DOI: 10.5433/1981-8920.2024v29n4p194

ACERVOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA: O ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO ENQUANTO OFICINA PARA A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

DIGITAL COLLECTIONS AND TEACHING HISTORY: THE PUBLIC ARCHIVES OF THE STATE OF SÃO PAULO AS A WORKSHOP FOR HISTORICAL LEARNING

Dalila Maria Alves[a]
George Leonardo Seabra Coelho[b]
Márcio Adriano Costa dos Santos Santos[c]
Renan Marques Birro[d]

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo reconhecer os acervos digitais como recursos educacional para o Ensino de História a partir de um experimento conduzido no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Para tanto, o trabalho se pautou tanto na análise bibliográfica como na lide com o fundo documental deste espaço de modo dialogado com a sala de aula, assumindo assim uma abordagem qualitativa. Neste ínterim, cremos que o Arquivo Público do Estado de São Paulo é um espaço informacional promissor no contexto da cultura digital, pois facilita o acesso aos objetos, artefatos, dispositivos e fontes digitais, além de qualificar fontes históricas e o Ensino de História por meio deste espaço arquivístico. Diante disso, apontamos que o emprego de acervos digitais no campo do Ensino de História possibilita experiências de aprendizagem mais atrativas e dinâmicas, abrindo espaço reflexões acerca da natureza da História, de seu processo de escrita e disseminação, tal como da própria dinâmica de preservação e organização documental em espaços como arquivos, bibliotecas e museus.

Descritores: Ensino de História. História Digital. Acervo Digital.

[a] Graduada em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantins, Brasil. E-mail: dalila.maria@mail.uft.edu.br

[b] Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantins, Brasil. E-mail: george.coelho@hotmail.com

[c] Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Brasil. Email: mestre_ci@hotmail.com

[d] Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UPE), Pernambuco, Brasil. E-mail: renan.birro@upe.br

1 INTRODUÇÃO

Múltiplos setores da sociedade sofreram impactos em decorrência da pandemia de Covid-19 (2020-2023), com destaque para a área educacional, que em diferentes frentes se viu forçada a adotar tecnologias digitais. Nesse cenário, indivíduos sem experiência ou pouca familiaridade com essas ferramentas no campo educacional e pesquisa na área de humanidades tiveram que se adaptar rapidamente ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Risam; Dias-Trindade, 2023; Kelly, 2022). Nesse contexto, muitos estudiosos se dedicaram a explorar o conhecimento por meio das TDIC[1] como instrumentos de pesquisa e ensino. Consideramos que uma das alternativas mais eficazes para lidar com o isolamento social - por parte de estudantes e pesquisadores em História - foi a exploração de arquivos e bibliotecas digitais - entendidos como objetos digitais - que, apesar de já existirem antes da pandemia, não eram amplamente aproveitados.

Conforme Morettin (2014), cada era histórica traz novos desafios ao professor/pesquisador, tanto no que diz respeito às tecnologias disponíveis quanto aos problemas que orientam a análise das fontes. Com base nesse pressuposto, a investigação apresentada nesse artigo surgiu durante a pandemia de Covid-19, principalmente em resposta às necessidades de estudantes, bem como de docentes que, devido à política de distanciamento social, não puderam acessar arquivos e bibliotecas físicas, sejam elas de caráter escolar, científico, popular ou comunitária[2]. Dito isso, desejamos contribuir para a discussão acerca do uso dos acervos digitais no Ensino de História.

Conforme destacado por Costa Júnior (2023), somente a educação pode contribuir para a formação de uma sociedade mais esclarecida e ciente,

[1] A respeito do potencial da utilização das TDIC em sala de aula, Schuartz e Sarmento (2020, p. 3) expõem que as mesmas devem ser reconhecidas “como recursos que podem enriquecer a aula, potencializar os processos reflexivos, contribuindo assim para a (re)elaboração de novos saberes, pois permitem hoje agregar, de forma imediata, informações antes indisponíveis, como a geoinformação de uma unidade de saúde”.

[2] Uma experiência enriquecedora foi o projeto de extensão intitulado Surfando nos Acervos Digitais (SADIG) encabeçado pelo Grupo de Pesquisa em Mídias, Tecnologias e História (MITECHIS) criado e liderado pelo Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho (PPGHispam/UFT). Sobre esse projeto ver Coelho *et al*. (2022).

incentivando a reflexão e a discussão acerca das implicações sociais e éticas das TDIC. Levando em consideração esse apontamento, torna-se imprescindível que educadores admitam que a implementação de novas técnicas - respaldadas pelas tecnologias digitais e apropriadas à sociedade contemporânea - transformou os saberes e as práticas pedagógicas (Barros, 2019). Neste sentido, os professores/pesquisadores - na área da História - precisam investigá-la e analisá-la para ajustá-la à rotina escolar.

As tecnologias digitais, segundo Feenberg (2010), atendem às demandas sociais, culturais e econômicas, assim como contribuem para a democratização do saber. Dialogando com a perspectiva acima, Lévy (1999, p. 16) entende que:

> O uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber [...] ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza (Lévy, 1999, p. 17).

Levando em conta que os alunos já estão imersos na Cultura Digital, Belloni (2012) argumenta que o docente deve empregar instrumentos de comunicação para estabelecer ambientes de ensino apropriados e priorizar a comunicação de acordo com os padrões educacionais. Ressaltamos que a participação dos alunos para a construção e democratização do saber histórico pode ser realizada por meio de pesquisas em arquivos e bibliotecas *online*, expandindo o ambiente de produção e tornando o processo mais interativo. Assim, é crucial que o professor promova o desenvolvimento de atividades e recursos educacionais digitais para a instrução de história (Koyama, 2011).

Neste sentido, é possível recobrar os princípios FAIR (buscável, acessível, interoperacional e reutilizável) e a convergência deles com o campo da aprendizagem. A rigor, tais premissas foram criadas em 2016, a partir de discussões que ultrapassavam o foco original dos dados e recursos de pesquisa. Diante disso, foram elaboradas quinze declarações organizadas em quatro categorias para servir como linhas-guia para pesquisadores e outros produtores ou detentores de dados (Provost *et. al*, 2024, p.2-3).

Com efeito, a FAIRificação se preocupa com a administração de dados, reutilização, pesquisas transdisciplinares e abordagens inovadoras. Ademais, ela abrange uma dimensão mais fragmentada, com centro de dados menos

concentrados e atendendo comunidades que, a partir de tradições historiográficas passadas, foram historicamente descobertas. Apesar desse enorme potencial, há alguns desafios do ambiente FAIR para Humanidades e Ciências Sociais, como a falta de uma linguagem comum, a necessidade de maior integração das comunidades científicas e, consequentemente, de produção de ferramentas comuns, medidas e protótipos amplamente utilizáveis (Giglia; Avanço; Gingold, 2021, p.20-25).

A partir desse horizonte de perspectiva, resta evidente que as premissas FAIR exigem a aplicabilidade de leitura tanto por seres humanos quanto por máquinas, além da acionabilidade por máquina no nível mais alto possível. Entrementes, o sucesso dos princípios FAIR envolveu sua rápida tradução para linhas-guia de diferentes disciplinas ou campos científicos. Sendo assim, comunidades de pesquisadores se envolveram diretamente para iniciar e coordenar discussões a partir desses princípios. Simultaneamente, por ser uma criação relativamente recente, as aberturas, possibilidades e falta de padrões parecem consequências naturais do cenário a partir do qual a FAIRificação tem sido implementada. Seja como for, neste esforço, colaborativo, já existe ao menos um conjunto de regras simples para recursos de aprendizagem que seguem as premissas FAIR: 1) compartilhar; 2) descrever apropriadamente; 3) conferir uma identidade única; 4) registrar *online*; 5) definir regras de acesso; 6) usar formatos interoperacionais; 7) fazer com que seja (re)utilizável por treinadores; 8) fazer com que seja utilizável por pessoas em treinamento; 9) ser aberto a contribuições; 10) manter o nível de atualização dos materiais o mais alto possível. A ideia dessas regras envolve padronizar maneiras de agir para conferir um grande impacto acadêmico e social (Provost *et. al.*, 2024, p.4-7).

Considerando o exposto, destacamos as possibilidades proporcionadas pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP) em colaboração com as TDIC para o Ensino de História, tal como dos potenciais e limitações dentro do horizonte da FAIRificação. Isto posto, desenvolvemos um estudo para ampliar as possibilidades de aprendizagem histórica através dos arquivos e bibliotecas digitais. Visando este fim, em um primeiro momento propomos uma aproximação

entre os fenômenos da aprendizagem e as TDICs. Por fim, alcançaremos as considerações finais a partir do experimento supramencionado.

