que produz versatilidade pedagógica capaz de conectar os alunos aos conteúdos.

Dolz e Schneuwly (2004), por sua vez, enfatizam a importância de trabalhar com os gêneros discursivos no contexto escolar, compreendendo que cada texto — inclusive a imagem — carrega uma intencionalidade comunicativa. A análise de uma fotografia jornalística ou documental, portanto, pode ser explorada como um gênero discursivo que mobiliza competências de leitura, interpretação e produção de sentidos. Almeida (2009), ao refletir sobre a estética como dimensão formativa, destaca que a arte e a imagem possuem a capacidade de “nos afetar” e nos provocar. A fotografia, nesse viés, ultrapassa o papel de ilustração e passa a ser compreendida como uma experiência sensível, que instiga, interpela e contribui para a formação ética, estética e política do sujeito.

O poder das imagens fotográficas é enfatizado ao proporcionar o despertar o interesse dos alunos, funcionando como um ponto de partida para debates multidimensionais na educação, justamente por abranger saberes e contextos distintos. Ao abordar temas sociais a partir de diferentes origens – como registros familiares, produções midiáticas e documentos oficiais – os alunos podem compreender as múltiplas formas de representação da realidade. “Por ser um elemento que permite revisão histórica de forma linear, a fotografia possui papel educativo de extrema importância, pois possibilita variadas formas de percepção e forte formação dos conteúdos que constituem a produção da subjetividade” (Santos; Gonzaga; Miranda, 2018, p.1). Com isso, há diferentes maneiras pelas quais pode-se observar o recurso visual e é nesse momento que a criatividade, criticidade, análise individual e coletiva devem ter o reforço do professor.

Ao ilustrar períodos históricos ou mudanças sociais e culturais faz-se imperante focalizar em técnicas que observem, analisem e interpretem imagens, indo além da memorização das narrativas didáticas e impulsionando reflexão e ativismo. Nesse contexto, o jovem passa a perceber a aprendizagem do passado em termos de compreensão do presente e de espera do futuro. Por registrar momentos do passado com certa fidelidade, pode ser utilizada como uma fonte histórica para a análise e interpretação de eventos. Kossoy (2001) argumenta que a fotografia é um documento visual multifacetado quanto a seus significados, podendo ser eles intencionais ou não intencionais. Nesse sentido, pode aproximar o expectador aos eventos históricos de maneira envolvente e concreta. Nessa perspectiva, Barros *et al.*, (2004) asseveram

É possível utilizá-las como “motivadoras”, como “estratégia”, permitindo a discussão de assuntos nas mais variadas disciplinas, possibilitando a abordagem de questões sociais amplas a partir da comparação entre a produção fotográfica privada, familiar e aquela produzida pelo Estado e pelas mídias. As imagens fotográficas podem servir a uma “educação do olhar”? Sim, na medida em que a sociedade é saturada por imagens na mídia e não dispõe de espaços que permitam a apreensão dos códigos que as constroem, a escola, entre outras atribuições, deve sistematizar conhecimentos voltados à historicização desse recurso. A fotografia pode igualmente apoiar a construção de conceitos, especialmente na dimensão espaço-temporal (Barros et al., 2004, p. 6).

A ideia de uma “educação do olhar” revela-se como fator para habilitados a desconstruir narrativas e a identificar impactos sociais associados às imagens. Neste sentido, desenvolver a sensibilidade apropriada para capturar imagens é uma oportunidade para o professor que busca utilizar a fotografia em seu trabalho. No entanto, essa percepção precisa ser transmitida ou encorajada no discente para permitir sua maior interação com os dados e a análise crítica sobre o está sendo observado, assim como nas suas entrelinhas.

Mais do que enriquecer o conteúdo histórico, a fotografia provoca empatia e identificação dos alunos com as narrativas do passado. Quando são expostos a imagens de pessoas reais em situações históricas, ao final, conseguem sentir e compreender as noções de vivências individuais e coletivas que compõem a sociedade. De acordo com Mauad (2005), as conexões pessoais são cruciais ao que se refere ao aprendizado, pois tornam períodos históricos em realidades, que não podem ser entendidas por meio de um aspecto isolado do cognitivo, mas que podem ser compreendidas intelectualmente, a partir de um aspecto afetivo. Amplia o leque para promoção do conhecimento, o que auxilia nas práticas pedagógicas, na valorização das subjetividades dos alunos.

Perpassando questões que envolvem análises das narrativas didáticas, a fotografia, enquanto recurso pedagógico, ajuda a conectar teoria e prática na contextualização de saberes. Por meio de dispositivos digitais, como celulares e tablets, os alunos podem registrar imagens que dialoguem com temáticas históricas, como memórias locais, transformações urbanas ou eventos sociopolíticos. Favorecendo a construção de narrativas próprias e o fortalecimento do protagonismo estudantil, forçando a criação de um espaço para a democratização dos conhecimentos que vão além das escritas tradicionalmente alocadas nos suportes didáticos. Denota-se assim, a fértil amplitude que o manuseio das fotografias já comuns ao ensino de História possui quando direcionado à capacitação dos estudantes para que eles utilizem com criatividade e pautada na responsabilidade científica.

O primeiro contato com essa abordagem pode causar diferentes sensações, desde a estranheza até a curiosidade e necessidade de aprender. Uma questão essencial da fotografia é seu potencial de trazer a luz do debate aspectos que os alunos talvez não suscitariam em uma aula puramente expositiva. Abordagens fotográficas podem fundamentar temas como valorização de culturas e narrativas marginalizadas, as experiências e lutas de grupos subalternos (mulheres, afrodescendentes e indígenas), por exemplo. Sobre a ótica de Bessa, Chefer, A., e Chefer, C. (2021),

Em conformidade ao ensino de história e ao ofício do historiador, o professor pode implementar o trabalho com fontes históricas, como via para ensinar sobre o conteúdo do documento, como o analisar e sua definição, uma vez que são aspectos capacitadores do ofício do historiador que podem ser aplicados para que os estudantes possam aprender a avaliar, analisar e discorrer sobre as fontes históricas. Desse modo, os alunos podem desenvolver um raciocínio histórico (Bessa; Chefer, A.; Chefer, C., 2021, p. 4-5).

Dessarte, a fotografia no ensino de História desafia narrativas hegemônicas, especialmente porque é geralmente contada a partir de aspectos que consideram determinados grupos ou eventos, negligenciando as experiências marginalizadas, movimentos sociais e outras expressões históricas interpretadas como irrelevante ou pouco representativa. Nesse caso, a cultura visual pode ser usada para democratizar a promoção da História, contrariando monopólios de narração que ainda favorecem a manutenção da educação tradicional, eurocêntrica, unilateral.

É importante sublinhar que a construção de imagens e narrativas históricas se dá em um contexto mais amplo que pode ser explorado por meio de reflexões sobre a construção da imagem pública. Utilizar a fotografia como instrumento no ensino de História implica ainda auxiliá-lo na compreensão das fontes históricas e seus processos de produção, fazendo-o notar que a fotografia, assim como qualquer outra fonte precisa responder determinadas perguntas, por exemplo: quem e por que as fizeram? Como e para quem foram feitas? Ou seja, a fotografia pode impulsionar a circulação da reflexão crítica e da discussão em sala. A flexibilidade, aliada ao uso de multimídias, transforma o ensino de História em um processo envolvente, desafiando o alunado a exercer participações pelo viés da criticidade e da criatividade (Freire, 1996).

A prática favorece o conhecimento factual e abre prerrogativa para incentivar os alunos a questionarem a verdade e a visão dos conhecimentos que vigoram nos suportes didáticos, rompendo-se com perspectivas estreitamente tradicionais do ensino. Os recursos fotográficos são multifacetados e viabilizam a criação e compartilhamento de conteúdos de maneira

colaborativa. Nesta esteira, podem ser exploradas de maneira digital, através de exposições virtuais, bancos de imagens online ou aplicativos de edição que possibilitam aos alunos a criação suas próprias narrativas visuais. Possibilitando não apenas o consumo alienador, mas a produção de conteúdos interativos, multimodais e questionador. Projetos em que os alunos pesquisem e elaborem narrativas históricas utilizando fotografias como fonte estimulam o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.

No caso do álbum fotográfico construído a partir da visita ao Museu Sacaca designada em uma das fases da presente pesquisa, as imagens captadas pelos alunos tornaram-se um meio de conexão com a história da Amazônia. Ao registrar aspectos da cultura material e imaterial da região, como artesanato, rituais, arquitetura tradicional e modos de vida, os estudantes transformaram o museu em um espaço vivo de aprendizado. Essa experiência permitiu que eles percebessem a riqueza e diversidade de suas origens, superando visões estereotipadas sobre a Amazônia frequentemente difundidas por narrativas externas. Dessa forma, a fotografia assumiu um papel que estimulou a valorização da identidade local, promovendo compreensões acerca de temas como pertencimento e memória.

Ao conectar passado e presente, o álbum fotográfico tornou-se um instrumento de empoderamento e valorização da história amazônica contada por aqueles que a vivenciam diariamente. A produção das imagens pelos próprios alunos rompeu com a lógica de que apenas historiadores e pesquisadores externos podem narrar a realidade da região, dando protagonismo às vozes locais. Esse processo reforçou a importância da educação para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, mostrando que a história é construída coletivamente e que cada indivíduo tem o poder de contribuir para sua preservação e ressignificação. Dessa forma, a estratégia contribuiu para o ensino de conteúdos específicos e atua como dispositivo de ampliação do olhar, de escuta e de reflexão crítica sobre o mundo. Ajudou a romper com práticas escolares tradicionais e convidou o estudante a ser protagonista de sua aprendizagem, em um processo que articula razão, emoção, sensibilidade e pensamento.

Desta maneira, o meio de expressão visual pode fomentar a análise de diferentes pontos de vista, permitindo que os estudantes compreendam que há uma multiplicidade de histórias e experiências, contudo, os livros didáticos reforçam visões de mundo que pretendem ser universais e que consolidam as narrativas dominantes do passado. Ao questionar imagens consolidadas os estudantes podem perceber as discrepâncias entre a forma como a narrativa foi registrada oficialmente e as perspectivas alternativas que poderiam ser expressas. A expressão da criatividade na seleção de elementos visuais, pode fortalecer a conexão com o conteúdo,

ativando e/ou aprimorando diversas habilidades como a comunicação verbal e visual, incluindo a capacidade de articular informações de maneira clara e persuasiva.

2.4. As realidades díspares: dificuldades para o uso de fotografias em ambientes escolares

Apesar de parecer um caminho já pavimentado ou que sua utilização seja natural e simples para efeito pedagógico, seu uso requer intencionalidade, planejamento e compromisso de professores e alunos para que seja significativo no processo de ensino e aprendizagem. Uma nova possibilidade de ensino carrega desafios, principalmente quando tal recurso é atrelado ao universo das tecnologias de informação, como resistência por parte de educadores que não se sentem preparados ou que preferem métodos convencionais.

O uso de fotografias em ambientes escolares enfrenta desafios significativos, como a falta de equipamentos adequados, o acesso limitado a tecnologias digitais e a ausência de formação específica para os professores trabalharem com essa linguagem visual. Muitas escolas, especialmente em regiões mais afastadas ou com menos investimentos, não possuem câmeras, computadores ou softwares de edição que possibilitem uma exploração mais aprofundada da fotografia como ferramenta educativa. A ausência de capacitação docente para integrar a fotografia aos conteúdos curriculares pode fazer com que esse recurso seja subutilizado ou restrito a atividades pontuais, sem um aprofundamento crítico e reflexivo. Esses obstáculos limitam o potencial da fotografia como meio de expressão e construção do conhecimento.

Segundo Gonçalo (2024),

A falta de acesso à internet, celulares e tablets é uma barreira que vai além das questões financeiras, abrangendo aspectos estruturais e geográficos [...]. Isso demonstra que a exclusão digital é uma questão complexa e multifacetada que afeta desproporcionalmente as comunidades [...]. A falta de acesso à tecnologia exige uma reavaliação das práticas educacionais tradicionais e o desenvolvimento de estratégias alternativas que possam garantir a continuidade do processo educacional (Gonçalo, 2024, p. 40-41).

Em decorrência disso, a insuficiência de acesso à tecnologia em algumas comunidades torna-se uma séria dificuldade, a qual exige uma abordagem que leve em consideração as realidades específicas dessas comunidades. Mesmo anteriormente ao advento da pandemia da COVID-19, não existiam por parte do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, políticas educacionais realmente potentes e comprometidas com a democratização do acesso e

o uso das tecnologias junto às instituições públicas de ensino. O sistema educacional não apoia ou prioriza inovações. Outro percalço é a falta de política pública contundente para a formação docente, tanto técnica quanto pedagógica, para que eles possam aproveitar plenamente o potencial desses recursos. Neste viés, as instituições de ensino necessitam de infraestrutura própria para isso, tendo em vista que a dependência de tecnologias da informação requer uma base adequada, com acesso à internet, dispositivos atualizados e manutenção regular. Ainda é relevante considerar desigualdades sociais e regionais que podem dificultar o acesso equitativo a essas ferramentas, criando barreiras para a inclusão digital.

O uso de tecnologias no ensino de História, particularmente a imagem fotográfica, oferece um campo fértil para reflexões sobre a relação entre memória, poder e identidade. Atua no enfrentamento de lacunas, silenciamentos e/ou representações históricas distorcidas que permeiam os discursos tradicionais. Contudo, deve ser articulada para não reforçar as narrativas hegemônicas, mas sim para dar visibilidade a grupos historicamente marginalizados. A inclusão digital deve ser entendida como uma forma de garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem social ou condição econômica, tenham acesso às ferramentas tecnológicas e ao saber necessário para usá-las de forma reflexiva. Assim, ao integrar a fotografia e outras ferramentas digitais ao ensino de História, a educação pode passar a promover um conhecimento mais inclusivo e diverso, que dialoga com a realidade plurais (Cardoso; Mauad, 1997). Indo além de ilustração dos fatos e atuando como um convite para que os educandos possam se ver como agentes de uma história que não é dada, mas construída.

CAPÍTULO 3. FOTOGRAFIAS E “NOVOS” OLHARES: a Educomunicação no ensino de História para decolonialidade do saber e protagonismo discente

A interface entre pedagogia decolonial/fotografia/ensino de História pode desconstruir as narrativas eurocêntricas e promover a valorização de saberes plurais. A Educomunicação atua para a composição desse enlace à medida que sua atuação capacita o estudante a fazer análises das narrativas didáticas cunhadas nos livros, questionando os saberes curriculares tradicionais.

3.1. A aprendizagem significativa como meio para alavancar a o protagonismo do aluno e sua criticidade

Ausubel (2003), ao discutir aquisição e retenção de conhecimentos, enfatiza que a combinação de informações visuais e textuais é fundamental para a retenção do aprendizado. Para o autor a aquisição e a retenção de grandes conjuntos de matérias é um fenômeno que

Tendo em conta, em primeiro lugar, que os seres humanos, ao contrário dos computadores, conseguem apreender e lembrar imediatamente apenas alguns itens discretos de informações que são apresentados uma única vez e, em segundo, que a memória para listas apreendidas por memorização, que recebem múltiplas apresentações, é notoriamente limitada quer em termos de tempo, quer relativamente à extensão das mesmas, a não ser que sejam bem apreendidas e se reproduzam frequentemente. A tremenda eficácia da aprendizagem significativa reside em duas características principais da mesma – não arbitrariedade e substantivação (carácter não literal) (Ausubel, 2003, p. 32).

Na aprendizagem significativa, a informação nova integra-se ao conhecimento pré-existente do aluno de forma não arbitrária, quer dizer, faz sentido para quem aprende. Essa assimilação acontece de forma substantiva, pois o conhecimento novo se relaciona de maneira profunda com os esquemas cognitivos previamente existentes. Sendo assim, não se trata de memorização por ser dirigida pela compreensão e pela construção de sentido. Esses aspectos estão fortemente atrelados tanto ao desenvolvimento da autonomia quanto a sua capacidade crítica.