2 EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGENS E SUAS APROXIMAÇÕES COM AS TDIC

A conexão entre tecnologia e aprendizagem é antiga: ao recortar para o horizonte da obrigatoriedade da inserção da História em cátedras universitária, que remonta ao século XIX, é possível mencionar o quadro-negro, o mimeógrafo na segunda metade dos oitocentos e retroprojetores em 1931. Apesar dessas trajetórias, ao longo dos últimos trinta anos é possível perceber uma massificação da presença de recursos digitais, em especial computadores, a partir da década de 1990, e aparelhos *mobile*, a partir da década de 2010.

Seja como for, a integração desses recursos via de regra não ocorre de forma sistemática, posto que nem sempre sejam bem acolhidas e, em algumas ocasiões, são percebidas como rivais dos docentes. Em parte, motivado por essa disputa e, doutra parte, pelo conservadorismo do campo, Kelly (2013, p. 3) afirmou, por exemplo, que “do final da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 1990, não houve nenhuma inovação significativa nos métodos de ensinar história”.

Naturalmente, não se trata de uma posição simples ou de um processo marcado apenas por progressos: há pouco mais de um ano na Suécia, que desponta como uma das precursoras globais no uso de recursos digitais em sala de aula, ocorreu um redirecionamento recente na política educacional para a retomada de leituras a partir de mídias físicas. Esta medida foi motivada pela redução dos níveis de leitura a partir dos resultados alcançados em testes de alcance globais, como PIRLS e PISA. Entrementes, a opção sueca foi considerada bastante controversa, e as comunidades acadêmicas – locais e globais - tem requerido mais investigações, testes, estratégias e abordagens teórico-metodológicas para aferir se o abandono da digitalização nas escolas não seriam equivocadas ou apenas produziriam efeitos benéficos de curto e médio prazo (Díaz *et. al.* 2024).

Sejam quais forem às conclusões futuras, cremos que as tecnologias digitais não devem ser o centro do processo educativo, mas sim um complemento ajustado às necessidades do processo de ensino-aprendizagem mediado pelo(a) professor(a). Neste arranjo, ao analisar a situação das escolas no que diz respeito às aproximações com as tecnologias digitais, Porto (2013) afirma que essa incorporação:

> Implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar supõe trazer à realidade educativa uma alteração com um esforço para melhorar a prática educativa, deliberadamente planejada e declarada. A inovação implica mudanças paradigmáticas conscientemente assumidas, que mostram uma maneira de ser e estar na educação, surgidas como resposta aos desafios presentes na instituição ou sistema (Porto, 2013, p. 224).

Esta alteração precisa ser crítica, já que a existência de tecnologias e mídias não implica uma transformação ou avanço. Há docentes que, mesmo utilizando esses meios, continuam a ensinar de maneira tradicional e, em alguns casos, bancária. Consoante ao exposto, diferentes levantamentos das últimas décadas mostraram que o uso das TDIC por professores de História não raro substituíam meramente o processo de escrever no quadro negro pela combinação da lâmina do *Microsoft Powerpoint*© e o uso do projetor multimídia (Birro, 2024). Tal uso limitado abdica o enorme potencial de recursos digitais, considerando as possibilidades abertas tanto pela História Pública Digital (Noiret; Tebeau; Zaagsma, 2022) quanto pela aplicabilidade dos princípios FAIR (Provost *et. al.,* 2024; Giglia; Avanço; Gingold, 2021).

Sugerimos que as(os) professoras(es)-historiadoras(es) tenham a opção de empregar as mídias e tecnologias que dialoguem com a Cultura Digital. No entanto, este exercício requer uma ressalva: Buckingham (2008) destaca que a Cultura Digital não deve ser vista como um método direto de disseminação de conhecimento no contexto escolar. Segundo o autor, esse caminho leva a uma utilização imprópria e instrumental da mesma, onde o estudante ou até mesmo o docente não participam do processo de aquisição de conhecimento, tornando-se, assim, meros produtores do que está disponível. Conforme o autor, as tecnologias digitais - por si só - não causam alterações no processo ensino-aprendizagem, uma vez que exige análise crítica e seu valor depende essencialmente dos contextos educativos em que é aplicada (Buckingham,

2008). Em termos gerais, o uso de tecnologias digitais em sala de aula não se resume apenas a um computador com acesso à *internet*, mas também a um instrumento colaborativo que contribua para a construção do saber.

Ainda neste horizonte, Fernandes (2010) destaca que sua inserção é benéfica quando, por exemplo, por meio de um *videogame*, se alcançam metas educacionais[3]. Para crianças e adolescentes, aprender jogando é mais gratificante, já que os jogos são parte integrante de sua rotina diária de uma parcela desta população. Apesar dos jogos e dos arquivos digitais terem propósitos diferentes, ambos podem e devem ser empregados como instrumentos de aprendizagem. O autor acrescenta, ainda, que o "computador, com seus inúmeros *softwares*, pode ser uma ferramenta muito importante no processo de construção do conhecimento, auxiliando o aluno no conteúdo de uma ou mais disciplinas", em outras palavras, ele tem a possibilidade de "ser considerado como um facilitador das dificuldades docentes" (Fernandes, 2010, p. 2).

Através dessas opções, as(os) professoras(es) - em tese - conseguirão usar o computador ou o celular como ferramentas auxiliares nesse processo. É fundamental analisar a maneira como as interações sociais mediadas pelas TDIC atendem às necessidades de melhoria qualitativa do processo de ensino e aprendizado e, simultaneamente, entender que os processos de aquisição de conhecimento envolvem ações, práticas e reflexões críticas dos objetos digitais. Entendendo dessa forma, a(o) professar(o)/pesquisadora(or) terá capacidade de problematizar a emergência de novas percepções, valores e conceitos que, gradualmente, nos possibilitam agilizar seus usos no contexto escolar.

Neste ponto, parecer haver uma convergência entre os termos apontados por Belloni (2012) e os resultados alcançados com as aulas-oficina de Isabel Barca (2004): em um cenário de aprendizagem favorável, a combinação das experiências, formas de ver o mundo e compreender o passado por parte dos(as) educandos(as) propiciam narrativas históricas novas, criativas, coerentes e convergentes com uma "atitude historiadora" (Gonçalves; Monteiro, 2021, p.7).

[3] Sobre a criação, o uso e a recepção de jogos para finalidades educacionais, cf. (Birro; Felipe, 2024; Birro, 2021).

Doutra feita, as(os) professoras(es) assumem o papel de investigadores sociais e estimulam as(os) estudantes seja por meio de perguntas/problemas, seja ao fazer progredir suas percepções conforme as tipologias de consciência históricas alicerçadas em cada experiência de aprendizagem (Rüsen, 2006).

Por sua vez, ao retornar para a esfera do avanço tecnológico, Porto (2012) atestou que ele não se restringe aos novos usos de equipamentos e/ou produtos, mas também aos comportamentos individuais que impactam as sociedades. Portanto,

> Torna-se necessário que o pesquisador[/professor] que queira fazer esse tipo de exploração reflita sobre as possibilidades e limites de suas fontes e métodos, bem como proceda com uma rígida revisão da fidelidade entre o documento original e o arquivo em que está realizando a análise (Reis, 2023, p. 42).

De modo análogo, os arquivos e bibliotecas digitais também apresentam suas próprias restrições devido às funcionalidades e técnicas disponíveis. Reis (2023) entende que o(a) pesquisador(a)/professor(a) deve identificar as restrições e oportunidades da ferramenta de computação selecionada, preservando sua posição de protagonista e sua independência em relação aos programas, pois assim, todos envolvidos têm a possibilidade de compreender e apropriar os recursos tecnológicos. Além disso, Kenski (2013, p. 44) ressalta o cuidado com o uso das tecnologias ao considerar que:

> As alterações sociais decorrentes da banalização do uso e do acesso das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação atingem todas as instituições e todos os espaços sociais [...]. Essas alterações [também] refletem sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade.

Quanto ao escopo da História, Setton (2020) sustenta que as mudanças nas tecnologias digitais impactaram profundamente a maneira como percebemos o tempo e o espaço. Para Bonilla (2012), a implementação repentina das TDIC nas escolas exigiu que os docentes de todas as etapas de ensino aprendessem a manusear máquinas e *software*. Segundo o autor, esses novos instrumentos pedagógicos requerem medidas e políticas públicas de inclusão digital, não apenas na aquisição de equipamentos, mas no seu manuseio e aplicação na prática docente (Birro, 2024).

Consequentemente, para viabilizar a execução de uma educação que se pretenda digital, entendemos que é preciso combinar a capacitação docente com o processo de equipagem escolar voltados para tal fim. Na mesma linha de raciocínio, Franco (2013, p. 3) destaca que os recursos digitais não se limitam ao computador, pois:

> Podem abranger programas de apresentações gráficas, *webquest*, vídeos, jogos, manual digital, programa tutorial, quadro interactivo, software de localização, visitas virtuais, plataformas de ensino e aprendizagem com múltiplas funcionalidades existentes na internet como blogs, redes sociais, entre outros. Podem ser armazenados, em suportes físicos, como *cd-rom, dvd ou pen drive* e também em servidores que compõem o chamado cloud system. Todos estes recursos estão interligados a um elemento de utilização, o computador, que é o elemento mais usado e em relação ao qual existe uma maior interação por parte dos alunos e do professor.

É crucial, conforme Fonseca (2009), levar em conta o pensamento acerca dos instrumentos e as conclusões que eles nos oferecem. A autora entende que o computador é uma ferramenta de trabalho e que o processo de pensamento continua sendo responsabilidade dos humanos. Diante disso, Fernandes (2010, p. 2) comentou sobre o papel pivotal que o computador assumiu na atividade docente hodierna, exigindo que seus usos sejam planejados.

Essas preocupações trazem à baila a necessidade *sine qua non* da(o) professora(or) pensar e agir de modo coerente, consistente e em ambientes educacionais bem planejados, sobretudo dentro das premissas de FAIRificação supramencionadas (Provost, 2024, p. 4-7). Outrossim, a(o) docente não pode se trancafiar em uma torre de marfim do saber, mas compreender seu papel investigador social e instigador de aprendizagens históricas significativas (Franco, 2013; Barca, 2004) - condições que, na lida cotidiana, impedem a mera substituição da(o) professora(or) por uma máquina.

Ato contínuo, embora a inclusão digital tenha começado há algum tempo e uma nova geração de docentes já esteja familiarizada com as TDIC, ainda é perceptível que muitos não se sentem preparados para lidar com estudantes que possuem mais facilidade no uso do que eles próprios. Se anteriormente a o) docente considerava que detinha o domínio sobre a classe por ser o único possuidor do saber, atualmente ele pode ser superado pela busca no celular,

que possibilita o alcance de uma quantidade de informações assustadoramente massiva.

Portanto, parece fundamental oferecer aos educadores suporte teórico e metodológico para lidar com estudantes que já estão imersos na Cultura Digital e que, por isso, já tiram proveito de mais variadas possibilidades. Esta preocupação abre campo para uma breve exploração sobre a necessidade de formação continuada por parte das(os) docentes, de modo que elas(es) possam melhor empregar as competências e recursos digitais manuseados pelas(os) estudantes.

Diante disso, ao discutir a formação de professores em mídia-educação, é essencial destacar alguns perfis existentes. A rigor, Carenzio (2012, p. 185) estipulou quatro tipos sujeitos e suas interfaces com as TDIC:

> O alheio ou não usuário, sujeito que não usa as mídias e que está completamente alheio e longe do mundo midiático; o neófito ou novato, que está começando a dar seus primeiros passos e timidamente tenta experimentar o uso das mídias; o praticante, a pessoa que utiliza regularmente as mídias em situações de ensino, sem grandes picos criativos, mas de forma sistemática; o pioneiro, que não só pratica ou usa mídia assiduamente em sala de aula, mas o faz há tempo e com certo tipo de abordagem criativa, de verdadeiro experimentador, frequentemente antecipando os tempos.

Ao identificar a condição atual da docência no Brasil, consideramos que é importante que ele busque formações que o ajudem a usar as ferramentas digitais em sala de aula. Portanto, durante a formação continuada, os docentes podem ter contato com novas metodologias e táticas que podem aprimorar seu trabalho em sala de aula. Franco (2013) complementa dizendo que se a prática não for constante na rotina diária, pode ocorrer desânimo, falta de interesse, inatividade e afastamento do uso das tecnologias digitais.

Consoante ao exposto, Fantin e Rivoltella (2013) destacam que ainda existe um obstáculo a ser vencido no que diz respeito à capacitação contínua para operar e elaborar materiais pedagógicos empregando a mídia-comunicação digital. Portanto,

> É importante destacar que, “saber operar” certas tecnologias, ferramentas e aplicativos não significa “saber usá-los pedagogicamente”, o que demanda formação no sentido da aquisição e da construção de habilidades técnicas instrumentais, ao lado das reflexivas e metarreflexivas. Dessa forma, tais saberes e competências interpelam a formação inicial e continuada de professores na perspectiva teórico-prática e reflexiva (Fantin; Rivoltella, 2013, p. 166).

No âmbito da formação, é prudente também voltar nossos olhos não apenas para aquela que ocorre após a conclusão das licenciaturas, mas também para a formação inicial. Em uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das Licenciaturas em História do Estado de Minas Gerais, Coelho, Silva e Silva (2022) apontam que:

> Alguns PPCs se voltam para os componentes curriculares que abordam as Tecnologias e Mídias Digitais para disciplinas optativas e é raro o caso em que se tem uma disciplina obrigatória, salvo o curso de Licenciatura da UFTM. Na maioria dos PPCs analisados, as disciplinas que abordam os usos das TDIC estão ligadas a alguns departamentos de Educação, não propriamente o de História, o que consideramos que prejudica bastante o pensar histórico sobre os seus usos, tanto na pesquisa em História quanto no ensino de História (Coelho; Silva; Silva, 2022, p. 69).

Vale ressaltar que não se trata de um problema apenas da formação em História no Brasil: um levantamento recente produzido por Mills Kelly (2022) demonstrou que, em vinte cursos de formação de professores com ênfase em História Pública analisados entre 2015-2017 – amostra que incluía instituições de diferentes naturezas (grandes e pequenas, públicas e privadas, com processos seletivos ou não, nacionais ou regionais) – pouco mais da metade incluía algum tipo de criação de História Pública efetivamente por parte dos discentes. Com efeito, a maioria dos estudantes dedicava seu tempo a ensaios sobre a História Pública ou, nos melhores casos, a produtos bastante limitados, sem alcance e impacto dignos de nota. Deste modo, a lacuna formativa identificada certamente produz problemáticos frutos vindouros, incluindo a reprodução de práticas avaliativas mais centradas na figura das(os) professoras(res) do que das(os) educandas(os).

Diante do exposto, notamos, inclusive, que é crucial que o docente esteja capacitado para guiar e oferecer aos seus estudantes as melhores opções que as ferramentas digitais podem oferecer. Se esse contato inicial for restrito - como no caso mencionado na pesquisa dos autores – a(o) professora(or) acaba por ficar despreparado ou, pelo menos, com pouca familiaridade com a realidade do ambiente escolar. Assim, concordamos com os autores ao entenderem que:

> Não se trata aqui de usar as tecnologias e as mídias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais,

> as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (Coelho, Silva; Silva, 2022. p. 70).

Neste cenário, entendemos que o maior desafio é aprimorar a formação de professoras(res), não apenas após a conclusão da licenciatura, mas de forma contínua e integrada nas diferentes etapas formativas e profissionais. Destarte, o desenvolvimento de conhecimentos deve ocorrer continuamente ao longo da vida, permitindo que este profissional se atualize de maneira mais dinâmica. Com base nessa perspectiva, compreendemos que, ao discutir tecnologia digital e seus ursos na aprendizagem histórica, não devemos nos concentrar apenas no processo de informatização das escolas, mas também na formação contínua dos docentes, bem como na geração de conhecimento realizado pelos estudantes. E, para tanto, propomos o emprego de arquivos e bibliotecas digitais como um meio adicional para que a(o) professora(or) de História possa se familiarizar mais facilmente com as TDIC e, simultaneamente, inovar sua prática de ensino.