A fotografia constitui-se como um recurso significativo no ensino de História, pois permite articular os saberes dos alunos com os textos e imagens trabalhados em sala de aula, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e crítica. Ao integrar texto, imagem e contexto histórico, favorece a construção do conhecimento de forma profunda e reflexiva,

estimulando o pensamento crítico e a leitura das múltiplas camadas da realidade. Nesse sentido, seu uso não deve ser aleatório, mas intencional e bem planejado, possibilitando que os discentes expressem suas concepções sobre os objetos de estudo e reflitam sobre as relações entre o “eu” e o “outro” no tempo histórico. Para tanto, é fundamental que o professor compreenda não apenas *o que* ensinar, mas *como* e *por quê* utilizar a fotografia, evitando que ela se torne apenas mais uma ferramenta desprovida de sentido formativo. Kossoy (2001) enfatiza que

A escola, hoje, nos permite uma visualização além do “olhar articular”, ou seja, a uma única ferramenta didática de ensino e aprendizagem, pois os alunos de hoje são muito mais ativos e “avançados”. Dentro desta perspectiva, nos permite analisar se a escola está preparada para lidar com esta nova realidade e o que os professores estão fazendo para se aproximar do contexto de nosso aluno atual, de modo a contribuir para uma educação diferenciada e eficaz (Kossoy, 2001, p. 8).

A escola contemporânea demanda um descortinar que ultrapasse a perspectiva de um único recurso didático como eixo central do processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve ao fato de que os estudantes atuais apresentam um perfil mais ativo, dinâmico e familiarizado com múltiplas linguagens e tecnologias. Nessa perspectiva, torna-se necessário refletir se as instituições escolares estão efetivamente preparadas para atender às exigências dessa nova realidade educacional e, sobretudo, analisar como os docentes têm se reposicionado frente a esse cenário. A prática pedagógica, portanto, deve buscar aproximação com o universo cultural e comunicacional dos alunos, contribuindo para uma educação mais significativa, adaptada aos tempos atuais e capaz de promover aprendizagens consistentes e transformadoras.

A História, como cenário de estudo, encara desafios singulares no ensino e na aprendizagem, sobretudo pela sua natureza não-reprodutível, ou seja, impossíveis de serem repetidos empiricamente com a mesma precisão de outrora. Esse caráter abstrato do ensino da História sugere a mobilização dos professores em refundamentar suas metodologias, cujo caminho é a transformação do aprendizado em um processo interpretativo e reflexivo. É válido sublinhar que diferente de textos ou documentos escritos, as imagens fotográficas provocam reações emocionais imediatas sobre o fato ou questão-problema em debate, em grande parte, isso também permite que os alunos sintam-se estimulados a buscar cada vez mais do que está sendo trabalhado, ou seja, suscita curiosidade. Esta é o caminho pelo qual o processo de ensino e aprendizagem começa a ganhar forma, pois estimula o envolvimento do alunado com o recurso resultando no provável entendimento dos eventos baseados na análise interpretativa.

3.2. A colonialidade do saber, o eixo centro-sul no foco das abordagens históricas e o descompasso com a Amazônia brasileira

A colonialidade do saber, um conceito desenvolvido por pensadores latino-americanos como Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2003), refere-se à centralização do conhecimento em torno de eixos, predominantemente concentrados no hemisfério norte do mundo e, no caso brasileiro, na região centro-sul do país. No contexto educacional, a dinâmica é refletida em narrativas didáticas que privilegiam uma perspectiva homogênea e o interesse na formação das grandes cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e outras. Isso reflete a estrutura de poder político e econômico que historicamente se consolidou nessa região, tornando-a o epicentro dos desdobramentos políticos e sociais do país.

Concomitantemente, a colonialidade do saber perpetua a representação distorcida que negligencia a complexidade e a diversidade das experiências vividas pelas populações do Norte, cuja história e cultura são tratadas como secundárias ou ausentes. Manifesta-se, portanto, na forma como a Amazônia brasileira é representada nos livros didáticos. Ao longo da formação do Brasil, a região foi concebida como uma “fronteira” a ser “civilizada”, enquanto sua riqueza cultural, ecológica e social foi subvalorizada ou ignorada. A visão reducionista que projeta uma retórica de exploração natural e de resistência à “modernidade” contribui para o estigma de um Norte desconectado do resto do país (Leal, 2005).

O impacto dessa desigualdade epistemológica pode prejudicar a formação dos estudantes que, ao serem expostos a uma narrativa centrada nas elites do centro-sul, podem ter dificuldade em reconhecer a diversidade e as contribuições do Norte para a história nacional. A falta de uma referência justa da Amazônia nos currículos escolares, impede a valorização da cultura local e reforça a marginalização política e social dessas populações, perpetuando uma desigualdade que é tanto histórica quanto simbólica.

Não há democratização nas abordagens contempladas nos livros didáticos da Educação Básica na rede pública brasileira. Conforme assegura Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schimidt (2012, pg. 89),

Que a própria noção de conteúdo é empobrecida, fragmentada e pragmatizada e onde os temas perderam seu valor conceitual, tornando-se apenas palavras, pois não estão organicamente articulados com a pluralidade das experiências daqueles que lutam e fazem a história do povo brasileiro, no presente e no passado e, portanto, não respondem às suas demandas de transformação da sociedade contemporânea.

Esse movimento enfatiza conteúdos ligados a um contexto alheio aos referenciais e vivências do aluno, adentra nas questões epistemológicas. A História dos povos indígenas por exemplo, foi relegada ao esquecimento ou distorcida. Segundo Césaire (2020), o colonialismo impôs um modo de ver o mundo que os excluía completamente das narrativas de poder. Escrita pela ótica dos colonizadores, os povos originários ainda são retratados como seres primitivos ou selvagens, sem voz. Ou seja, a colonialidade do saber perpassa a lógica do tempo e atualmente ocorre por meio de currículos escolares que reduz diversos personagens a posições subalternizadas e vitimismos intensos, ignorando sua resiliência, sua contemporaneidade e sua agência política.

Frutos de dogmas curriculares embasados em documentos históricos, os conteúdos didáticos refletem ainda a visão de superioridade do invasor. Hartmann (2021) argumenta que os arquivos coloniais foram construídos para reforçar a invisibilidade dos sujeitos subalternizados. O legado colonial continua a determinar quem é reconhecido como plenamente humano e quem é relegado ao não-ser. O saber contido nos suportes dos professores e professoras segue hegemônico, contando os mesmos fatos sobre os mesmos personagens, suprimindo vozes de diversos personagens e cenários que seguem marginalizados da oficialidade dos fatos. Um exemplo é o que ocorre com a Amazônia. De acordo com Cavalcanti (2020), os veículos didáticos de História representam a região norte com estereótipos.

Pelos relatos apresentados nas narrativas didáticas, a história da Amazônia continua sendo o lugar do exótico, do passado e de pessoas sem nome. Em nenhuma das narrativas, independente da temática vinculada, aparecem os nomes dos homens e das mulheres que viveram e vivem na região. As populações continuam sem nome nos livros didáticos (Cavalcanti, 2020, p. 3002).

A homogeneização de pessoas provoca apagamento da pluralidade dos povos que residem na Amazônia e a universalidade dos conteúdos invisibilizam a região principalmente quando os assuntos envolvem contendas políticas. Nas narrativas históricas, o eixo centro-sul do país é enaltecido como foco dos desenrolares políticos e suas pessoas são elencadas como partícipes ativos. Assim, a colonialidade do saber (Caixeta; Arruda, 2023) provoca exclusões em larga escala, acaba por formatar estratégias de ensino pouco plurais. Em resposta a essa dinâmica, é absoluto que as abordagens didáticas passem a incorporar uma visão mais plural e descentralizada da história do Brasil. Esse movimento exige uma reestruturação dos conteúdos curriculares, com a inclusão de narrativas locais, povos indígenas, afro-brasileiros e outras

minorias históricas, a fim de reconstruir uma história mais justa e representativa (Gonçalves, 2021).

3.2. A pedagogia decolonial

Quem narra a história molda a memória e, consequentemente, a identidade. Como destacam Chartier (1990) e Ricoeur (2007), há um vínculo direto entre narrativa, memória e construção identitária. Essa reflexão carrega em seu bojo o questionamento sobre de que forma a história tem sido narrada? A quais interesses servem as narrativas didáticas? Hodernamente, é vigente o poder hegemônico que reproduz, principalmente no âmbito das escolas públicas cujo conteúdos didáticos focam em narrativas eurocentradas que invisibilizam corpos, silenciam as vozes e omitem as contribuições dos povos originários. Essa prática apagou a diversidade cultural do passado, perpetuando desigualdades e estereótipos no presente (Guimarães, 2012). Contudo, a manutenção destas versões pacificadas em favor do poder colonial tem sofrido impacto de correntes insurgentes que provocam análises sobre a marginalização proposital de protagonismos diversos que destoam do padrão branco e elitizado.

A perspectiva decolonial, enquanto proposta política, epistemológica e pedagógica, propõe o desmonte das estruturas de dominação herdadas da colonização. Ela não se restringe a uma crítica do passado, mas evidencia como a colonialidade ainda opera nas dinâmicas contemporâneas de produção do saber, da cultura e da política (Mignolo, 2003). Na região Amazônica, por exemplo, políticas desenvolvimentistas ainda propagam uma noção de progresso dissociada das realidades locais. Simultaneamente, os livros didáticos reforçam uma narrativa que apaga as relações profundas entre os povos amazônicos e seu território, contribuindo para a desestruturação das suas bases sociais e culturais (Bittencourt, 2018). Reverter essa lógica implica uma reestruturação radical das práticas pedagógicas, com a valorização de saberes historicamente marginalizados.

A pedagogia decolonial, portanto, constitui um caminho necessário para romper com as narrativas hegemônicas. Segundo Morin (2005), a convivialidade — entendida como o exercício de viver em harmonia com as múltiplas formas de existência — pressupõe uma crítica às hierarquizações impostas pelo modelo ocidental de conhecimento, que historicamente marginaliza outras formas de saber.

No campo educacional, torna-se imprescindível a análise crítica dos suportes didáticos utilizados. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é responsável pela distribuição de materiais escolares na rede pública, sendo que a escolha dos livros ocorre a cada quatro anos.

Em muitos contextos, esse é o único recurso disponível tanto para docentes quanto para discentes. No entanto, como assinala Bittencourt (2018), esses materiais continuam a reproduzir perspectivas eurocentradas que legitimam a superioridade de determinados grupos em detrimento de outros. A decolonialidade do saber, portanto, propõe uma revisão radical da forma como a História é ensinada. Mais do que negar o passado, trata-se de problematizar os seus legados ainda ativos e propor uma educação que valorize a diversidade epistêmica. Isso significa promover um espaço pedagógico de resistência, que permita aos alunos compreenderem as lutas, resiliências e contribuições de diferentes grupos sociais na formação das sociedades contemporâneas.

Nesse contexto, é urgente a construção de uma educação voltada para a justiça epistêmica e para a empatia histórica, conforme propõe Freire (1996). Para o autor, “a educação implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela” (p. 13). Essa centralidade no educando rompe com a lógica de transmissão unidirecional e posiciona o estudante como agente ativo no processo de construção do conhecimento (Bittencourt, 1998).

A articulação entre Educomunicação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), associada ao uso de fotografias como recurso didático, amplia as possibilidades de protagonismo estudantil. Imagens presentes nos livros ou produzidas pelos próprios alunos tornam-se elementos de análise que podem tensionar narrativas hegemônicas e possibilitar leituras mais plurais da realidade. A decolonialidade, nesse aspecto, auxilia na análise crítica dessas imagens, questionando o quanto elas colaboram — ou não — para a construção de representações diversificadas sobre regiões como a Amazônia.

3.3. Percurso metodológico da Pesquisa

O componente curricular de História desempenha um papel determinante para ampliar o intelecto e suas experiências, assim como na formação de valores sociais e memórias coletivas. É a vida cotidiana que faz o homem necessitar da história. Nessa conjuntura, a Educomunicação surge como uma alternativa por abordagem inovadora de maneira que seja capaz de promover uma aprendizagem mais participativa, dialógica e significativa. A Educomunicação configura-se como a fusão da educação e da comunicação, cuja finalidade é buscar estimular a participação ativa dos alunos no seu processo formativo. A Educomunicação apresenta-se “como proposta instigante, potencializadora de novas pensatas e atitudes no fazer educativo. Além de problematizar, ela possibilita uma intervenção crítica, plural” (Marques,

2018, p. 1). Nesse contexto, a fotografia como ferramenta pedagógica amplamente utilizada nos livros didáticos projeta-se como uma vertente deste campo midiático. Ademais, a fotografia perpassa o âmbito escolar, visto que máquinas fotográficas, celulares e tablets são presença constante na sociedade.

As padronizações descritivas relacionadas às tecnologias, à Educomunicação e ao ensino de História por meio do uso da fotografia constituem abordagens empíricas diretamente conectadas aos objetivos desta pesquisa, que busca compreender como esses elementos podem impactar significativamente a formação educacional. Para isso, torna-se imprescindível estruturar, de maneira conceitual, metodológica e científica, este percurso inicial, abordando os aspectos fundamentais que caracterizam a pesquisa no plano conceitual.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 47).

Em resumo, a análise de conteúdo é uma técnica científica que transforma mensagens em dados analíticos para entender melhor o contexto, os significados e os impactos da comunicação. Assim, a primeira etapa desta investigação consistiu em pesquisa bibliográfica, que percorreu escritas sobre TDIC's, Educomunicação, o uso da fotografia no ensino de História, livros didáticos com seus discursos e a decolonialidade. Constatou-se que a interface entre as temáticas é capaz de formatar práticas de ensino que primem em estratégias de ensino que privilegiem o protagonismo do aluno. A colaboração ativa discente enlaçada a estratégias de ensino conseguem alcançar narrativas que abarquem contribuições plurais e personagens diferentes dos tradicionalmente elencados nos materiais didáticos. A integração significa, assim, a concretização da educação emancipadora, que utiliza as fontes fotográficas de forma crítica, criativa e ética para formação de uma aula enriquecida com o protagonismo discente.

A partir destas premissas, a etapa seguinte foi direcionada para compreensão prática sobre como a integração de mídias e estratégias de comunicação fotográfica pode influenciar positivamente o envolvimento dos alunos e seu desempenho frente aos conteúdos abordados. Para tanto, os alunos de turma do 9º ano do Ensino Fundamental 2 – Séries Finais, da Escola Estadual Antônio João em Macapá/AP foram selecionados para a etapa sobre o engajamento discente nas análises do livro didático. A escolha deveu-se ao fato de a instituição ser o local de trabalho deste pesquisador. Ademais, os preceitos estabelecidos no Referencial Curricular

Amapaense do Ensino Fundamental orientam o uso das diversas tecnologias de informação em sala de aula, assim como o Projeto Político-Pedagógico da instituição para esta etapa da formação escolar. Ademais, a opção por esta turma do 9º ano como fonte da pesquisa ocorreu devido ao fato da potencialidade que eles possuem para analisar fontes históricas de forma mais crítica, avaliadora e contextualizada. Eles podem identificar diferentes pontos de vista e avaliar a confiabilidade das fontes (BNCC, 2017; RCA, 2019). Tomados como fontes da pesquisa, tais educandos possuem base para compreender criticamente as narrativas didáticas e as fotos contidas nos livros, além de serem capacitados para averiguação de informações e identificação de fake news no âmbito midiático.