3 ACERVOS DIGITAIS: ENTRE NOMENCLATURAS, PRÁTICAS E RECURSOS

Indubitavelmente a educação brasileira tem passado por novas transformações devido ao avanço das TDIC em diversos setores da sociedade: somente na última década é possível citar a inclusão e estímulo ao uso de recursos digitais no Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2019), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio (NEM), o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), assim como a criação da Rede de Inovação para Educação Híbrida (RIEH, 2022) e a publicação da Política Nacional de Educação Digital (PNED) por meio da Lei 14.533/2023 (Birro, 2024).

No entanto, ainda no século XX, Ferreira (1999) já pontuava alguns usos digitais que dialogam com o Ensino de História, propondo os seguintes direcionamentos:

> Desenvolver habilidades como criatividade, coordenação motora, percepção visual e auditiva; Motivar a pesquisa; Pôr os alunos em contato com a realidade através do programa (*software*) escolhido; Organizar as informações; classificar dados; Traçar croquis, esboços e

> desenhos (fazer mapas, plantas da realidade estudada e outros); Organizar a vida escolar; Produzir trabalhos escolares, através de softwares de planilhas, banco de dados e processadores de texto; Elaborar gráficos estatísticos; fazer apresentações mais dinâmicas (Ferreira, 1999, p. 135).

A proposta de Ferreira (1999) parecia antever o movimento da História Digital, sobretudo em sua dimensão pública, que já ganhava corpo fora do país. Uma definição possível para História Digital foi proposta por Salmi (2020), que defendeu seus limites mediante o desenvolvimento de materiais históricos de alta qualidade, oriundos de boas pesquisas e, portanto, confiáveis, além de amplamente disponíveis em ambientes de pesquisa e para o público amplo. Ademais, sua ênfase repousa necessariamente no acesso *lato*, no apelo da temática escolhida e na utilidade social.

De acordo com os apontamentos de Noiret, Tebeau e Zaagsma (2022), a emergência deste novo campo histórico é uma consequência da "virada digital", que transformou decisivamente as formas de praticar a História e de engajar o público. A rigor, ela abrange novas formas de estudar, construir, compartilhar e disseminar a História, além de possibilitar diálogos com profissionais de outros campos e com o público geral, condições fundamentais para que propostas com acervos digitais sejam factíveis.

Como tentamos apresentar nas últimas páginas, as boas práticas históricas em sala de aula dividem com a História Digital uma concepção de *autoridade partilhada*[4] e da produção colaborativa do conhecimento histórico (Noiret, 2022). Neste sentido, esse horizonte encontra eco em esforços empreendidos por arquivos, bibliotecas e museus de História Pública Digital, na tentativa de produzir práticas que conectem os objetos ali resguardados com as histórias e trajetórias de indivíduos e comunidades (Walker, 2022). Outrossim, os empreendimentos desta natureza tem realizado cada vez com mais sucesso

[4] O conceito de *autoridade partilhada* em História foi cunhado por Michael Frisch em 1990 e encampado por Rosenzweig e Thelen (1998) no final da década como consequência do avanço da Internet. Ambos tinham como foco a maior interação entre a autoridade acadêmica e o público amplo nas formas de apresentação da História para a difusão dessa autoridade. Por sua vez, Noiret (2022), expressou a necessidade de mediação e crítica dos(as) historiadores(as) públicos como forma de evitar a aceitação acrítica e unilateral de opiniões públicas, uma vez que historiadores não são notários ou inventariantes das opiniões alheias. Consequentemente, "a autoridade partilhada num projeto de história pública digital co-criado é implementada corretamente quando a recolha, filtragem e organização da informação digital se baseia em métodos críticos" (Noiret, 2022).

uma integração da História Pública Digital com as tradicionais funções educativas, interpretativas e expositivas que determinam as razões de ser de suas respectivas instituições.

Sendo assim, segundo Marii Väljataga (2022), as instituições que salvaguardam documentos e objetos de valor histórico-cultural também tem abraçado o cenário digital não apenas para promover seus acervos, mas também para instigar novas formas de interação e participação do público que visita esses espaços quer na dimensão física, quer por meio digital. E se antes os usuários interagiam com um repositório de conhecimento passivo e pré-configurado, atualmente acervos, arquivos e bibliotecas se abrem para o mundo via *web* e redes sociais, produzindo novas vias comunicativas, novas formas de etiquetar, "*taggear*" ou rotular documentos ou coleções com palavras-chave. Após perscrutar algumas iniciativas, Väljataga (2022) afirmou que:

> Trabalhar com textos é uma forma ativa, mas descontraída, de adquirir informação histórico-cultural, e habituar os utilizadores a esta prática tem o potencial de melhorar o alcance e o impacto das colecções das bibliotecas. Proporciona aos utilizadores uma experiência de exploração direta e aparentemente não mediada de fontes históricas (que podem ser, para uma melhor apresentação, selecionadas e contextualizadas por especialistas) e permite-lhes criar documentos úteis e utilizáveis para futuros visitantes e investigadores do sítio.

No entanto, há alguns aspectos relevantes a serem destacados quando se discute TDIC e Educação. Coelho, Silva e Silva (2022, p. 52) afirmam:

> Ao propor estudos sobre os usos das TDIC na escola, não podemos deixar de levantar algumas problemáticas. A primeira nuance refere-se à desigualdade social, produtora da inacessibilidade à *Internet* e aos equipamentos tecnológicos por parte considerável da sociedade brasileira. Um segundo dilema diz respeito à precariedade dos suportes tecnológicos encontradas em diversas escolas públicas e privadas. Um terceiro obstáculo para incorporação das TDIC na escola pode ser apontado pela falta de domínio técnico por parte do professor, o que, de certa forma, leva à rejeição aos seus usos no ensino.

Através da informática, há uma infinidade de atividades que podem ser executadas, o que certamente pode tornar a aprendizagem da História mais dinâmica. Com o objetivo de incorporar a Cultura Digital no contexto escolar, estudos conduzidos em arquivos e bibliotecas digitais podem proporcionar aos alunos uma variedade de materiais e fontes de pesquisa. Conforme apontamos antes, a utilização de recursos digitais de modo planejado, bem mediado, no formato de oficinas e com a figura da(o) docente como problematizador e guia

possibilita experiências de aprendizagem mais significativas, conectadas com suas formas de experimentar e ver o mundo, tal como de refinar a compreensão de como a História opera.

Por sua vez, segundo Almeida (2011), a utilização limitada de fontes digitais na pesquisa e no Ensino de História pode ser justificada pela herança positivista que valoriza os papeis oficiais, além da falta de debate teórico-metodológico sobre as novas possibilidades. Coelho *et al* (2024) apontam que o efeito das tecnologias digitais na pesquisa histórica no cenário brasileiro tem ocorrido de forma mais gradual, algo que parece ser similar no cenário estadunidense e, possivelmente, noutras partes do mundo (Kelly, 2022; 2013).

Conquanto a temática seja mencionada nas obras *Domínios da História* (1997) e *Novos Domínios da História* (2012), ambas organizadas por Ciro Flamarion Santana Cardoso e Ronaldo Vainfas, ela só ganhou maior destaque após a pandemia de Covid-19 (2020-2023). É importante destacar que, entre os anos de 2023 e 2024, vários periódicos de prestígio, de acordo com a Capes, lançaram chamadas específicas para receber trabalhos que tratam das Humanidades Digitais e/ou História Digital (Coelho *et al*., 2024).

A expansão do campo de pesquisa em História Digital e/ou Humanidades Digitais é também evidenciada pela realização de congressos, como o *Congresso Internacional em Humanidades Digitais* organizado pela Associação Brasileira de Humanidades Digitais (ABHD). Essa associação também é a responsável pela *Revista Brasileira de Humanidades Digitais* (RBHD). Outro exemplo é o *Congresso Internacional de Humanidades Digitais, Cultura e Ensino*, juntamente com o *Simpósio Nacional de Mídias, Tecnologias e História* organizados pelo Grupo de Pesquisa em Mídias, Tecnologias e História (MITECHIS). Além de organizar esses eventos acadêmicos, esse grupo de pesquisa também administra a revista *Convergências: estudos em Humanidades Digitais* (CONEHD). Segundo os autores, diversos laboratórios em universidades brasileiras têm contribuído para o crescimento deste campo, incluindo o Laboratório de Estudos sobre Imagem e Cibercultura da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o Laboratório de Humanidades Digitais da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Laboratório em Rede de

Humanidades Digitais do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia da PUC-RIO.

Em relação aos arquivos e bibliotecas digitais, Martins e Dias (2019) afirmam que se comparados aos acervos convencionais, eles possuem características únicas, possuindo muito mais alcance e flexibilidade. De acordo com Martins e Silva (2020), as TDIC podem simbolizar uma nova forma de adquirir conhecimento, implicando no uso de novas fontes e recursos, anteriormente não acessíveis de forma *online*. Essas táticas podem incluir a coleta de documentos em acervos digitais, que antes da digitalização, estavam confinados aos locais físicos e distantes dos pesquisadores. Além disso, ao ser disponibilizado na *internet*, o objeto digital ultrapassa a barreira física e se torna acessível a um número maior de usuários.

No que tange a utilização das fontes extraídas dos arquivos e bibliotecas digitais, as professoras(es)-historiadoras(es) encontram ainda certa dificuldade (Rodrigues, 2013). Dessa forma, esses profissionais utilizam as fontes somente para afirmar algo. De tal maneira que os estudantes não compreendam a singularidade e/ou a utilidade de cada fonte. Fazemos questão de realçar que na utilização equivocada dos acervos digitais, ou seja, como uma visita como a qualquer outro *site*, a(o) docente não consegue extrair as possibilidades de ensino e pesquisa que ensejam esses objetos digitais. Tudo leva a crer que tal procedimento deve iniciar antes do ingresso dos estudantes na sala de aula, considerando a necessidade de planejamento prévio apontada na aula-oficina de Barca (2004). Além disso, Morettin (2014, p. 54) destaca que:

> Se uma das preocupações fundamentais do historiador se relaciona com a origem das fontes e sua integralidade, cabe, tendo em vista o percurso apresentado, sempre a ressalva e/ou nota sobre a cópia consultada e o lugar, mesmo que virtual, em que ela pode ser visionada.

Ademais, é necessário questionar a origem dos acervos acessados, conforme Rudek (2016) argumentam. Para os autores, é essencial questionar o significado da mensagem transmitida pelos museus e acervos, para entender que tipo de cidadão pretendem alcançar, considerando que não são instituições livres de valores e ideologias. Portanto, ao entender a história do acervo, suas motivações, metas e atividades realizadas, o usuário será capaz de conduzir

uma pesquisa ciente do tipo de documentação que se espera encontrar, uma vez que cada arquivo e biblioteca digital tem suas particularidades para o armazenamento e publicação (Rudek, 2016). Para que a interação entre o conteúdo dos acervos digitais e as salas de aula seja efetiva, os docentes precisam guiar e direcionar os alunos no acesso e ao questionamento desses objetos digitais. Rudek (2016, p. 8) ainda acrescentam que:

> Uma vez que representa a perpetuação da herança das realizações humanas de um determinado grupo, o patrimônio histórico além de criação é também criador, na medida em que passa a atuar como algo de fundamental importância na conformação de identidades, pois assume representativamente os valores desse grupo, servindo como um modelo a ser seguido.

Cientes que as práticas contemporâneas de pesquisa e lazer não eliminam a existência de coleções e museus reais - fato que leva à necessidade de reconhecer que seus usos auxiliam na disseminação de conteúdos para um número maior de indivíduos – não podemos deixar de reconhecer que auxiliam no avanço de estudos científicos e diminuindo despesas financeiras para o pesquisador. Pensando de forma mais pontual, também podemos indicar que os recursos digitais inseridos no Ensino de História podem ser vistos como um novo recurso didático-pedagógico de publicização de conteúdos, pois fornece informação e conhecimento que antes se limitavam a um espaço físico.

Nessa sociedade da informação (Castells, 2012), os arquivos e bibliotecas convencionais não conseguem atender a essas demandas provocadas pela rapidez da circulação informacional. Com base nessa premissa, esses espaços precisam se adaptar cada vez mais à dinâmica do fluxo de informações desta nova era, conhecida como era digital (Santos; Terra; Llarena, 2023).

No caso específico das bibliotecas, desenvolveu-se o conceito de biblioteca híbrida, que combina características, tanto das bibliotecas convencionais (físicas) quanto das bibliotecas digitais. Diferentemente das bibliotecas inteiramente digitais, uma biblioteca híbrida amplia as funções de uma biblioteca convencional, em vez de substituí-las, tornando-se uma unidade de informação mais intrincada (Silva; Mello; Valentim; Formentini, 2018). Assim, essas transformações sociais alteram a fisionomia das profissões, instituições e organizações, que utilizam a informação como ferramenta de trabalho e agente

de mudança social. Enfim, as mudanças sociais provocadas pela suposta Era Digital proporcionaram novas alterações nos cenários das bibliotecas convencionais, bem como do perfil dos profissionais envolvidos com esse espaço como, por exemplo, bibliotecários, professores e pesquisadores.

Segundo Miranda, Oliveira e Suaiden (2008), as bibliotecas híbridas também oferecem ao público em geral diversas formas de acesso aos serviços e produtos de informação através da tecnologia digital, além de criar novos espaços para a mediação da leitura, contribuindo assim para a transformação social de alunos, leitores ou outros indivíduos. Assim, de acordo com Silva (2010), o objetivo é proporcionar um benefício à sociedade através do incentivo a uma causa, conceito ou comportamento social, cultural e informacional. Portanto, a disponibilidade universal de informações e o estímulo à leitura, além da mediação de informação e conhecimento através da instalação de um arquivo ou biblioteca híbrida no ambiente digital, são fundamentais para a inclusão socioinformacional da população em geral.

A partir dessa configuração, um bom exemplo de arquivo híbrido é o Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP)[5], pois seu acervo pode ser acessado na sede do APESP ou *online*. Ao acessar o site da APESP, o usuário pode visualizar os instrumentos de pesquisa e o acervo digital da instituição. Ainda não houve a digitalização completa do acervo do APESP, de maneira que alguns documentos só podem ser acessados em sua forma física.

Este arquivo foi criado em 1892 e guarda, em sua coleção, documentos históricos do Brasil e de São Paulo desde o século XVI até XIX. Conforme o próprio acervo:

> São, aproximadamente, 25 milhões de documentos textuais, 2,7 milhões de fotografias, mapas, plantas e ilustrações, 45 mil volumes de livros e mais de 6 mil títulos de jornais e 2.300 títulos de revistas, provenientes de diversos órgãos e entidades do poder público, de arquivos pessoais de ex-governadores e outras personalidades e instituições particulares[6].

[5] SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Acervo digitalizado.** *In:* Acervo. São Paulo: Governo do Estado São Paulo São Todos, 2024a. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/digitalizados. Acesso em: 8 set. 2023.

[6] SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Sobre o Arquivo.** *In:* Institucional. São Paulo: Governo do Estado São Paulo São Todos, 2024f. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/institucional/quem_somos. Acesso em: 21 abr. 2024.

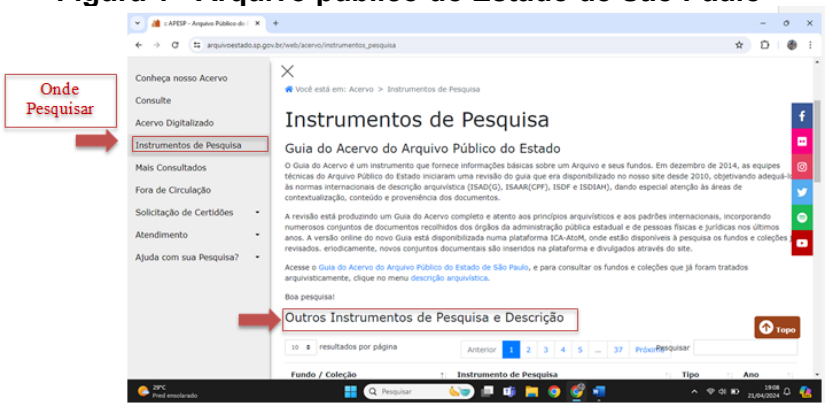
Consoante ao *site* do acervo, podem ser encontrados documentos de texto, gráficos, iconográficos, cartográficos, alguns audiovisuais, além de bibliográficos e hemerográficos. Para acessar os documentos presentes no ADESP é necessário realizar um cadastro prévio, no mais, não é necessário realizar o registro para acessar o conjunto de documentos não digitalizados (de forma presencial) ou os recursos de pesquisa.