O exercício crítico dos estudantes, ao aplicar a decolonialidade do saber em consonância com a Educomunicação, pode resultar em uma leitura mais reflexiva dos materiais didáticos, questionando o motivo de a Amazônia ser retratada em termos de sua exploração econômica e não como um espaço dinâmico de resistência, de saberes tradicionais e de resistência cultural. Essa crítica também pode apontar para o papel dos povos amazônicos na formação da identidade nacional e sua contribuição para a História do Brasil, algo que muitas vezes é minimizado ou mesmo ignorado nos aportes didáticos.

Apesar das prerrogativas legais que norteiam sobre questões acerca da cultura digital e uso de equipamentos tecnológicos, até dezembro de 2024 o colégio ainda não foi contemplado com recursos educacionais que propiciem tais demandas, como a TV Escola e o Laboratório de Informática Educativa (LIED). Ou seja, as políticas públicas educacionais prescritas nos documentos normativos não são efetivas na realidade. Inclusive, uma aula que seja pautada nos princípios Educomunicativos torna-se possível à medida que o profissional disponha de seus equipamentos pessoais para serem utilizados na instituição. Isso evidencia a disparidade entre os parâmetros reguladores e o mundo real. Para a pesquisa, porém, representou uma oportunidade para incitar nos discentes a problematização sobre o fato, abordando a dualidade entre o ideal e o real relacionado a ausência dos recursos tecnológicos.

Considerando os dispositivos, a segunda fase da investigação caracterizou-se em uma pesquisa de intervenção, tendo em vista que a abordagem metodológica combinou a geração de conhecimento com atuação direta sobre a realidade escolar ao mesmo tempo em que analisou os efeitos dessas intervenções. O campo empírico, conforme definem Fiorentine e Lorenzato (2006) é o cenário da pesquisa e refere-se ao local onde o fenômeno em estudo ocorre. Dessarte, a Escola Estadual Antônio João, município de Macapá/AP. Pertencente ao universo das 384 escolas da rede pública, é uma das mais antigas da capital Macapá.

No *locus*, entre os meses março-abril de 2024, foi inserida a metodologia de ensino pautada em debates sobre fotografias elencadas como fontes históricas disposto no livro didático **Jovens Sapiens, componente curricular: História, 9º ano, ensino fundamental II, da editora Scipione, PNLD (2024-2027)**. Como passo inicial da segunda fase, foi elaborada proposta aos educandos para que eles fizessem uma contagem quantitativa das fotografias que existem no seu livro de História. Em conjunto e durante a aula, levantamos os dados de que 384 são as fotografias existentes no suporte educacional. Deste montante, 20 fontes foram livremente selecionadas pelos alunos para apresentação da fotografia que seria analisada e apresentada em dupla. O planejamento deixou definido tópicos analíticos que versavam sobre estratégias da apresentação, os objetivos observáveis e como contextualizar as formas imagéticas relacionando-as com a narrativa histórica que ela representa. Nestas fontes visuais, eles deveriam examinar qualitativamente o contexto em que as fotos foram produzidas através da leitura de suas legendas, a qual conteúdo curricular estavam relacionadas, quem eram os personagens evidenciados na imagem e se elas faziam referência ao universo da região da Amazônia.

A teoria da semiótica formatada com as contribuições de Greimas e Fontanille (1992) foi selecionada e devidamente explanada aos estudantes para ser a base analítica das fotografias didáticas. A semiótica averigua as intencionalidades subjetivas das imagens, envolvendo os focos, sujeitos enquadrados, expressões, signos e legendas que estão envolvidas na conjuntura. Com isso, foi dada a largada para a parte indiciária dos registros fotográficos ao longo do livro presidida pelos discentes alocados em duplas. A intenção do exercício é tornar o educando protagonista em todas as etapas para uma aprendizagem significativa, de maneira que ele possa perceber-se como sujeito histórico, construtor e transformador da realidade educacional.

Este momento objetivou-se, outrossim, despertar a autonomia do discente, possibilitando sua criatividade e criticidade acerca dos materiais dispostos no livro didático que eles utilizam que é da coleção **Jovens Sapiens – 9º ano**. A interpretação feita de forma livre e problematizadora buscou identificar aspectos relacionados à clareza, pertinência e eficácia do conteúdo visual na facilitação do aprendizado.

O aluno foi incentivado a refletir sobre as mensagens explícitas e implícitas transmitidas por cada imagem, observando elementos como composição, cores, legibilidade e o contexto em que foram feitas. Ademais, visou compreender como elas contribuem para o seu engajamento e entendimento de conceitos. As sequências de análise e apresentação em dupla ficaram assim definidas:

❖ Figura 01 – Quadro com as divisões das duplas

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capítulo – 2 – Início da República – P. 38
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula 01 – 50 minutos ➤ Data: 18/04/2024 ➤ Duplas: 02 ➤ Fotografias analisadas – 04
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capítulo – 3 – A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa – P. 66 ➤ Aula 02 e Aula 03 – 50 minutos cada ➤ Datas: 25/04/2024 e 02/05/2024 ➤ Duplas – 03 ➤ Fotografias analisadas – 06
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capítulo – 4 – O Período Entre Guerras – P. 90 ➤ Aula 04 – 50 minutos ➤ Data: 09/05/2024 ➤ Duplas: 02 ➤ Fotografias analisadas – 04
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capítulo – 5 – A era Vargas – P. 118 ➤ Aula 05 e Aula 06 – 50 minutos cada ➤ Data: 16 e 23/05/2024 ➤ Duplas: 03 ➤ Fotografias analisadas – 06

Elaboração do Autor

Como resultados da pesquisa apurados pelos próprios alunos e seguindo os arcabouços teóricos da semiótica, levantou-se que as fotos didáticas apresentam variação significativa em termos de impacto educacional. Algumas imagens foram eficazes em ilustrar conceitos complexos, utilizando uma composição clara e cores que facilitavam a dos elementos retratados. Tais imagens foram consideradas mais atrativas e capazes de contribuir para o seu engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, algumas fotos apresentaram dificuldades em comunicar a mensagem de maneira eficiente. Os estudantes reportaram problemas como falta de clareza nos detalhes que comprometeram o entendimento dos conceitos. Foram identificadas fotografias com elementos visuais confusos ou inadequados ao contexto didático, que poderiam causar distração ou gerar interpretações equivocadas.

Seguindo o percurso metodológico, o direcionamento foi delineado para a investigação coletiva das fotografias contidas nos capítulos que abordem os conteúdos voltados para o contexto brasileiro. Em roda de conversa, foram dirimidas questões acerca da divisão da turma

do 9º ano em 5 grupos, haja vista que o livro **Jovens Sapiens – 9º ano** possui 5 capítulos sobre a História do Brasil. A observação e a apresentação do material foi feita em grupo com, em média 4 componentes, no intuito de estimular os princípios de solidariedade, socialização, respeito mútuo e participação dos discentes.

Porém, aqui foi direcionado que a análise das fotografias existentes em cada capítulo deveria compreender como a Amazônia brasileira é referenciada neste conteúdo didático, por considerarmos o livro didático **Jovens Sapiens** um veículo da memória coletiva a partir do contexto em que ela foi criada. Nessa perspectiva, a fotografia didática é considerada como fonte para entender a sociedade por meio da visibilidade e da valorização das produções de memórias locais articuladas à história nacional e oficial.

Ao investigar as fotos presentes no suporte **Jovens Sapiens** inquirindo-se como elas fazem referência ao contexto local, especificamente à Amazônia, e de que maneira essa representação é construída. Além disso, buscou-se captar como a Amazônia é retratada, quais intenções podem ser identificadas por meio de uma análise meticolosa das imagens e quais enfoques predominam. A proposta envolve os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para em conjunto examinar se as fotografias reforçam ou desconstroem estereótipos, se valorizam a diversidade sociocultural e ambiental da região Norte ou se reproduzem perspectivas externas e homogeneizadoras. Essa abordagem permite identificar as narrativas visuais que o material didático promove e como elas dialogam com a realidade e a identidade regional.

Com os grupos devidamente organizados em sala de aula, deu-se início à aplicação da atividade proposta, cujo objetivo central era promover uma análise crítica das representações fotográficas nos livros didáticos de História. Após o tempo estipulado de 20 minutos para a realização da tarefa, os grupos passaram à exposição dos resultados, seguindo diretrizes previamente estabelecidas. Entre os aspectos analisados estavam: a identificação da página inicial e final do capítulo examinado; a contagem total de fotografias presentes; a quantidade de imagens que faziam referência direta ao contexto da Amazônia; os tipos de representações atribuídas à região; os personagens históricos retratados; bem como a compreensão individual e coletiva dos alunos ao compararem as representações visuais da Região Norte com aquelas referentes às demais regiões brasileiras abordadas no material.

Essa etapa do trabalho permitiu não apenas uma leitura mais atenta das imagens contidas nos livros, mas também uma problematização acerca da visibilidade e do espaço concedido à Amazônia nos conteúdos escolares. Além disso, possibilitou o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, ao passo que os discentes foram levados a refletir sobre os critérios de seleção das imagens, os sentidos construídos a partir delas e a recorrente

invisibilização de sujeitos e culturas não hegemônicas. O exercício revelou-se eficaz na mobilização de saberes prévios, na ampliação do repertório interpretativo dos estudantes e na valorização da análise iconográfica como ferramenta significativa no processo de ensino-aprendizagem em História.

O primeiro grupo ficou encarregado de analisar o Capítulo 2, intitulado “*O início da República no Brasil*”, que tem início na página 38 e se estende até a página 65. Ao realizar o levantamento imagético, os alunos identificaram a presença de 19 fotografias ao longo do capítulo, com predominância de registros voltados às cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador — centros urbanos historicamente valorizados nas narrativas hegemônicas da história republicana brasileira. Dentre esse conjunto de imagens, apenas uma fazia referência à cidade de Belém, localizada na página 54. O grupo observou que a presença pontual da capital paraense não se estendia a uma contextualização mais ampla da participação da Região Norte nos acontecimentos relacionados ao período de transição monárquico-republicano. A imagem de Belém, segundo os estudantes, aparece de forma ilustrativa, desvinculada de um aprofundamento analítico que permita compreender o papel histórico da cidade no contexto nacional da Primeira República. Isso reforça a percepção de uma centralidade sudestina e nordestina na composição imagética do capítulo, enquanto outras regiões, como a Amazônica, permanecem à margem da construção visual do conteúdo.

Figura 02 – Fotografia didática



Cartão-postal que mostra a avenida 16 de Novembro (atual avenida Portugal), em Belém (PA), 1915.

Fonte: livro didático Jovens Sapiens – 9º ano, p. 54

O grupo seguinte trabalhou o *Capítulo 5 – A Era Vargas*. Indo da página 118 a 141, o conteúdo expõe 11 fotografias didáticas, mas sem referências a região Norte neste período histórico. O terceiro grupo abordou o *Capítulo 9 – O pós-guerra no Brasil*, que inicia na página

228 indo até a página 255. A falta de representação da Amazônia nesse ínterim histórico ocorreu novamente, já que entre as 21 fotografias, nenhuma mostrava a região Norte.

O quarto grupo ficou responsável pela análise do Capítulo 10, intitulado “*As ditaduras na América Latina*”, que abrange as páginas 256 a 297. Ao realizar o levantamento imagético do capítulo, os alunos identificaram a presença de 23 fotografias distribuídas ao longo do conteúdo. Dentre essas, apenas duas fazem referência direta à Região Norte, mais especificamente ao estado do Pará. A primeira imagem está localizada na página 271 e trata da construção de uma rodovia federal no território paraense, inserida em um contexto de expansão da malha viária durante o regime militar brasileiro, com ênfase na integração territorial e na ocupação da Amazônia como estratégia geopolítica. A segunda representação aparece na página 274 e retrata a área de mineração de ferro vinculada ao Projeto Grande Carajás, ilustrando a exploração de recursos naturais como parte do modelo desenvolvimentista imposto à região durante a ditadura.

Figura 03 – Fotografia didática



Obras de construção da rodovia Transamazônica. Altamira (PA), 1972.

Fonte: livro didático Jovens Sapiens – 9º ano, p. 271.

Figura 04 – Fotografia didática



Região de mineração de ferro do Projeto Grande Carajás. Canaã dos Carajás (PA), 2010.

Fonte: livro didático Jovens Sapiens – 9º ano, p. 274

Durante a exposição, os estudantes destacaram que, embora essas imagens estejam associadas a eventos relevantes da história recente da Amazônia, a abordagem oferecida pelo livro didático é restrita, limitando-se à exemplificação das políticas de desenvolvimento da época sem contemplar os impactos sociais, ambientais e humanos envolvidos. Apontaram também que, apesar de a temática do capítulo abordar regimes autoritários e violações de direitos humanos, não há menção direta às consequências dessas políticas para os povos indígenas, ribeirinhos ou outras populações tradicionais atingidas pelas grandes obras de infraestrutura e mineração no Norte do país.

O último grupo ficou responsável pela análise do Capítulo 12 – *Brasil Contemporâneo*, que compreende as páginas 328 a 366 do livro didático adotado. De acordo com o levantamento realizado pelos estudantes, o capítulo apresenta um total de 23 fotografias, das quais apenas duas fazem referência direta à Região Amazônica. Os discentes relataram que a primeira dessas imagens está localizada na página 329 e retrata o processo de desmatamento da Floresta Amazônica em decorrência da expansão das atividades agropecuárias, evidenciando a relação conflituosa entre desenvolvimento econômico e preservação ambiental.

Figura 05 – Fotografia didática



Fonte: livro didático Jovens Sapiens – 9º ano, p. 329

Durante a apresentação, os alunos destacaram o caráter problematizador da fotografia, observando que, embora a imagem represente uma realidade amplamente debatida em nível nacional e internacional, ela aparece de forma isolada e sem aprofundamento textual, o que, segundo eles, limita a compreensão crítica sobre as causas estruturais e os impactos socioambientais da degradação da floresta. Além disso, foi apontado que, mesmo sendo a

Amazônia uma região estratégica para o país e para o equilíbrio climático global, sua presença imagética no capítulo é tímida quando comparada a outras regiões, cuja visibilidade é reforçada por múltiplas imagens e narrativas.

Já na página 351 há nova representação. Desta vez, referencia duas mulheres de uma comunidade quilombola no processo de produção da farinha de mandioca. Em anexo, permeando a foto, há um quadro que explana acerca das características das comunidades quilombolas.

Figura 06 – Fotografia didática



Fonte: livro didático Jovens Sapiens – 9º ano, p. 351

A análise desse grupo contribuiu significativamente para o debate coletivo, ao trazer à tona reflexões sobre o lugar reservado à Amazônia nos conteúdos didáticos de História. Os estudantes ressaltaram ainda a importância de problematizar o modo como a região é representada — geralmente a partir de uma ótica de exploração ou crise —, o que pode reforçar estereótipos e obscurecer a diversidade sociocultural dos povos amazônicos e suas formas de resistência. Com isso, a atividade cumpriu seu papel de fomentar o pensamento crítico, permitindo que os alunos reconhecessem os limites e as possibilidades das imagens como instrumentos de mediação do conhecimento histórico.

Essa constatação levou o grupo a refletir sobre a persistente sub-representação da Amazônia nos materiais didáticos, mesmo quando os temas tratados têm conexões diretas com processos históricos vivenciados na região. A análise também possibilitou discutir a forma como o discurso do “progresso” é reforçado pelas imagens, muitas vezes sem contraponto crítico, reproduzindo uma narrativa alinhada à lógica desenvolvimentista e invisibilizando conflitos socioambientais. Assim, os alunos compreenderam que as fotografias presentes no capítulo, embora relevantes, ainda carecem de profundidade analítica e pluralidade de

perspectivas, revelando a urgência de práticas pedagógicas que promovam uma leitura mais crítica e contextualizada da imagem como documento histórico.