Para simplificar a pesquisa, a ferramenta "Guia do Acervo[7]" é disponibilizada, oferecendo informações fundamentais sobre um arquivo e seus conteúdos. Ao fazer a busca nesse recurso, o usuário se deparará com uma lista de dados sobre o documento, que inclui sua identificação, contextualização, conteúdo e estrutura, condições de acesso e uso, documentação relacionada, pontos de acesso e controle de descrição. Além disso, através do *site*, podemos emitir certidões dos documentos que estão sob a guarda do APESP. É possível, inclusive, obter certidões de imigração para aqueles que chegaram à cidade de São Paulo.

Como é possível notar, o APESP se enquadra facilmente nos princípios FAIR (buscável, acessível, interoperacional e reutilizável), além de se manter bastante próximo das regras simples voltadas para recursos de aprendizagem desnudos outrora: com efeito, a nosso ver, ele não atende plenamente a regra 9 (ser aberto a contribuições) (Provost *et. al*., 2024, p. 7). Entrementes, do ponto de vista da História Pública Digital, conquanto possibilite ricos diálogos entre profissionais e o público, resta evidente uma concepção de autoridade centralizada na equipe do Arquivo, que infelizmente não é compartilhada com o público (Noiret, 2022). Deste modo, o espaço, que guarda um enorme potencial, ainda não avança para o estímulo de práticas que conectem histórias e trajetórias individuais e coletivas, de produção de histórias significantes e de novas formas de interação com o fundo arquivístico com a frutífera participação pública (Väljataga, 2022; Walker, 2022).

[7] Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em: http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/index.php/. Acesso em 08/09/2023.

Figura 1 - Arquivo público do Estado de São Paulo



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo (2024).[8]

Devido à reforma e adaptação do acervo às normas internacionais de descrição arquivística, o "Guia do Acervo" permite a pesquisa por descrição arquivística, registro de autoridade, funções, temas, locais, entidade responsável e objetos digitais. Conforme o APESP (2023), com o Guia do Acervo do Acervo.

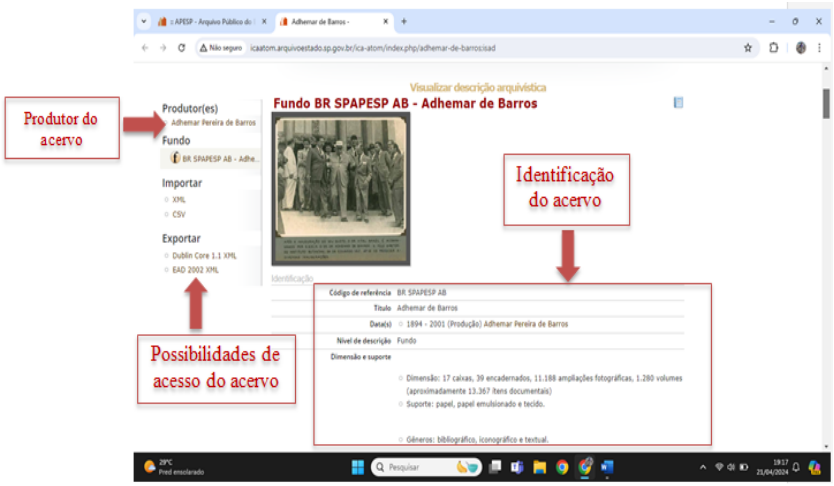
> O Arquivo Público do Estado de São Paulo cumpre uma de suas mais importantes missões: facilitar o acesso aos fundos documentais sob sua guarda, devidamente descritos e organizados em conformidade com as normas internacionais (ISAD (G), ISAAR e ISDF). Através do ICA-AtoM, o pesquisador tem uma visão geral do fundo, do seu conteúdo, da sua forma de arranjo e do contexto em que a sua documentação foi gerada, podendo pesquisar, imprimir relatórios, realizar buscas e cruzar informações, descontraidamente em casa ou no ambiente que preferir, e no horário que escolher[9].

Ainda é possível realizar a pesquisa através dos "Instrumentos de Pesquisa" disponíveis, utilizando o fundo ou a coleção criada pelo acervo.

[8] SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Instrumentos de pesquisa:** guia do acervo do Arquivo Público do Estado. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2024e. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/instrumentos_pesquisa. Acesso em: 18 jul. 2024.

[9] Disponível em: http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/destaques.php. Acesso em: 17 abr. 2024.

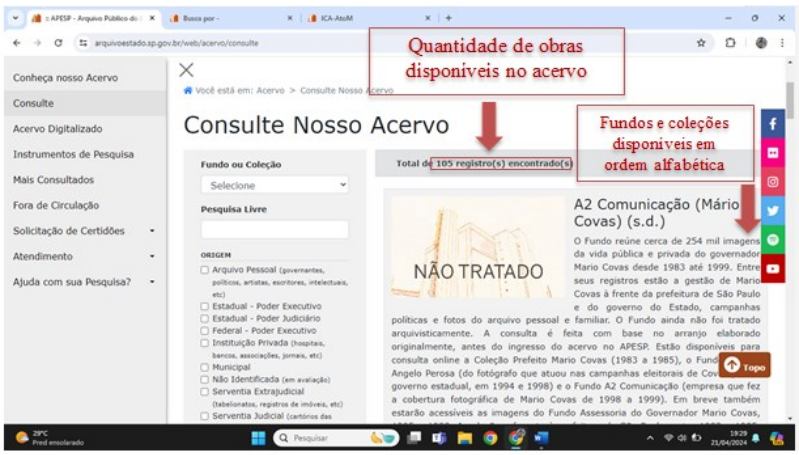
Figura 2 - Guia do Acervo Adhemar de Barros



Fonte: Arquivo público do Estado de São Paulo, 2024[10]

A opção "Consulte Nosso Acervo" auxilia no acesso à biblioteca, pois oferece a opção ao pesquisador de escolher um fundo ou coleção já existente ou ainda conduzir uma pesquisa independente, além de poder filtrar com base na origem e no gênero do documento.

Figura 3 – Consulta ao Acervo



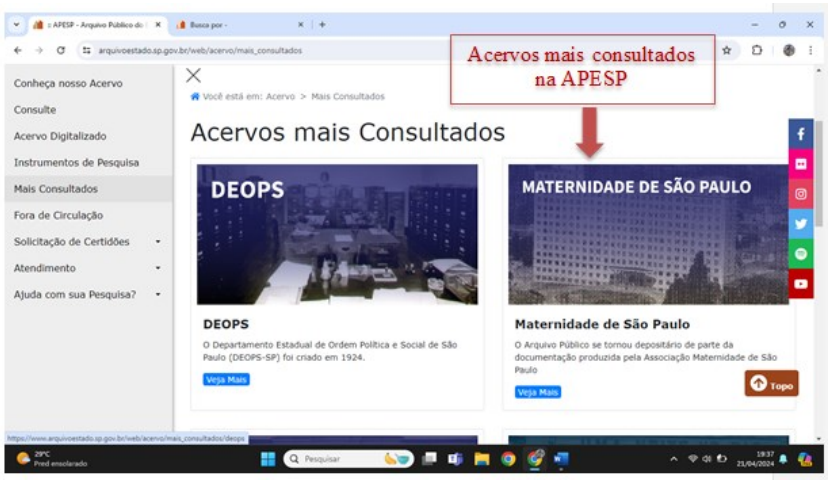
Fonte: Arquivo público do Estado de São Paulo (São Paulo, 2024).[11]

[10] Disponível em: http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/index.php/adhemar-de-barros;isad. Acesso em: 18 jul. 2024.

[11] SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Consulte nosso acervo.** *In:* Acervo. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2024c. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/consulte. Acesso em: 18 jul. 2024.

Neste instante, algumas coleções estão passando por uma reestruturação, com o objetivo de preservar apenas os autores individuais que serão categorizados pelo conteúdo. Se o pesquisador desejar descobrir quais são as pesquisas mais frequentes no acervo, poderá localizá-las na seção “Mais Consultadas”.

Imagem 4 - Mais Consultados



Fonte: Arquivo público do Estado de São Paulo, 2024[12]

Em relação à remoção de documentos que anteriormente integravam o acervo, o APESP (2023) esclarece que a operação, além de respaldada por lei, só acontece nas seguintes circunstâncias.

> I. como medida preventiva, quando a integridade do documento puder ser comprometida pelo manuseio, em decorrência da fragilidade de seu suporte;
> II. como medida preventiva, quando o documento apresentar fatores de risco - contaminação por agentes químicos ou infestação por agentes biológicos - que possam comprometer sua integridade e a saúde humana;
> III. quando os documentos solicitados estiverem sendo submetidos às atividades de tratamento arquivístico, de preservação ou restauro[13].