Após as explanações dos grupos, os alunos concluíram em debate direcionado por este pesquisador que, de um montante de 97 fotografias didáticas ao longo dos capítulos analisados, apenas 5 fotos abordam regiões pertencentes ao norte do Brasil e, quando o fazem, reforçaram uma narrativa que retrata a Amazônia brasileira como uma região a ser desbravada ou como palco do desmatamento, desvalorizando sua riqueza natural e sociocultural. Apenas um dos capítulos inclui personagens de comunidades tradicionais, evidenciando a marginalização da população amazônica na construção da história nacional.

Os discentes perceberam também que os focos mais relevantes para a história do Brasil nesses livros concentram-se majoritariamente nas cidades do eixo Centro-Sul, com algumas referências a cidades nordestinas. Contudo, a narrativa política e as figuras históricas de destaque continuam a ser personagens do Centro-Sul, perpetuando um olhar centralizado que ignora a diversidade regional e as contribuições da população amazônica para a formação do país. Os dados levantados na segunda fase desta pesquisa revelam um cenário preocupante sobre a representação da Amazônia na historiografia escolar.

Esses dados corroboram a teoria da colonialidade do saber que evidencia a persistência de hierarquias coloniais no campo do conhecimento (Quijano, 2005; Mignolo, 2003). A ausência da Amazônia e de seus povos nos livros didáticos demonstra como o currículo escolar segue estruturado por uma lógica eurocêntrica, que desvaloriza saberes e epistemologias dissidentes da matriz colonial dominante. Ao retratar a Amazônia apenas como um espaço de exploração e não como um território de conhecimento e cultura, os suportes escolares reforçam a subalternização das populações locais e o apagamento de sua historicidade.

Para romper com a colonialidade do saber, é fundamental adotar uma abordagem decolonial na pedagogia. A pedagogia decolonial propõe a valorização de epistemologias plurais, incorporando saberes indígenas, ribeirinhos e quilombolas na construção do conhecimento histórico. Isso significa incluir a Amazônia como um espaço relevante ao mesmo tempo que reconhece suas populações como agentes históricos ativos. A inserção de narrativas que contemplam as resistências dos povos amazônicos, suas formas de organização política e suas contribuições culturais é essencial para construir uma narrativa mais inclusiva e representativa.

Mediante aos dados e ao engajamento dos discentes na segunda fase da investigação, prosseguiu-se com a terceira etapa caracterizada por uma visita monitorada ao Museu Sacaca, localizado na cidade de Macapá – Amapá. Caracterizado como segundo terreno da pesquisa,

sua escolha recai devido a ser um espaço museológico com potencial de constituir e representar um patrimônio cultural da Amazônia brasileira.

Nessa 3^a etapa, fundamentando-se na Micro História, que procura incorporar temas e assuntos antes não valorizados, subalternizados, buscando uma história comprometida com a libertação e emancipação do ser humano (Levi, 1991; Gizburg, 1987). Da mesma forma que a história cultural que trabalha com representações e práticas culturais em um determinado período e lugar (Chartier, 1990). Essas duas perspectivas epistêmicas remetem a um campo da história que valoriza as culturas, as diversidades, ampliando os objetos, os sujeitos as fontes das pesquisas na área de ação dessa ciência. Esse universo teórico caminha em paralelo à pedagogia decolonial que, com a tomada de fotografias realizadas pelos próprios educandos, mostra-se como estratégia capaz não apenas de registrar locais, mas também serve como prática insurgente como ponto para questionar narrativas didáticas tradicionais, além de valorizar as múltiplas facetas da cultura amazônica.

A terceira fase da pesquisa, realizada no Museu Sacaca em Macapá, representou uma etapa de exploração e compreensão das características da região amazônica e da cultura local. A escolha do Museu Sacaca justifica-se pelo fato de este local estar intimamente ligado à temática sobre “as ações de reconhecimento e preservação do patrimônio cultural, produzidos cotidianamente por homens e mulheres em suas relações com o meio ambiente, tendo como objeto de estudo a cultura amazônica em seus diversos aspectos” (Oliveira, 2013, p. 2). Destarte, é o ambiente propício para que os alunos compreendam a importância da valorização das raízes históricas e culturais que permitem a criação de uma identidade amazônica que é genuína.

O Museu Sacaca é um espaço cultural que destaca os saberes, tradições e histórias da região amazônica, focando especialmente na valorização das culturas indígenas, afro-brasileiras e ribeirinhas. Sua coleção é composta por itens que ilustram a vivência cotidiana e os modos de produção, além de valorizar os saberes tradicionais que ainda são praticados nas comunidades locais. Com uma proposta de museu vivo, que não se limita à preservação estática, mas sim à interação e à vivência da cultura, o Sacaca se torna um lugar ideal para que os alunos possam vivenciar e expressar sua própria percepção da Amazônia (Oliveira, 2013).

Neste momento, os alunos foram convidados a utilizar seus próprios smartphones ou máquinas fotográficas para documentar e produzir imagens dos materiais expostos no museu, o que proporcionou uma experiência de aprendizagem ativa e reflexiva. Ao invés de apenas observar as exposições, os alunos passaram a ser protagonistas da construção do conhecimento, ao capturar com suas próprias lentes os objetos e artefatos que abordam e valorizam a rica

diversidade da Amazônia. Na prática, os estudantes foram estimulados a capturar as exposições sob um olhar mais pessoal, com o desafio de destacar aspectos que, muitas vezes, não são percebidos à primeira vista.

A ação de fotografar, longe de ser uma simples tarefa técnica, envolveu uma análise sensível sobre o que cada objeto representava e como ele poderia ser interpretado dentro do contexto social e cultural amazônico. Além disso, a experiência ofereceu a oportunidade de refletir sobre o poder da imagem enquanto forma de conhecimento, já que as fotografias produzidas pelos próprios alunos passaram a ser uma extensão das suas percepções e questionamentos sobre a região.

A visita ao Museu Sacaca, pertinente à 3^a etapa da pesquisa, ocorreu no dia 10 de outubro de 2024, durante a tarde, com a participação ativa de 20 alunos da turma do 9º ano. Na oportunidade, os discentes estavam livres para fotografar os espaços, considerando também a lacuna referencial que o livro didático ostenta com relação a região Norte. Esse processo de fotografia autoral incentivou os alunos a estabelecerem um diálogo com as exposições, promovendo uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre o conteúdo do museu. Ao capturar as imagens, eles registraram objetos e se envolveram em uma narrativa mais profunda sobre as relações entre as culturas amazônicas e os desafios contemporâneos enfrentados por essas comunidades. Esse exercício de empoderamento visual ajudou-os a desenvolverem uma nova sensibilidade para a construção das narrativas culturais, além de reforçar a importância da preservação e do reconhecimento das tradições locais.

Com as fotos realizadas, ao fim da pesquisa de campo que envolveuativamente os discentes no processo de criação e interpretação de imagens, tornando-os protagonistas na construção das representações culturais da Amazônia, eles repassaram a este pesquisador os documentos produzidos para avaliação e construção de um álbum de fotografia sobre os novos olhares que eles tiveram com relação à riqueza da região. Dessa maneira, a 4^a fase da pesquisa vislumbrou a construção do produto pedagógico como resultado do percurso metodológico formatado em um álbum fotográfico cuja fotos foram produzidas pelos educandos do 9º do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Antônio João, no município de Macapá – AP.

A construção desse produto didático é uma forma de dialogar com a sociedade civil, de entender as experiências culturais da história local, de valorizar o protagonismo dos discentes. Ademais, a socialização de suas experiências permitiu a compreensão, intervenção e reinvenção da comunidade do qual faz parte. Além disso, valorizou os saberes dos quais eles são herdeiros, conhecimentos deixados pelos ancestrais que viveram nesse espaço amazônico. Diante disso, a fotografia faz parte do cotidiano dos jovens, representando a memória de

determinado evento, acontecimento passando a ser uma nítida recordação das realidades vivenciadas é uma maneira de interagir e organizar o tempo.

O aplicativo utilizado para a criação do álbum de fotografia como produto metodológico foi o *Canva* oferece uma série de recursos que podem tornar o processo de criação de um álbum bem mais dinâmico e personalizado, mesmo para quem não tem experiência em design gráfico. O *Canva* é uma plataforma completa para a criação de álbuns de fotos, oferecendo templates, personalização, colaboração, e a possibilidade de download ou impressão. Com ele, é possível criar um álbum único, criativo, de forma prática e sem complicações.

No 25 de outubro, seguindo o calendário norteador 2024, foi apresentada a turma o álbum fotográfico digital com as fotos criadas pelos estudantes durante a visita ao Museu Sacaca. O álbum fotográfico digital ampliou as fontes e novos conteúdos foram inseridos como: meio ambiente, desenvolvimento sustentável, racismo, sexismo, os grandes projetos na Amazônia, populações tradicionais e indígenas entre outros. As tecnologias digitais da informação e comunicação foram usadas nesse momento como por exemplo: Data show, computadores, smartphone, pendrive, máquina fotográfica etc. Todos esses recursos midiáticos são legitimados pelos princípios da Educomunicação como: dialógico, participativo, democrático e solidário. Favorecendo a aprendizagem e criando espaço para novos conhecimentos fora do currículo do poder.

3.4. Para a construção coletiva de “novos olhares” com o protagonismo do aluno: entre vantagens e desafios

A pesquisa pautada no uso da fotografia como recurso da Educomunicação, com enfoque decolonial, busca problematizar as estruturas de poder que moldam o conhecimento e tem se mostrado um campo fértil para repensar abordagens educacionais, especialmente no ensino de História. Um dos eixos mais transformadores dessa proposta é a fotografia como ferramenta para a construção de saberes e desenvolvimento de olhares críticos, capazes de desafiar narrativas dominantes que historicamente marginalizaram a Amazônia e suas dinâmicas culturais e sociais.

O desenvolvimento do álbum com as fotografias registradas na visita ao Museu Sacaca baseou-se em uma pesquisa qualitativa e participativa, na qual os alunos atuaram ativamente na documentação e interpretação dos materiais expostos. O método envolveu observação direta, registros fotográficos e anotações reflexivas sobre os elementos históricos, sociais e ambientais

presentes no museu. Além disso, os estudantes dialogaram com educadores e mediadores, ampliando a compreensão sobre as narrativas preservadas no espaço. As fotografias captadas foram analisadas coletivamente em sala de aula, permitindo construir significados sobre memória, identidade e cultura amazônica. O projeto foi fundamentado nos princípios da Educomunicação, ao integrar educação, mídia e comunicação de forma dialógica e participativa. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) permitiu aos alunos editar, organizar e compartilhar suas imagens, a partir das quais este pesquisador estruturou um álbum que refletisse as percepções e aprendizados da turma do 9º ano. Os estudantes tiveram autonomia na escolha das imagens e participaram ativamente da elaboração das legendas, exercendo protagonismo na construção do material final. Assim, o álbum tornou-se um espaço de expressão e valorização da cultura amazônica, promovendo aprendizagens significativas e ampliando vozes historicamente silenciadas nos currículos escolares.

Por meio da fotografia, os estudantes registraram aspectos históricos e sociais de sua comunidade, desenvolvendo um olhar crítico sobre a realidade em que estão inseridos. Esse processo estimulou envolvimento emocional com o aprendizado, tornando-o mais concreto e relevante. Ao se reconhecerem nas narrativas construídas, compreenderam a importância de sua participação na preservação da memória coletiva. O álbum contribui para a decolonização do saber ao dar visibilidade a narrativas que, por muito tempo, foram marginalizadas. Os próprios alunos tornaram-se protagonistas na valorização desses relatos, desafiando perspectivas eurocêntricas e ampliando a compreensão sobre múltiplas formas de conhecimento. A experiência fotográfica, portanto, funcionou como ferramenta de resistência, fortalecendo vozes que raramente encontram espaço nos materiais didáticos tradicionais.

Ao incentivar os alunos a documentar suas experiências, o projeto contribuiu para a construção de uma memória plural, respeitando diferentes perspectivas e reconhecendo identidades diversas dentro do processo educativo. Em especial, destaca-se a visibilidade dada a grupos como os povos amazônicos, frequentemente sub-representados nos currículos escolares. Durante a execução da etapa prática da pesquisa, enfrentaram-se desafios significativos. A Escola Estadual Antônio João possui limitações quanto aos recursos tecnológicos, sendo que todos os materiais utilizados foram adquiridos por este pesquisador. A instituição não dispõe de transporte escolar para visitações externas, o que exigiu o uso de veículo pessoal para viabilizar a atividade. Além disso, nem todos os alunos possuem smartphones, e os que possuem nem sempre têm domínio técnico ou recursos adequados para capturar imagens com boa qualidade, o que pode comprometer a coesão visual do álbum.

Apesar desses obstáculos, a mediação pedagógica permitiu superar as limitações técnicas, conduzindo os alunos à reflexão sobre o significado das imagens e sua relação com os conteúdos históricos e culturais explorados. Assim, a fotografia revelou-se uma ferramenta de transformação, permitindo aos alunos enxergar a História e o contexto amazônico como construções vivas, dinâmicas e repletas de múltiplas perspectivas. A Educomunicação e as fotografias atuaram como "contra-narrativas" visuais (Ferro, 1988), ao trazerem à tona temas silenciados pelas narrativas tradicionais. O álbum fotográfico digital, construído a partir do protagonismo dos alunos, convida a observar a Amazônia sob um novo olhar — aquele que nasce do interior, das pessoas que vivem e moldam essa realidade, com seus desafios, resistências e culturas vibrantes.

O uso do álbum como ferramenta pedagógica apresenta desafios, como a desconstrução de estereótipos ainda presentes nas narrativas sobre a Amazônia, muitas vezes reduzidas a imagens exóticas e simplificadas. Também há entraves ligados à limitação de recursos tecnológicos, o que exige estratégias inclusivas para garantir a participação de todos os alunos no processo. Por outro lado, os ganhos são expressivos. Ao registrar e interpretar o próprio território por meio da fotografia, os estudantes assumem um papel ativo na valorização de sua cultura e identidade, ressignificando a forma como a Amazônia é percebida dentro e fora da escola. Esse movimento fortalece a autoestima dos discentes e amplia sua compreensão sobre a importância da memória coletiva e do pertencimento cultural. Com o apoio das TDICs, o álbum se torna um meio potente de democratização das produções visuais e históricas, permitindo que as narrativas construídas pelos alunos alcancem novos públicos e contribuam para uma educação mais representativa, plural e sensível às realidades locais.

CAPÍTULO 4. ÁLBUM FOTOGRÁFICO “NOSSOS OLHARES” FOMENTANDO O PROTAGONISMO DO ALUNO: avaliando a aplicação do Produto Educacional

A fotografia, como ferramenta educomunicativa para o ensino de História, permite a construção e divulgação de narrativas visuais que estimulam a análise crítica dos estudantes. Sua utilização difere das abordagens tradicionais, como a análise de textos escritos, o uso de mapas e a interpretação de ilustrações históricas. Enquanto os textos exigem domínio linguístico avançado e os mapas requerem habilidades cartográficas, a imagem fotográfica oferece acessibilidade e imediatismo, facilitando conexões mais diretas com o passado. Em atividades como a leitura de jornais antigos, os discentes atuam como leitores e intérpretes de discursos históricos. Já na produção de um álbum fotográfico, assumem um papel autoral ao selecionar enquadramentos, temas e narrativas visuais, fortalecendo sua autonomia. Assim, a criação desse tipo de material amplia suas habilidades interpretativas e consolida uma metodologia inovadora que articula aprendizagem significativa e criatividade.

Após o percurso metodológico, a construção do Produto Educacional — um álbum fotográfico elaborado pelos estudantes com base nas imagens captadas durante a visita ao Museu Sacaca, em Macapá (AP) — demonstrou seu potencial interdisciplinar. A linguagem visual produzida pelos discentes dialogou com diferentes áreas do conhecimento e ampliou as possibilidades de ensino e aprendizagem. A articulação com o campo da Arte permitiu trabalhar a estética das imagens, explorando elementos como composição, luz, enquadramento e expressividade.

Além disso, ao analisar fotografias históricas do livro didático *Jovens Sapiens – 9º ano* e compará-las com as imagens contemporâneas produzidas por eles, os alunos compreenderam como a imagem pode documentar realidades distintas. Essas reflexões serviram de base para a criação de narrativas que articulam memória e subjetividade (Kossoy, 2001), compondo a parte textual do recurso final.

A Geografia foi integrada por meio da exploração da Amazônia e de seu impacto na cultura local. Fotografias de diferentes períodos revelaram transformações na paisagem, evidenciando tanto sua riqueza natural quanto os efeitos da ação humana, como o desmatamento e a urbanização. Isso levou os discentes a refletirem sobre a relação entre espaço e cultura, destacando como as comunidades amazônicas constroem suas identidades em diálogo com a natureza (Becker, 1990). Dessa forma, promoveu-se uma reflexão ampliada sobre território, sociedade e memória.

No campo das Ciências, a fotografia contribuiu para discussões sobre a biodiversidade amazônica e sua relevância científica. As imagens registradas durante a visita ao museu auxiliaram na identificação da diversidade biológica da região e reforçaram a importância da preservação ambiental. Também serviram como registros históricos, permitindo observar mudanças ambientais ao longo do tempo. Essas análises fomentaram novas problematizações em sala de aula sobre os desafios da conservação e as interações entre ciência, história e sociedade.

4.1. O álbum fotográfico “Nossos Olhares” como Produto Educacional da pesquisa

O álbum fotográfico **“Nossos Olhares”** surge como um instrumento pedagógico que incentiva o protagonismo estudantil ao permitir que os próprios alunos registrem e interpretem seu cotidiano, memórias e identidades por meio das imagens. A proposta deste produto educacional está fundamentada na concepção da Educomunicação que, ao integrar educação e comunicação, possibilita novas formas de ensinar e aprender História, tornando os estudantes protagonistas da construção do conhecimento. Nesse contexto, a fotografia se apresenta como um recurso valioso, capaz de estimular a leitura crítica das imagens, a produção de narrativas próprias e a reconstrução de memórias coletivas.

O álbum **“Nossos Olhares”** se estabeleceu como uma ferramenta pedagógica inovadora para potencializar o ensino de História e reforçar o protagonismo juvenil na construção do conhecimento, tendo em vista que está centrado na valorização das narrativas individuais e coletivas deles. Nesse sentido, as fotografias que compõem o produto educacional foram integralmente produzidas pela turma do 9º ano da Escola Estadual Antônio João durante visita monitorada ao Museu Sacaca, realizada após atividades reflexivas em sala de aula. O objetivo central dessa proposta foi utilizar a fotografia como ferramenta para questionar representações da Amazônia nos materiais didáticos de História, permitindo aos alunos uma reconstrução crítica das narrativas visuais sobre a região.

As atividades preparatórias para a visita envolveram a análise crítica das fotografias didáticas presentes no livro *Homo Sapiens*, suporte educacional utilizado pelos estudantes. A intenção era levantar dados sobre como esse material representa a Amazônia nos conteúdos relacionados à História do Brasil, especificamente nos capítulos sobre Brasil República, Era Vargas, Brasil Pós-Segunda Guerra Mundial, Ditadura Civil-Militar, Nova República e Brasil Contemporâneo. Essa investigação possibilitou a identificação de padrões de representação e,

por meio de debates direcionados por este pesquisador e, instigou-se a compreensão os discursos implícitos na escolha e no enquadramento das imagens utilizadas no livro didático.

Os resultados das análises das fotografias didáticas feitas pelos alunos, revelaram que a Amazônia é amplamente sub-representada ao longo das narrativas históricas do seu livro, especialmente por meio das fotografias que a retratam como um território a ser desbravado pelo capitalismo. Nessa atividade, perceberam que as imagens reforçam uma visão da região como um local remoto e de difícil acesso, associado quase sempre ao desmatamento e à exploração de recursos naturais. Essa perspectiva contribui para a perpetuação de estereótipos que desconsideram a riqueza cultural e a complexidade social da região.

Outro ponto fundamental identificado pelos estudantes foi o apagamento das populações amazônicas nas imagens do livro didático. As fotografias analisadas geralmente destacam a paisagem natural da região, mas omitem as pessoas que habitam esse espaço e suas dinâmicas sociais. Essa ausência reforça uma narrativa que trata a Amazônia como um espaço inóspito e vazio, desconsiderando o protagonismo de seus habitantes na construção da história nacional. Com isso, os alunos compreenderam que tais práticas historiográficas não valorizam o dinamismo da sociedade amazônica e, ao mesmo tempo, fomentam representações distorcidas e reducionistas sobre a região.

A análise crítica dos materiais didáticos, como a realizada pelos alunos do 9º ano na experiência para a construção do álbum fotográfico "**Nossos Olhares**", encontra respaldo nas reflexões de Apple (1993) e Wineburg (2001) sobre currículo, ideologia e pensamento histórico. Apple (1993) argumenta que os livros didáticos não são neutros, pois carregam ideologias que refletem relações de poder dentro da sociedade. No caso da Amazônia, a recorrente sub-representação da região, sua imagem associada ao desmatamento e à exploração revela uma construção narrativa que reforça perspectivas externas e interesses econômicos em detrimento das vivências e protagonismos locais. Assim, a constatação dos alunos de que a Amazônia aparece como um território a ser desbravado e de difícil acesso ao invés de ser um espaço social dinâmico exemplifica como o currículo molda determinadas visões de mundo, naturalizando desigualdades e silenciando vozes históricas importantes (Apple, 1993).

Wineburg (2001), por sua vez, destaca a necessidade de desenvolver um pensamento histórico que vá além da simples memorização de fatos e promova um engajamento crítico com as fontes. A análise realizada pelos alunos ao confrontarem as imagens do livro *Homo Sapiens* com suas próprias experiências fotográficas no Museu Sacaca reflete esse princípio. Ao questionarem as representações hegemônicas da Amazônia, exercitaram a habilidade de interpretar documentos visuais historicamente, compreendendo que fotografias são construções

sociais que podem reforçar ou contestar discursos dominantes. Segundo nessa esteira, Almeida (2009) destaca que a análise de imagens deve ser acompanhada de um exercício interpretativo que permita aos estudantes reconhecer as intencionalidades por trás da produção fotográfica e os impactos dessas representações no imaginário social.

Outro ponto crucial da discussão é a forma como os livros didáticos influenciam a formação da identidade e da memória coletiva dos estudantes. Apple (1993) ressalta que o currículo escolar muitas vezes exclui ou marginaliza certos grupos sociais, criando uma hierarquização do conhecimento. Sontag (1977) argumenta que a fotografia carrega uma carga ideológica, cuja interpretação despretensiosa acaba moldando a maneira como o mundo é enxergado e compreendemos determinados contextos históricos.

No caso da Amazônia, os alunos perceberam que as populações locais são apagadas dos enquadramentos fotográficos ou reduzidas a figuras passivas dentro da narrativa histórica oficial. Essa ausência reforça um modelo de ensino que prioriza uma história nacional centrada nos grandes centros urbanos e no eixo Sul-Sudeste, em detrimento das especificidades regionais. As atividades visaram capacitar os alunos a lidarem com múltiplas visões por meio do uso da fotografia como ferramenta pedagógica para esse processo de desconstrução e reconstrução de narrativas colocadas em prática no decorrer da pesquisa (Wineburg, 2001).

Diante dessas constatações, a visita ao Museu Sacaca foi concebida como um momento de ressignificação dessas narrativas. Durante a visita monitorada pelos funcionários da instituição, os estudantes tiveram a oportunidade de registrar, por meio de suas próprias lentes, elementos da cultura, do cotidiano e da memória amazônica, contrapondo-se às imagens limitadas e estereotipadas presentes nos livros didáticos.

A experiência no museu possibilitou que eles capturassem fotografias que expressam a diversidade social e histórica da Amazônia, promovendo uma representação mais autêntica e plural da região. O resultado desse processo culminou na elaboração do álbum fotográfico “**Nossos Olhares**”, no qual os discentes puderam organizar e apresentar suas próprias narrativas visuais sobre a Amazônia. Além disso, aproveitaram o documento para levantar novas problematizações para o público leitor. Assim, o exercício de criar e interpretar imagens possibilitou desafios aos discursos cristalizados e a construção de novas formas de representação para sua realidade.

Dessa forma, todo o movimento ensejado ao longo da pesquisa desafiou a hegemonia discursiva exposta no suporte didático tradicional e moveu uma abordagem pedagógica mais plural, alinhada com a visão decolonial da educação. Ao permitir que os estudantes fotografassem sua própria realidade e a contrapusessem com os conteúdos didáticos foi exposto

que as estruturas coloniais persistem nas formas de conhecimento e representação, reforçando uma visão eurocentrada da história que privilegia determinados agentes e exclui outros (Quijano, 2005). Com isso, urge a necessidade de repensar as representações visuais no ensino de História como um conhecimento que surge a partir dos sujeitos historicamente marginalizados.

Mignolo (2017), propõe a valorização de saberes que emergem das margens, das periferias e das experiências históricas de povos colonizados. Em vez de aceitar a supremacia dos paradigmas científicos e filosóficos ocidentais como universais, a epistemologia de fronteira busca construir um pensamento plural, que dialogue com diferentes formas de conhecimento. A estratégia de ensino em questão encontra sentido por permitir que os estudantes amazônicas ocupassem um espaço de fala e representação que tradicionalmente lhes é negado. A fotografia, nesse sentido, tornou-se um instrumento de resistência e afirmação identitária, pois ao valorizar o conhecimento situado (Mignolo, 2017), ou seja, aquele que nasce das experiências concretas dos estudantes e de suas comunidades possibilitou aos estudantes ressignificar o processo de ensino-aprendizagem a partir de suas experiências e vivências

Portanto, a experiência da visita ao Museu Sacaca e a criação do álbum “**Nossos Olhares**” demonstram como a fotografia pode ser utilizada no ensino de História para preencher lacunas educacionais e fomentar um aprendizado crítico e ativo. Para Freire (1996), a educação deve ser dialógica e libertadora, permitindo que os alunos sejam protagonistas do seu próprio aprendizado. A produção de fotografias próprias no Museu Sacaca rompeu com uma postura passiva diante do conhecimento. Em vez de apenas consumir narrativas visuais já estabelecidas, os estudantes puderam contestá-las e construir novas formas de representação, engajando-seativamente no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996).

Tal envolvimento direto com a produção do conhecimento propiciou a aprendizagem significativa à medida em que os novos conhecimentos foram conectados a estruturas cognitivas já existentes, permitindo que o estudante relate o que aprende com sua realidade (Ausubel, 2003). No caso do álbum fotográfico, a relação entre as imagens dos livros didáticos e as fotografias produzidas pelos educandos possibilitou um aprendizado significativo ao inserir os conhecimentos históricos dentro de um contexto concreto e familiar. O exercício de confrontar diferentes narrativas visuais tornou o aprendizado autêntico e enraizado em suas vivências, promovendo uma compreensão mais crítica e duradoura dos conteúdos históricos (Ausubel, 2003).

4.2. Da preparação à aplicação do Álbum Fotográfico “Nossos Olhares”

O Produto Educacional pautado em Álbum Fotográfico como recurso da Educomunicação recebeu o título “Nossos Olhares” da turma do 9º ano do Ensino Fundamental 2 – Anos Finais da Escola Estadual Antônio João. O álbum *Nossos Olhares* foi desenvolvido a partir da proposta de incentivar os alunos a registrar aspectos culturais, históricos e sociais de sua comunidade por meio da fotografia. Durante o processo, foram estabelecidos objetivos pedagógicos que buscavam estimular o protagonismo estudantil, a percepção crítica da realidade e a valorização da memória local. As TDICs e a Educomunicação foram integradas em diversas etapas do projeto, desde a captura e edição das imagens até a organização das fotografias por meio do aplicativo *Canva*. Assim, houve a vinculação das fotografias com as informações acerca da exposição dos elementos no Museu Sacaca para criar narrativas visuais coletivas.

Sua implementação ocorreu de maneira estruturada e envolveu diferentes etapas, buscando garantir a participação ativa dos alunos e fomentar um aprendizado significativo. Antes da visita ao Museu Sacaca, em outubro de 2024, foram realizadas duas *Oficinas de Fotografia*, com o objetivo de capacitar os estudantes no uso de técnicas básicas de fotografia e composição. As oficinas foram ministradas por este pesquisador que procurou vídeos e tutoriais em plataformas digitais que versassem sobre a temática e apresentou aos discentes ensinando as técnicas. Durante essas oficinas, os alunos aprenderam sobre enquadramento, luz e perspectiva, bem como discutiram a fotografia como ferramenta de registro e interpretação histórica.

Além do aprendizado técnico, os alunos foram incentivados a criar um *Diário de Bordo da Visita*, no qual deveriam registrar suas impressões e reflexões sobre as exposições do Museu Sacaca. Esse diário se mostrou uma ferramenta fundamental para estimular a percepção dos estudantes sobre como a história e a cultura amazônica são representadas nos espaços museológicos. Muitos relataram surpresa ao notar a presença de elementos históricos que não eram abordados em seus livros didáticos, como a resistência dos povos amazônicos à exploração econômica e a riqueza cultural das comunidades ribeirinhas. Com as fotos e os relatos pessoais, em conjunto foi criada a narrativa que permeou a construção do produto educacional “Nossos Olhares”.

Os estudantes foram incentivados a compartilhar suas percepções sobre as imagens capturadas, refletindo sobre o significado de cada registro e sua relação com o contexto social em que estão inseridos. Essa abordagem proporcionou um aprendizado dinâmico e

colaborativo, onde o processo de criação das fotografias se tornou um meio de ressignificar conteúdos históricos e estimular a reflexão crítica.

Assim, os alunos foram convidados a organizar uma *Exposição Fotográfica*, na qual apresentaram as imagens capturadas no museu, acompanhadas de textos explicativos sobre o que cada fotografia representava em termos de história e cultura. A exposição foi montada no espaço escolar, permitindo um diálogo mais amplo sobre as percepções e aprendizados dos estudantes. Durante o evento, professores e outros alunos puderam interagir com as produções, promovendo um debate enriquecedor sobre as narrativas visuais construídas pelos próprios estudantes e expostas no Álbum Fotográfico “Nossos Olhares”.

Um dos impactos mais perceptíveis do projeto foi o aumento do interesse dos alunos pela disciplina de História. Ao longo do processo, foi visível o engajamento dos estudantes nas atividades, sua motivação em questionar os saberes hegemônicos levou-os a perceber que eles são sujeitos históricos que podem atuar como agentes ativos na construção do conhecimento. Ademais, a fotografia em consonância com a Educomunicação corroborou para desenvolver a capacidade de observação e análise crítica, especialmente em relação às imagens que consomem em seu cotidiano, seja na mídia ou em materiais didáticos.

Como parte do fechamento da pesquisa, houve uma autoavaliação realizada pelos discentes para formatar nova reflexão sobre suas aprendizagens e desafios enfrentados. As principais dificuldades elencadas foram em analisar as fotografias didáticas de maneira que conseguissem compreender a colonialidade do saber, já que é algo tão intrínseco que chega a ser naturalizado aos olhos. Outros, em capturar imagens que representassem adequadamente a cultura e a história local, mas que, ao longo do processo, desenvolveram uma percepção mais apurada sobre os elementos presentes no cotidiano amazônico.

Ademais, o feedback dos educandos foi bastante positivo, destacando o envolvimento ativo na construção do conhecimento e o fortalecimento do sentimento de pertencimento à sua comunidade. Muitos relataram que a experiência despertou um novo olhar sobre o cotidiano e a importância de preservar a memória local. Como sugestões para melhorias futuras, foi apontada a necessidade de ampliar o acesso a equipamentos fotográficos e softwares de edição, além da realização de mais oficinas técnicas para aprimorar as habilidades dos estudantes no uso da fotografia como ferramenta de expressão e documentação histórica.