[12] SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Acervos mais consultados.** *In:* Acervo. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2024b. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/mais_consultados. Acesso em: 18 jul. 2024.

[13] SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Acervos mais consultados.** *In:* Acervo. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2024b. Disponível em <https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/fora_circulacao. Acesso em: 17 abr. 2024.

Portanto, ao identificar tais necessidades, o APESP procede à remoção do documento para tratamento e publica notas informativas a respeito. Além disso, nesta seção, é possível encontrar uma relação de documentos que estão temporariamente indisponíveis para consulta. Além disso, o APESP (São Paulo, 2024) esclarece que:

> O Departamento de Preservação e Difusão do Acervo, por meio de suas áreas técnicas, avaliará em cada caso os procedimentos necessários para que os documentos fora de circulação possam ser acessados e dará publicidade quando os documentos voltarem a estar disponíveis[14].

Na seção “Atendimento”, o usuário pode consultar os horários e outras informações sobre o funcionamento do espaço físico do APESP. É permitido agendar visitas e acesso à sala de pesquisa através pelo *site*, que também indica o que é ou não permitido nas áreas de pesquisa, assim como sobre o funcionamento das mesmas e sobre a manipulação de documentos. Também é possível consultar a política de reprodução das obras no *site* do acervo. Portanto, é permitido reproduzir os documentos que estão disponíveis para acesso sem restrições, seja de forma textual, iconográfica, digital, certidão ou uma cópia autenticada. Em relação aos documentos que não são de domínio público, o APESP esclarece que a utilização é de responsabilidade única do usuário e requer a permissão explícita dos proprietários dos direitos, ou conforme estabelecido pela Lei de Direitos Autorais (Lei 9.610 de 16 de fevereiro de 1998) (Brasil, 1998).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apontarmos que o Ensino de História está constantemente em busca de métodos e instrumentos que apoiem os docentes na aquisição e construção do saber, os acervos digitais representam um importante e relevante meio para a aprendizagem da História. De modo geral, quando conectados aos meios digitais, eles oferecem meios interativos de busca e diálogo com o material, mas passíveis de aperfeiçoamentos a partir da autoridade compartilhada e dos novos

[14] SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Fora de circulação.** *In:* Acervo. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2024d. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/fora_circulacao. Acesso em: 17 abr. 2024.

meios de relação entre a sociedade e os artefatos ali conservados.

Seja como for, a(o) professora(or) pode recorrer ao acervo digital para celebrar uma aula-oficina de História (Barca, 2004) e a "atitude historiadora" (Gonçalves; Monteiro, 2021, p.7), capaz de produzir um imenso fascínio sobre como é a investigação empreendida por historiadoras(es), que pode ser compartilhada digitalmente para mais pessoas. Em um experimento similar da *University College of London* acerca da documentação manuscrita do filósofo Jeremy Bentham, a(o) participante.

> O material é fascinante, e o voluntário pode sentir-se como um detetive de história, decifrando a caligrafia com todas as suas correções e riscas, mergulhando no processo de pensamento, maneirismos e humor do autor. O sítio Web do projeto inclui um Benthamômetro que permite acompanhar visualmente a evolução dos trabalhos de transcrição, e os voluntários foram creditados nos volumes publicados das Obras Completas, que podem ser consultados livremente em linha. As transcrições revelaram-se de grande qualidade. Os transcritores desempenharam assim um papel fundamental, co-criando este corpo de conhecimentos com os investigadores que editam as transcrições para publicação. Contribuíram para revelar um Bentham mais matizado e humano, que durante muito tempo foi retratado como um "calculador frio de prazeres e dores" (Väljataga, 2022).

De modo similar, o acervo escolhido para este artigo possui uma gama de fontes que abordam a História do Brasil e do Estado de São Paulo desde o século XVI. Mas não se trata de um caso isolado: existem diversos outros que possibilitam acessos a acervos de diferentes regiões brasileiras, como a Biblioteca Nacional Digital[15] (BG DIGITAL), a Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin[16] e a Biblioteca Digital do Senado Federal[17] (BDSF). Deste modo, o exercício desenvolvido neste artigo pretende estimular professoras(es) e estudantes do país a se enveredarem nos usos e apropriações destes acervos digitais. Por fim, considerando a FAIRificação, assim como as preocupações oriundas da História Pública Digital em diálogo com o conceito de Objeto Digital,

[15] RIO DE JANEIRO. BN Digital Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, c2024. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/acervodigital/. Acesso em: 9 nov. 2024. Sobre a Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin ver Alves, Rosa e Coelho (2022).

[16] SÃO PAULO. Biblioteca Brasiliana Guita e José Mundlin. **Página inicial do Acervo digital.** São Paulo: USP, 2024g. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/1. Acesso em: 9 nov. 2024.

[17] BRASÍLIA. Senado Federal. **Sobre a biblioteca digital.** *In:* Institucional. Brasília: Senado Federal, 2024. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/page/sobre. Acesso em: 9 nov. 2024.

acreditamos que o enorme potencial tanto das aulas de História quanto dos acervos digitais podem ser ampliados com uma mútua aproximação entre os espaços de salvaguardam os indícios do passado quanto de um público que, uma vez instigado, pode contribuir de maneira salutar para renovar a relevância contínua dessas instituições a partir da ressignificação e reconexão com antigos e novos públicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Revista Aedos,** *[S. l.]*, v. 3, n. 8 jan./jun. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/16776. Acesso em: 5 jul. 2023.

ALVES, Dalila Maria; ROSA, Nilson Giuvannucci; COELHO, George Leonardo Seabra. Acervos digitais e Educação: a Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin enquanto possibilidade para o ensino. **RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, Arrais (TO), v. 6, n. 2, p. 26-45, 2022. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/article/view/14956. Acesso em: 9 nov. 2024.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. *In:* BRAGA, Isabel (org.). **Para uma educação histórica de qualidade:** actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004. p.131-144.

BIRRO, Renan Marques. Ensino de História e Animações Digitais: relato de experiência e proposta de abordagem metodológica. **Revista Húmus** (no prelo), 2024.

BIRRO, Renan Marques. 'Eu planejo fazer algo como um game de fantasia medieval': RPG Makers e a estética neomedieval em RPG's digitais. **Revista Signum**, *[S. l.],* v. 22, n. 1, p. 132-159, 2021.

BIRRO, Renan Marques; FELIPE, Éder de Oliveira. Raça, "Idade Média" e o ensino de história através de um DRPG. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais,** Goiânia (GO), v. 1, n. 5, p. 285-312, 2024. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/1162. Acesso em: 25 nov. 2024.

BONILLA, Maria Helena Silveira. A presença da cultura digital no GT educação e comunicação da ANPEd. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 71-93, set./dez. 2012. Disponível em: https://www.e-

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24272. Acesso em: 11 nov. 2024

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.** Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras previdências. Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 9 nov. 2024.

BRASÍLIA. Senado Federal. **Sobre a biblioteca digital.** *In:* Institucional. Brasília: Senado Federal, 2024. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/page/sobre. Acesso em: 9 nov. 2024.

COELHO, George Leonardo Seabra *et al.* Convergência digital e história: transformações sociais e métodos historiográficos contemporâneos. **Revista Hydra: Revista Discente de História da UNIFESP**, *[S. l.]*, v. 7, n. 14, p. 47-76, 2024. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/16285. Acesso em: 9 nov. 2024.

COELHO, George Leonardo Seabra; SILVA, Luiz Gustavo Martins da; SILVA, Thálita Maria Francisco da. Tecnologias digitais, formação e ensino: uma análise dos PPCS de licenciatura em História no Estado de Minas Gerais. **CLIO: Revista Pesquisa Histórica**, Recife, v. 40, n. 1, p. 51-73, jan./jun. 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8499431.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.

COSTA JÚNIOR, João Fernando. A importância da educação como ferramenta para enfrentar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento. **Revista Convergências: Estudos em Humanidades Digitais**, *[S. l.]*, v. 1, n. 01, p. 127-144, jan./abr. 2023. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/97. Acesso em: 5 mar. 24.

DÍAZ, Brayan *et al.* The role of technology in reading literacy: is sweden going back or moving forward by returning to paper-based reading? **Computers & Education,** v. 213, 105014, p.1-12, may 2024.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura digital e escola:** Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus Editora, 2013.