Em síntese, a aplicação do álbum fotográfico “*Nossos Olhares*” demonstrou-se uma estratégia eficaz para tornar o ensino de História mais dinâmico e significativo. Ao promover o protagonismo estudantil, possibilitou a construção de novas representações sobre a Amazônia, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades como análise crítica, expressão artística e

reflexão histórica, e incentivando a participação ativa no processo de aprendizado, reafirmando assim, o potencial transformador da educação visual no ensino de História.

Nesse sentido, a replicabilidade da metodologia e do produto educacional álbum fotográfico como recurso da Educomunicação “Nossos Olhares” em diferentes realidades e regiões é uma estratégia para promover a pedagogia decolonial, pois permite que estudantes de distintos contextos culturais desconstruam narrativas eurocêntricas e centralizadoras da História. Em locais onde a historiografia hegemônica e oficial marginaliza ou silencia determinados grupos sociais, a produção de um álbum fotográfico feito pelos próprios alunos possibilita que novas vozes sejam registradas e que diferentes perspectivas históricas sejam valorizadas.

Por exemplo, comunidades quilombolas poderiam utilizar as fotografias como estratégia de ensino para documentar sua trajetória de resistência na atualidade, enquanto povos indígenas poderiam registrar suas práticas culturais e modos de vida. Ambas as versões desafiam visões estereotipadas frequentemente veiculadas nos materiais didáticos. Outrossim, pode-se adaptá-la em escolas urbanas, nos quais os alunos poderiam fotografar espaços periféricos para refletir sobre a exclusão social e o impacto das políticas públicas na formação dos territórios em disciplina como Geografia. Já em contextos rurais, a fotografia poderia servir para registrar saberes tradicionais e a relação das comunidades com o meio ambiente, ampliando o debate sobre sustentabilidade e ancestralidade na intersecção com a disciplina de Ciências. Ao ser propício a reaplicação em diferentes contextos, o álbum fotográfico torna-se um instrumento de troca intercultural e fortalece o reconhecimento da pluralidade histórica.

O uso da fotografia e das TDIC's conduzidas pelo arcabouço teórico da Educomunicação no ensino de História possibilita que os alunos assumam um papel ativo na construção do conhecimento, registrando e interpretando a realidade ao seu redor. Apesar dos desafios, como a falta de infraestrutura e a necessidade de formação para o uso dessas tecnologias, essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizado ao conectar o ensino com a vivência dos estudantes, tornando-o mais significativo e inclusivo. Nesse contexto, o álbum “*Nossos Olhares*” como produto educacional promoveu a ressignificação do ensino de História ao dar voz aos estudantes na construção de narrativas sobre seu território e sua identidade cultural. Através da produção e organização de imagens, os alunos exercitaram o olhar crítico sobre sua realidade e fortaleceram laços comunitários para a compreensão da história de maneira mais dinâmica e participativa.

CONCLUSÃO

Um período de transformações aceleradas é sinônimo da contemporaneidade, no qual a tecnologia desempenha papel fundamental na construção da compreensão do mundo e na maneira como as relações dentro e fora da escola ocorrem. A era digital, com seus múltiplos dispositivos e linguagens, tem modificado profundamente as formas de ensinar e aprender, exigindo da educação um reposicionamento frente aos desafios da sociedade da informação e da comunicação. Nesse contexto, torna-se fundamental repensar o papel da escola como espaço de construção do conhecimento, valorizando práticas que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e o protagonismo juvenil.

Neste cenário, a presente pesquisa teve como objetivo explorar o potencial da Educomunicação, especialmente por meio do uso da fotografia, para fomentar o protagonismo dos estudantes na construção de um conhecimento decolonial sobre a Amazônia. A proposta buscou compreender como essa abordagem pode preencher lacunas e enfrentar os desafios ainda presentes nos livros didáticos, que frequentemente reproduzem uma narrativa centrada em perspectivas hegemônicas, invisibilizando a diversidade sociocultural dos povos amazônicos e suas histórias.

A análise realizada evidenciou que a fotografia, ao ser integrada ao processo de ensino de História, oferece uma forma alternativa e potente de representação da realidade. Trata-se de uma linguagem expressiva e simbólica que, quando inserida em práticas pedagógicas críticas, amplia a capacidade dos sujeitos de ler e escrever o mundo. Quando direcionada ao contexto amazônico, a fotografia se apresenta como um dispositivo de mediação entre a experiência dos estudantes e os saberes escolares, funcionando como instrumento de reflexão, expressão e crítica. Ao permitir que os alunos assumam a posição de autores de suas próprias imagens, abre-se espaço para que se tornem agentes ativos na reinterpretação da história e na construção de novas narrativas.

Foi com esse intuito que se propôs a criação de um álbum fotográfico do tempo presente, como forma de interagir com a história local e o currículo escolar. O livro didático *Jovens Sapiens*, utilizado pela turma do 9º ano, serviu como ponto de partida para o debate sobre as representações construídas acerca da História do Brasil. Ao analisar as fotografias didáticas contidas na obra, os estudantes puderam perceber como os agentes históricos visíveis, na maioria das vezes, são as elites e o Estado, enquanto os povos tradicionais, as populações periféricas e os movimentos sociais aparecem de maneira secundária ou estereotipada.

Em intenso debate, os estudantes da Escola Estadual Antônio João, situada em Macapá, capital do Estado do Amapá, constataram que o material didático oficial — embora seja uma das principais fontes de conteúdo — apresenta uma visão unidimensional da história brasileira, priorizando os acontecimentos do eixo Centro-Sul do país como palco exclusivo dos dinamismos nacionais. Essa centralização narrativa contribui para a invisibilização de outras regiões e identidades, reproduzindo uma ideia de Brasil que exclui as especificidades amazônicas. A Amazônia, nesse contexto, é frequentemente retratada de forma simplificada, ora como reserva ambiental, ora como território de exploração econômica, sem considerar a complexidade de sua composição cultural, histórica e social.

A fotografia, ao ser utilizada como instrumento pedagógico e educomunicativo, emerge como possibilidade concreta de enfrentamento dessa lógica reducionista. Ao registrar o cotidiano, as paisagens, os objetos e os espaços de sua própria comunidade, os alunos puderam construir uma representação da Amazônia que foge aos estereótipos e que dá visibilidade às suas múltiplas realidades. A prática fotográfica promove, assim, uma ruptura com a ideia de conhecimento único e homogêneo, permitindo a valorização da pluralidade e da memória local.

Nesse sentido, os discentes foram conduzidos a uma experiência diferenciada no Museu Sacaca, um espaço de memória e identidade amazônica que abriga saberes tradicionalmente silenciados pela lógica colonial e eurocêntrica. Ao percorrerem o museu com câmeras e celulares em mãos, os estudantes foram convidados a observar com atenção crítica os elementos da cultura material e imaterial ali presentes. Foram incentivados a registrar imagens que expressassem o pertencimento, a resistência e a ancestralidade dos povos amazônicos. Esse exercício de olhar — e de registrar o que se vê — configura-se como ato político de insurgência contra o apagamento histórico, posicionando os alunos como sujeitos produtores de conhecimento.

A fotografia, nesse contexto, transcende a função de ilustração para se tornar linguagem. Uma linguagem que comunica, denuncia, afirma e propõe. Através dela, os estudantes registraram elementos que, para muitos, passariam despercebidos: a arquitetura tradicional, os utensílios do cotidiano, os modos de vida ribeirinhos, os elementos da natureza integrados à cultura local. Cada imagem capturada se converteu em narrativa visual, e, ao serem discutidas em sala de aula, essas imagens ganharam novos significados. O momento de socialização das fotos permitiu não apenas o desenvolvimento da oralidade e da argumentação, mas também o compartilhamento de diferentes leituras sobre a região, ampliando os horizontes de compreensão e de valorização da diversidade amazônica.

Ao final da fase de produção, as fotografias foram reunidas em um álbum digital intitulado “*Nossos Olhares*”, nome escolhido coletivamente pela turma. O produto final, apresentado em outubro de 2024, foi resultado de um processo educativo marcado pelo entusiasmo e engajamento dos estudantes, conforme os princípios da Educomunicação. Mais do que um exercício técnico, o projeto constituiu uma experiência de construção coletiva do saber, na qual o protagonismo juvenil foi reconhecido, estimulado e valorizado.

Uma das formas mais eficazes de implementar projetos educativos com fotografia é incentivar os alunos a registrar aspectos da história e da cultura local a partir de suas próprias vivências. Para isso, os educadores devem estruturar atividades que envolvam pesquisa prévia sobre o contexto histórico-social da comunidade, seguidas de saídas de campo para a realização das capturas fotográficas. O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nesse processo amplia as possibilidades de produção, edição e divulgação das imagens, além de fomentar a inclusão de diferentes vozes e olhares no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a aplicação dessa metodologia ainda encontra obstáculos. A ausência de infraestrutura em muitas escolas públicas, a escassez de equipamentos adequados, a falta de formação docente voltada ao uso das TDICs e a resistência institucional às práticas pedagógicas inovadoras são entraves significativos. Muitas vezes, o ensino de História permanece atrelado a métodos tradicionais, centrados na exposição oral e na leitura linear do livro didático, desconsiderando a potência de outras linguagens e narrativas. Superar esses desafios requer não apenas vontade política e investimento público, mas também a construção de redes colaborativas entre escolas, universidades, museus e comunidades, que possam fortalecer uma educação comprometida com a justiça social e o respeito à diversidade.

Ao integrar a perspectiva decolonial com as possibilidades da Educomunicação e da linguagem fotográfica, esta experiência evidenciou a potência da imagem como instrumento de reexistência e de reinterpretação histórica. As narrativas visuais produzidas pelos estudantes romperam com a lógica da passividade e promoveram o empoderamento juvenil, ao possibilitar que os próprios sujeitos questionassem as representações oficiais da Amazônia e construíssem um novo olhar — mais próximo, mais afetivo e mais crítico — sobre sua região.

A produção fotográfica e a análise crítica das imagens favoreceram a apropriação significativa dos conteúdos escolares, permitindo que o conhecimento histórico fosse reinterpretado à luz das experiências concretas dos alunos. A fotografia, nesse contexto, deixa de ser apenas um recurso didático complementar e passa a ser uma linguagem legítima de construção do saber histórico, que articula razão, sensibilidade e pertencimento.

Em suma, ao articular a pedagogia decolonial, a Educomunicação e a fotografia no ensino de História, esta pesquisa contribui para o fortalecimento de práticas educativas que reconhecem os estudantes como sujeitos ativos, criativos e críticos. É por meio de olhares plurais como os que compõem o álbum “*Nossos Olhares*” que se pode construir uma educação mais democrática, comprometida com a valorização da memória, da identidade e da diversidade cultural da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. A. DA C., & CUNHA, N. A. da.. **Galeria virtual como recurso para o ensino de arte:** uma proposta pedagógica. Universidade Estadual do Maranhão. Orientador: Mourad, Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Santa Maria, 2024. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/31943>. acessado em 10 Dez. 2024

ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a parti do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. Esp., p. 31-48, abr. 2011.

ALMEIDA, A. **Fotografia e ensino de História: usos e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2009.

APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática em uma era conservadora**. Trad. G. Bruno. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, A. M. de. et al. Quando a cegueira guia o olhar: notas sobre as práticas educativas inclusivas. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, v. 27, Artigo 1, p. 1-11, abril 2004. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2004/edicao-27-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2004_Artigo_1.pdf. Acesso em 13/10/2020. Acessado em 21 Nov 2024.

BESSA, G. F. E. B.; CHEFER, A. A .; CHEFER, C . A imagem fotográfica: usos e aplicações no ensino de História. **Vitruvian Cogitationes**, [S. I.], v. 2, n. 2, p. 1–12, 2022. DOI: 10.4025/rvc.v2i2.63671. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/vitruvian/index.php/revisvitruscogitationes/article/view/63671>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 2002, Anais. São Paulo: Unesp, 2002. p. 275 . Acesso em: 04 fev. 2025.

_____, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.

BORTOLINI, Angélica; GRÄBIN, Camila; GERHARDT, Liana Marieli; PEREIRA, Lívia Bendetti; SCHERER, Melissa Schneider; BERSCH, Maria Elisabete. Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo. **Revista Destaques Acadêmicos**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/232>. Acesso em: 4 fev. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 27 Nov 2023.

BURKE, P. **A fabricação do Rei**: a construção da imagem pública de Luís XIV. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CAIMI, Flavia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p.105-124, jul./dez. 2016.

CAIXETA, Vera Lúcia; ARRUDA, Daniel Leda de. Imagens de mulheres indígenas no livro didático: uma abordagem decolonial. **Escritas: Revista do curso de História de Araguaína**. Vol. 15n.p.187-209, 2023.

CALDEIRA, B. M.; CAVALCANTI, V. R. S. História e Fotografia: do protótipo daguerreótipo ao papel de fonte visual no planejamento didático. Cordis: **Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, [S. l.], n. 8, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/12928>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CANABARRO, I. S. Fotografia e História: questões teóricas e metodológicas. **Visualidades**, Goiânia, v. 13, n. 1, 2015. DOI: 10.5216/vis.v13i1.33641. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/33641>. Acesso em: 4 fev. 2025.

Cardoso, C. F., & Mauad, A. M. **A fotografia como documento histórico**. Domínios da História, 1(1), 495–510, 1997.

CAVALCANTI, Erinaldo. A Amazônia representada nos livros didáticos de História: sobre História, narrativa e ensino. **História & Ensino**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 287–312, 2020. DOI: 10.5433/2238-3018.2020v26n2p287. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/39631>. Acesso em: 4 fev. 2025.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p

CHARTIER, R. **História Cultural**: Entre Práticas e Representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330>. Acesso em: 25 dez. 2023.

DIAS, A.M; GRINBERG, K; PELLEGRINI, M. **Jovens Sapiens – 9º ano**. Livro didático. São Paulo: Scipione, 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DORNELES JUNIOR, Eldo. **Novos horizontes no ensino de História:** desafios, tecnologia e a criação de um MOOC. Orientador: Mourad, Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal Santa Maria, 2024. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/31943>. acessado em 10 Dez. 2024

FERRAZ, A.; CAVALCANTI, C. Diálogos entre História e Educomunicação: Contribuições para o Ensino de História. **Perspectivas Sociais**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 154-168, 2021.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (Orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988.

FIORENTINI, Dário; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Ginzburg, Carlo. **O Queijo e os Vermes:** O Cotidiano e a História. Editora Companhia das Letras, 1987.

Gonçalo, A. Desafios da inclusão digital na educação: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, 29(1), 35–50, São Paulo, 2024.

GONÇALVES, Maria do Carmo. **Histórias e Memórias da Amazônia:** Desafios e Perspectivas no Ensino da História. Editora UFPA, 2021.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. Tradução de M. J. Coracini, São Paulo: Ática, 1992.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História:** experiência, reflexões e aprendizado. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Guimarães, S., & Leal, M.. Ensino de história e cidadania. **Revista História Hoje**, 11(2), 607–624, 2022.

HARTMAN, Saidiya. 2021. **Perder a mãe:** uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 357p.

KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

Levi, Giovanni. **A Micro-História e a História:** O Caso da Itália. Editora Unesp, 1991.

Lindgton, J. (2011). **História Viva:** Uma Abordagem Contemporânea. Editora Acadêmica.

MARQUES, R. M. Educomunicação e ensino de história: Experimentações audiovisuais. In: [anais ...] XII ANPED-SUL Educação Democrática e Justiça Social, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1470-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023

MAUAD, Ana Maria. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. **Anais Do Museu Paulista: História e Cultura Material**, 13(1). 2005.

_____. **Poses e Flagrantes:** ensaios sobre história e fotografias. Niterói: Editora da UFF, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **A Colonialidade do Saber:** Eurocentrismo e Ciências Sociais. Ed. UNESP, 2003.

_____, W. Colonialidade epistêmica e pensamento decolonial: uma abordagem latino-americana. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2017.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita:** Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento. Editora Bertrand Brasil, 2005.

NONATO, E. do R. S. Novas tecnologias, educação e contemporaneidade. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 77–86, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/264>. Acesso em: 4 fev. 2025.

NORA, Pierre. **Os lugares da memória**. Trad. Beatriz Pugliese. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

OLIVEIRA, Augusto. Possibilidades educativas do Museu Sacaca. In: **Museu de Língua Portuguesa:** Centro de Referência de Educação em Museus, 2013a. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Possibilidades-Educativas_Museu-Sacaca.pdf>. Acesso em: 21 de Fev. de 2024.

PACHECO, L. C.; SANTOS, R. M. Educomunicação e o Ensino de História. In: NEVES, A. F.; PAULA, M. H.; ANJOS, P. H. R. (org.). **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, p. 39. 2016.

PALFREY, J. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Parucker, I. G. ., & Andrade, D. L. de. (2022). Tempo em Fragmentos: distopia, temporalidade e consciência histórica na era digital: distopía, temporalidad y conciencia histórica en la era digital. **Esboços: Histórias Em Contextos Globais**, 29(50), 152–169. <https://doi.org/10.5007/2175-7976.2022.e82851>

PELAGES , R. G.; SANTANA, C. A. N.; ROCHA, L.; DOMICIANO , M. L. O.; ALMEIDA , N. P. L. de O.; OLIVEIRA, R. F. de; PINHEIRO , T. da S.; PINHEIRO, T. da S.; SANTOS, W. B. dos. Explorando o impacto das ferramentas digitais no potencial do processo

educativo. **Revista foco**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. e4994, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n4-157. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4994>. Acesso em: 4 fev. 2025.

PEREIRA, C. L. **100 anos de Paulo Freire:** a pedagogia freireana no ensino-aprendizagem da educação brasileira. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

PRATS, Joaquín. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais:** princípios básicos. Revista Educar, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REFERENCIAL Curricular Amapaense – Educação Infantil e Ensino Fundamental, Amapá, 2019.

RICOEUR, P. **A Memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Unicamp, 2007.

SANDRE, L. P. **Novas tecnologias no curso de história:** uma didática possível. Faculdade Quirinópolis, Goiás, 2018. Disponível em: < <http://pos.historia.ufg.br/up/113/o/27> - _Novas Tecnologias no Curso de hist.%C3%B3ria.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2019.

Sant'Ana, O. D. **A fotografia como ferramenta para o ensino de história.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Cultura histórica e cultura escolar : diálogos a partir da educação histórica - doi: 10.5216/hr.v17i1.21686. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/hr.v17i1.21686. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21686>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SOARES, I. O. Educomunicação: Um campo de mediações. **Revista Comunicação & Educação** n. 19. São Paulo: Segmento/ ECA-USP, 1996.

SONTAG, S. **Sobre a fotografia.** Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

SOUZA, L. S. **Educomunicação e interdisciplinaridade nas disciplinas literatura, história e filosofia, através da obra “Frankenstein, ou o Prometeu moderno” de Mary Shelley.** Artigo (Especialização em Mídias e Educação) – Universidade Federal do Pampa, São Borja/RS, 2023.

TERUYA, Teresa Kazuko; MORAES, Raquel de Almeida. Mídias na educação e formação docente. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 15, n. 29, p. 327–343, 2009. DOI:

10.26512/lc.v15i29.3552. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3552>. Acesso em: 4 fev. 2025.

TORRES, C. Metodologias inovadoras como possibilidade efetiva de aprendizagem para o contexto pós-pandêmico. **TICs & EaD** em Foco, (2020). 7(2), 73–85

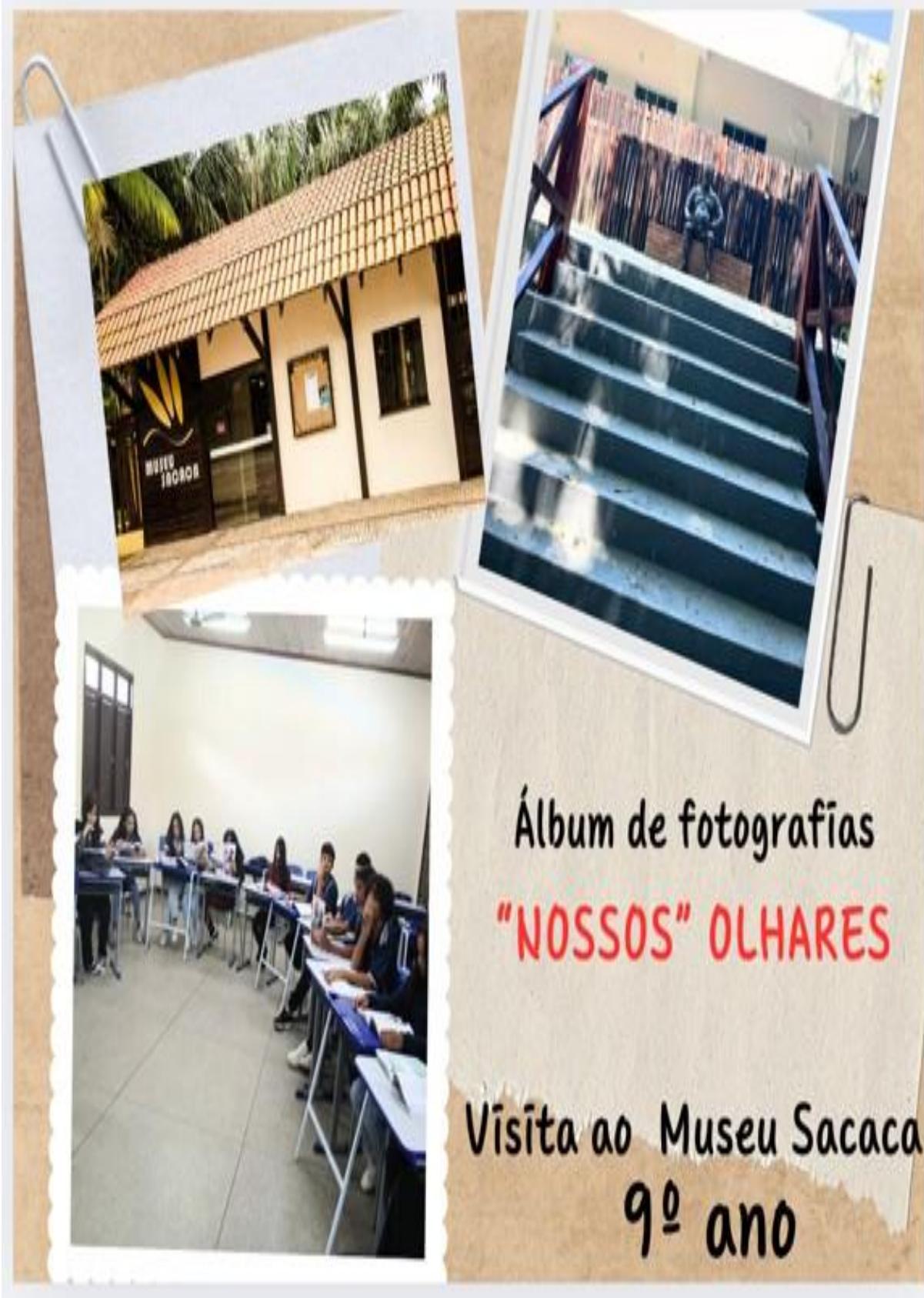
VENERE, M. R. ; VELANGA MOREIRA, M. ; VELANGA, C. T. . Imagens fotográficas nas práticas pedagógicas: compartilhando saberes no Ensino Superior . **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020135, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1539. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1539>. Acesso em: 4 fev. 2025.

VICENTE, Filipa. Fotografia e colonialismo: para lá do visível. In: JERÓNIMO, Manuel. (org.) **O império colonial em questão (séculos XIX e XX): poderes, saberes e instituições**. Lisboa: Edições 70, 2012.

WINEBURG, S. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press, 2001. In: SILVA, Jonathan Zotti da; GALLON, Mônica da Silva. O desenvolvimento de um modelo dialógico de planejamento de projetos de pesquisa para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, p. 939–955, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/tla/article/view/8653931>. Acesso em: 9 fev. 2025.

Yamin, E., & Gaviragli, F. J. (2023). Questão social, brecha digital e tecnologia: expressões de desigualdade na sociedade da informação. **Serviço Social & Sociedade**, 146(3). <https://doi.org/10.1590/0101-6628.318>

APÊNDICES
ÁLBUM FOTOGRÁFICO “NOSSOS OLHARES”





Álbum de fotografias

"NOSSOS OLHARES"

Realização:
Turma do 9º ano da Escola
Estadual Antônio João
(ftacapá-AP)

Você já visitou algum
museu de sua região?



Visita ao Museu Sacaca

Uma experiência imersiva sobre a
História e a cultura da Amazônia

Turma do 9º ano





Recado da turma de 9º ano, da Escola Antônio João

Após reflexões em sala de aula sobre como o livro didático representa a Amazônia brasileira através das fotografias, percebemos que o ensino de História reduz a grandeza da História da Amazônia, apagando a riqueza de suas culturas e memórias.

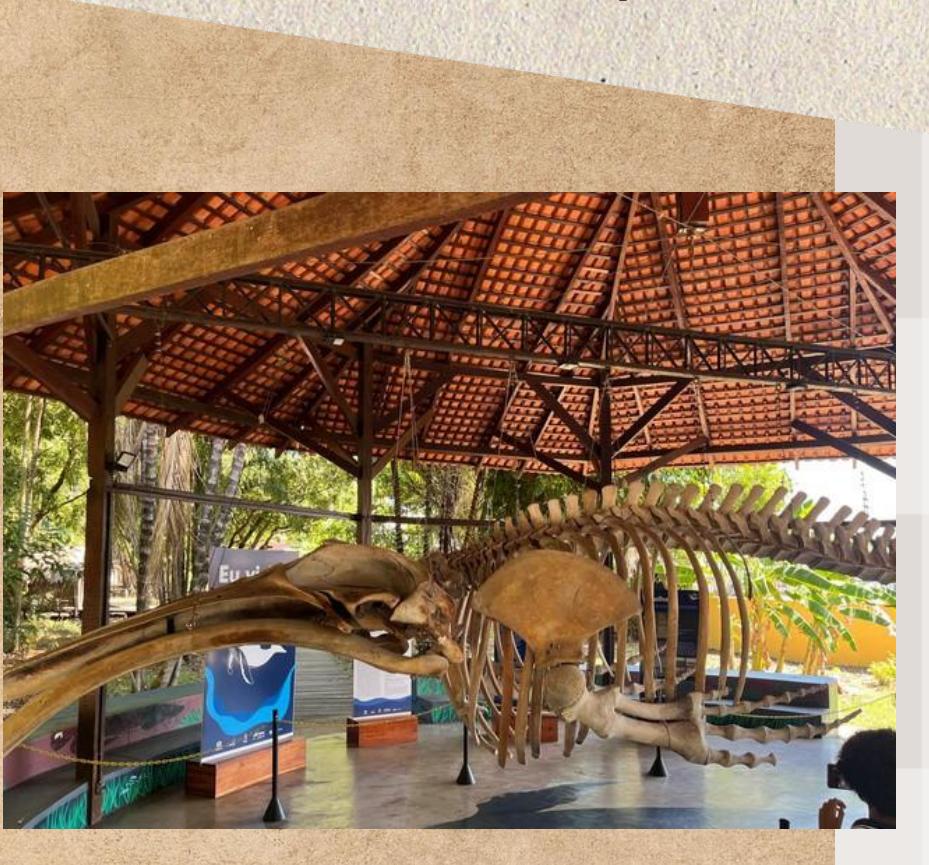
Para inspirar
engajamentos contínuos
sobre a valorização da
Amazônia.



Visitamos o museu Sacaca, pois ele nos permite acessar narrativas que abordam os saberes e as vivências dos povos amazônicos, contrapondo-se à visão universal presente nos livros didáticos.

AMAZÔNIA É LUGAR DE CIÊNCIA

Amazônia é um espaço de estudo e descoberta científica. Além da biodiversidade, o conhecimento produzido localmente com a ciência moderna pode interagir com saberes tradicionais.



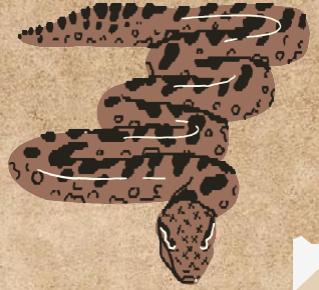
EXPOSIÇÃO DE ESQUELETO DE BALEIA JUBARTE

ftais de 250 peças compõem o que agora é considerado arte, no museu Sacaca. O esqueleto da baleia-íubarte de 12 metros achada encalhada na Foz do Rio Amazonas em 2018 é atração do museu Sacaca, em Manaus. Animal foi encontrado encalhado em 2018, no Arquipélago do Bailique.

“É um marco nosso porque é a primeira baleia que encalha no Arquipélago do Bailique, uma vez que, historicamente, não há nenhum registro na região”, comentou o diretor do Iepa, Allan Kardec.



A Amazônia abriga a maior biodiversidade do planeta, com milhares de espécies ainda desconhecidas. A pesquisa científica ajuda na catalogação da fauna e flora, na conservação de espécies ameaçadas e na compreensão dos impactos da degradação ambiental.



"O que você acha que pode ser aprendido estudando esses espécimes?"

Amazônia é sinônimo de rede de sociabilidade e resiliência.

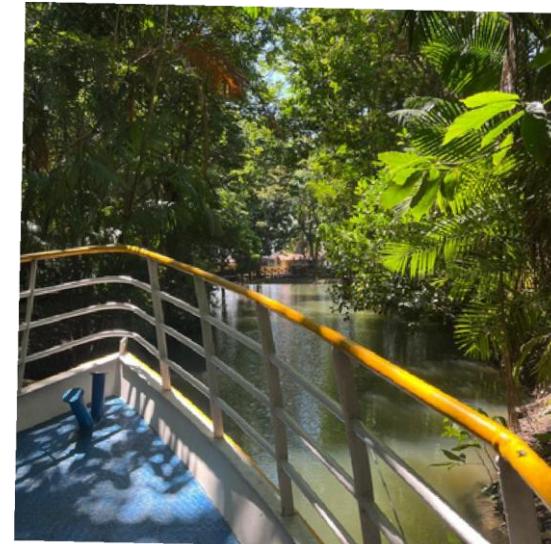
Amazônia vai além de um espaço geográfico, é um ambiente rico em interações sociais.

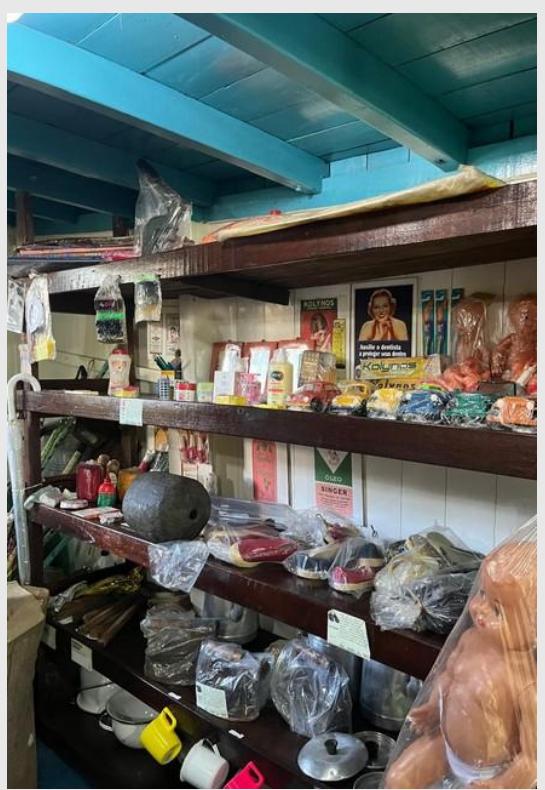


O Regatão é uma figura histórica que representa um dos meios de circulação de mercadorias, cultura e informação entre as populações ribeirinhas.

Regateando

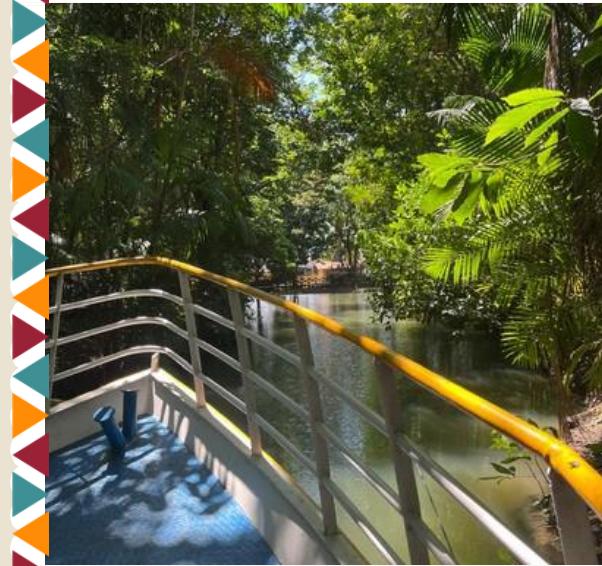
Atualmente, quando se pensa em um lugar que venda de tudo, lembramos de shoppings e lojas de departamentos. Na Amazônia ribeirinha, historicamente, o regatão é o lugar que vende "de tudo um pouco". O dono da embarcação compra no atacado para vender à retalho. Esses negócios são feitos, em especial, pelo escambo, comércio que troca um produto por outro, sem uso de moeda. Os acordos são operações de crédito realizados com informalidade, por meio do sistema de avitamento, que consiste em ajustar "mercadorias da cidade" para posterior entrega dos "produtos da floresta", por parte dos ribeirinhos e caboclos. ■ Os ribeirinhos costumam depreciar a qualidade dos produtos dos regatões e pedem para baratear os preços. De dentro dos barcos, o mascate faz que não escuta as reclamações e exalta as virtudes de suas mercadorias. Entre pechinchas e ouvidos de mercadorias, as pessoas regateiam.





Produtos vendidos em um Regatão

Essas embarcações percorrem os rios da região, conectando comunidades isoladas aos centros urbanos e garantindo o abastecimento de produtos essenciais.



Tem papel social significativo, pois é um espaço de trocas culturais e de manutenção das relações econômicas nos locais mais distantes.



Você já visitou um regatão ou ouviu histórias sobre esse tipo de comércio?

Amazônia é lugar de ancestralidade e cultura.

As heranças culturais, memórias e conhecimentos são transmitidos de geração em geração

As urnas funerárias ftaracá e Cunani



Através dos vasos funerários, os indígenas reafirmam sua identidade cultural e preservam suas crenças, demonstrando que a morte não é um fim, mas parte de um ciclo de renovação e conexão com a terra e os ancestrais.

Quais hábitos você tem que aprendeu com seus pais e avós?

Réplica de casa indígena
Tukusipan ou Parohtopo da
etnia Wayana Aparai



As casas de palha, construídas com materiais naturais como madeira, cipó e folhas de palmeira expressam o saber ancestral sobre técnicas de construção sustentáveis que garantem conforto térmico e integração com o ambiente.

Além disso, as casas de palha são espaços de convivência, onde se fortalecem os laços comunitários, as histórias são compartilhadas e as tradições são preservadas, reafirmando a importância da memória coletiva na Amazônia.

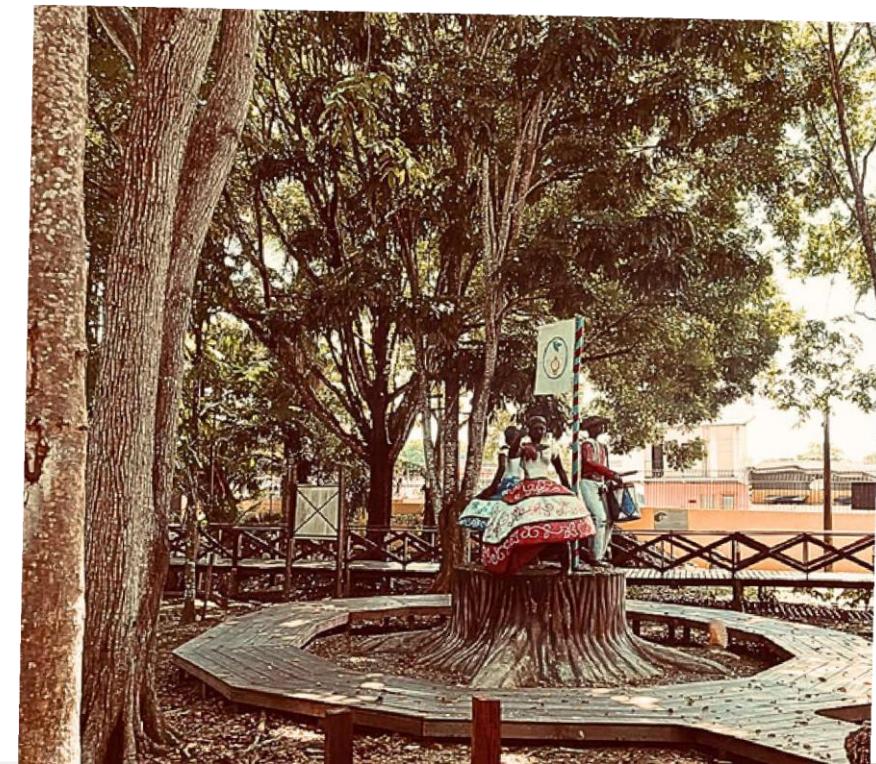
Qual a importância da ancestralidade para a preservação da cultura e da identidade do seu povo?

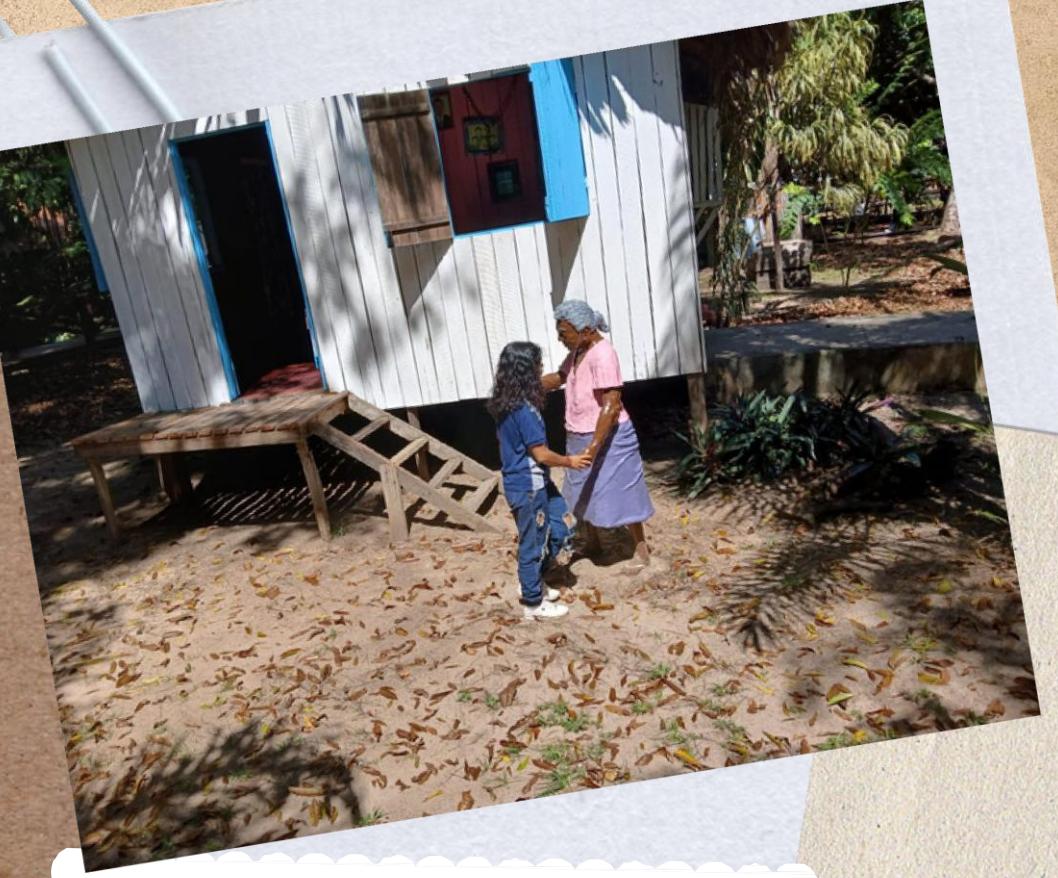


"O ftarabaixo é mais do que uma manifestação cultural; é a resistência viva do povo negro no Amapá, preservando a história, a identidade e a ancestralidade através do ritmo, da dança e da devoção."

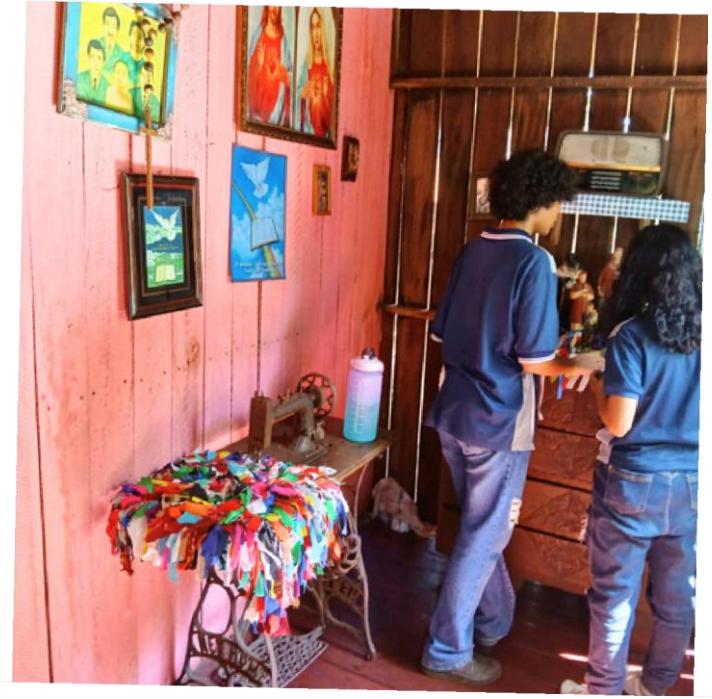
Você já foi a uma festa com apresentação de Marabaixo?

Conhece algum grupo de Marabaixo?





É um lugar onde podemos ver
a tradição e a
contemporaneidade no mesmo
espaço.





A Amazônia é um território onde o passado e o presente se entrelaçam, criando uma identidade cultural dinâmica. Os saberes ancestrais, como as práticas de agricultura indígena, a medicina tradicional e as festividades populares, coexistem com inovações tecnológicas e influências externas. Esse movimento contínuo desafia a visão de que a cultura é fixa, mostrando que ela se adapta, resiste e se reinventa ao longo do tempo.

Você percebe o entrelace entre a tradição e a modernidade em nossa sociedade?

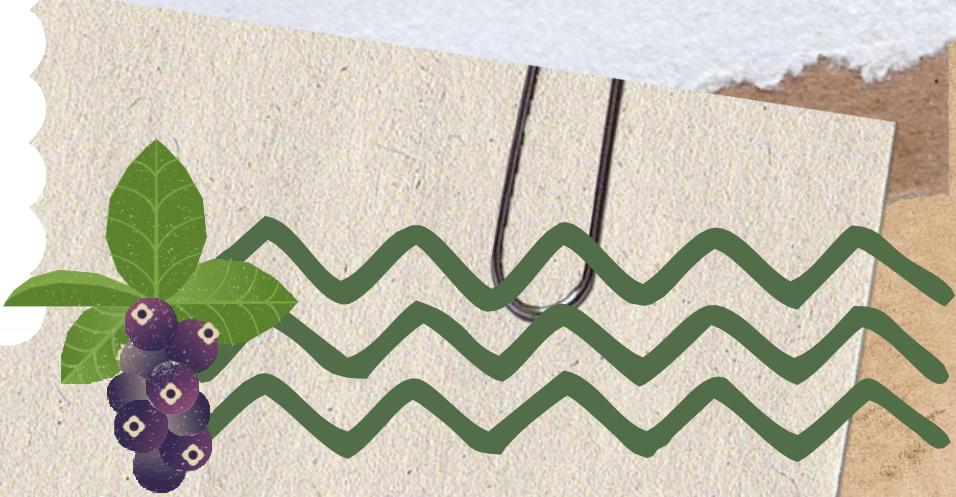


Quais lendas já te contaram?





Você sabia que o hábito de comer farinha nas refeições é um exemplo do entrelace entre a tradição e a modernidade em nossa sociedade?

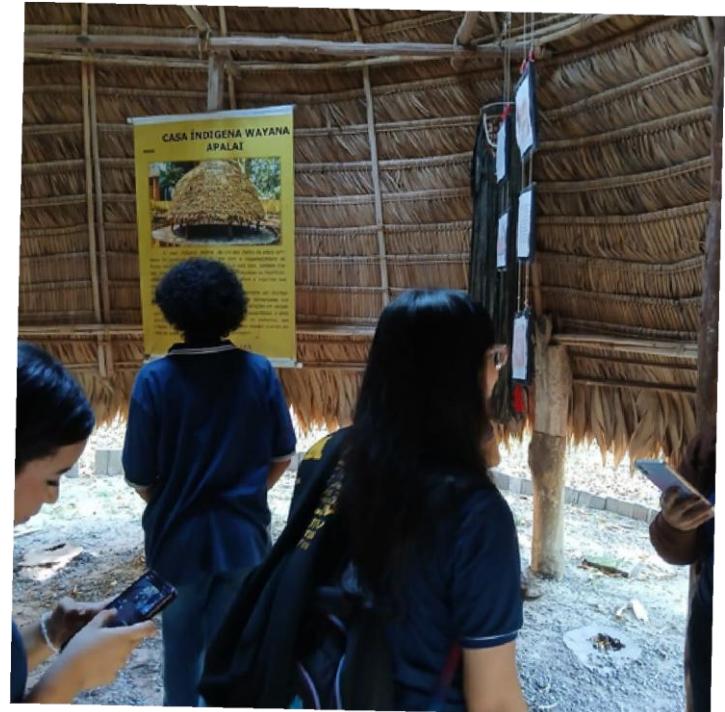




Prateleira do Regatão



Jarro para armazenar água



Oca

O dinamismo social é
ressignificado em
cada contexto.



Jarro decorado geralmente usado para armazenar água



Prateleiras com garrafas e objetos



O dinamismo histórico e social na Amazônia se manifesta na interação contínua entre saberes tradicionais e práticas contemporâneas, isso enfatiza a capacidade das populações locais de se adaptarem, resistirem e se reinventarem ao longo do tempo. Esse processo pode ser observado na convivência entre modos de vida indígenas, quilombolas e ribeirinhos com as novas tecnologias, nas transformações econômicas ligadas à sustentabilidade e nas ressignificações culturais promovidas pelas comunidades.



- Com base em tudo que apresentamos, quais tradições e práticas culturais você percebe que têm sido ressignificadas ao longo do tempo?
- Como podemos promover ações que rompam com as imagens tradicionalmente compartilhadas no livro didático sobre a Amazônia para valorizar a região?