FERNANDES, João Carlos Lopes. Educação digital: utilização dos jogos de computador como ferramenta de auxilio à aprendizagem. **Fasci-Tech – Periódico Eletrônico da FATEC - São Caetano do Sul**, São Caetano do Sul, v. 1, n. 3, p. 88-97, jul./dez. 2010. Disponível em: https://fatecscs.edu.br/fascitech/index.php/cover/article/view/28. Acesso em: 23 nov. 2024.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A importância das novas tecnologias no ensino de História.** *In:* Universa, Brasília, n. 1, p. 125-137, fev. 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FRANCO, Catarina da Costa Couto. **A utilização de recursos educativos digitais na sala de aula:** um componente fundamental no ensino?. 2013. 92 f. (Relatório de Estágio) Mestrando em Ensino da História e da Geografia - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2013. Disponível em: https://run.unl.pt/handle/10362/13761. Acesso em: 23 nov. 2024.

FRISCH, Michael. A shared authority: scholarship audience and public presentation. *In:* FRISCH, Michael. **Shared Authority:** Essays on the craft and meaning of oral and public history. Albany: State University of New York Press, 1990. p. 215-224.

GIGLIA, Elena; AVANÇO, Karla; GINGOLD, Arnaud. The road to FAIR humanities and social sciences. *In:* MARYL, Maciej; BŁASZCZYŃSKA, Marta (edt.). **Future of scholarly communication:** forging an inclusive and innovative research infrastructure for scholarly communication in the social sciences and humanities. Warsaw: Digital Humanities Centre at the Institute of Literary Research of the Polish Academy of Sciences, 2021. Cap. 3, p. 20-25. Disponível em: https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1197&context=scholcom. Acesso em: 24 nov. 2024.

GONÇALVES, Nádia Gaiofatto; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Apresentação - Ensino de história: entre Bases Nacionais e a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e80412, p.1-19, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/80412. Acesso em: 23 nov. 2024.

KELLY, Mills. "Learning public history doing public history". *In*: NOIRET, Serge; TEBEAU, Mark; ZAAGSMA, Gerben (eds.). **Handbook of digital public history.** Berlim: Wlater de Gruyter, 2022. p. 211-222.

KELLY, T. Mills. **Teaching history in the digital age**. USA: The University of Michigan Press, 2013.

KOYAMA, Adriana Carvalho. **Ensino de história em arquivos on-line.** *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 26., 2011. Anais [...]. São Paulo: *[S. l.],* 2011. Disponível em http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300864814_ARQUIVO_adrianacarvalhokoyama-anpuh2011.pdf. Acesso em: 5 nov. 2024.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARTINS, Dalton Lopes; DIAS, Calíope Víctor Spíndola de Miranda. Acervos digitais: perspectivas, desafios e oportunidades para as instituições de memória no Brasil. **Panorama setorial da Internet,** Universidade de Brasília, v. 3, n. 3, set., 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/18151020190930-ano-xi-n-3-acervos-digitais.pdf. Acesso em: 23 nov. 2024.

MARTINS, Gabriel de Almeida. SILVA, Davi Milleli. Museu, educação e COVID-19: uma abordagem teórica dos acervos digitais em meio ao isolamento social. **Boletim de Conjuntura (BOCA),** Boa Vista, v. 2, n. 4, P. 55-59, abr. 2020. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/150. Acesso em: 12 mai. 2024.

MIRANDA, Antônio Lisboa Carvalho de; OLIVEIRA, Cecília Leite; SUAIDEN, Emir José. A biblioteca híbrida na estratégia da inclusão digital na Biblioteca Nacional de Brasília. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p.17-23, out. 2007/mar. 2008. Disponível em: https://ridi.ibict.br/handle/123456789/255. Acesso em: 23 nov. 2024.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Acervos cinematográficos e pesquisa histórica: questões de método. **Esboços: histórias em contextos globais**, Florianópolis, v. 21, n. 31, p. 50-67, ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/2175-7976.2014v21n31p50. Acesso em: 21 nov. 2024.

NOIRET, Serge. Sharing Authority in Online Collaborative Public History Practices. *In*: NOIRET, Serge; TEBEAU, Mark; ZAAGSMA, Gerben (eds.). **Handbook of digital public history**. Berlim: De Gruyter, 2022. p. 1-15.

NOIRET, Serge; TEBEAU, Mark; ZAAGSMA, Gerben. Introduction. *In*: NOIRET, Serge; TEBEAU, Mark; ZAAGSMA, Gerben (eds.). **Handbook of digital public history.** Berlim: Wlater de Gruyter, 2022.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas?. *In:* FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura digital e escola:** pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus Editora, 2013.

PROVOST, Lottie. *et al.* Towards FAIRification of learning resources and catalogues - lessons learnt from research communities. **Frontiers in Education**, v. 15, n. 9, p.1-10, oct. 2024. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1390444/full. Acesso em: 23 nov. 2024.

REIS, Arthue Ferreira. As humanidades digitais no Brasil e no mundo: o estado da arte. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, *[S. l.]*, v. 1, n. 01, p. 32-48, 2023. Disponível em: https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/47. Acesso em: 21 nov. 24.

RIO DE JANEIRO. BN Digital Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, c2024. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/acervodigital/. Acesso em: 9 nov. 2024.

RISAM, Roopika; DIAS-TRINDADE, Ssara. Guest editors' introduction: digital humanities pedagogies in times of crisis. **International Journal of Humanities and Arts Computing,** *[S. l.]*, v. 17, n. 2, p.65-69, 2023.

ROSENZWEIG, Roy; THELEN, David. **The presence of the past:** popular uses of history in American life. Columbia: Columbia University Press, 1998.

RUDEK, Silvania. **Unidade Didática de História a exploração dos museus virtuais como recurso metodológico para o ensino de História.** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_ufpr_silvaniarudek.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07-19, jul./dez. 2006. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285. Acesso em: 23 nov. 2024.

SALMI, Hannu. **What is Digital History?** Cambridge: Polity Press, 2020.

SANTOS, Márcio Adriano Costa dos; TERRA, Guilhermina de Melo; LLARENA, Rosilene Agapito da Silva. Relações e aproximações entre competência em informação e inclusão digital: cenários e tendências. **Logeion - Filosofia da Informação,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 200-211, ago. 2023. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6334. Acesso em: 25 set. 2024.

SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Acervo digitalizado.** *In:* Acervo. São Paulo: Governo do Estado São Paulo São Todos, 2024a. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/digitalizados. Acesso em: 8 set. 2023.

SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Acervos mais consultados.** *In:* Acervo. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2024b. Disponível em <https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/fora_circulacao. Acesso em: 17 abr. 2024.

SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Consulte nosso acervo.** *In:* Acervo. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2024c. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/consulte. Acesso em: 18 jul. 2024.

SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Fora de circulação.** *In:*

Acervo. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2024d. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/fora_circulacao. Acesso em: 17 abr. 2024.

SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Instrumentos de pesquisa:** guia do acervo do Arquivo Público do Estado. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2024e. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/acervo/instrumentos_pesquisa. Acesso em: 18 jul. 2024.

SÃO PAULO. Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Sobre o Arquivo.** *In:* Institucional. São Paulo: Governo do Estado São Paulo São Todos, 2024f. Disponível em: https://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/institucional/quem_somos. Acesso em: 21 abr. 2024.

SÃO PAULO. Biblioteca Brasiliana Guita e José Mundlin. **Página inicial do Acervo digital.** São Paulo: USP, 2024g. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/1. Acesso em: 9 nov. 2024.

VÄLJATAGA, Marii. Digital Public History in Libraries. *In*: NOIRET, Serge; TEBEAU, Mark; ZAAGSMA, Gerben (eds.). **Handbook of digital public history**. Berlim: De Gruyter, 2022. p. 185-198.

WALKER, W.S. History museums: enhancing audience engagement through digital technologies. *In*: NOIRET, Serge; TEBEAU, Mark; ZAAGSMA, Gerben (eds.). **Handbook of digital public history**. Berlim: De Gruyter, 2022. p. 165-174.

DIGITAL COLLECTIONS AND TEACHING HISTORY: THE PUBLIC ARCHIVES OF THE STATE OF SÃO PAULO AS A WORKSHOP FOR HISTORICAL LEARNING

ABSTRACT
The main purpose of this article is to recognise digital collections as educational resources for Teaching History, based on an experiment conducted at the Public Archives of the State of São Paulo. Based on this concern, the work was centered both on bibliographical analysis and on dealing with the documents in this space in dialogue with the school classroom, thus taking a qualitative approach. In the meantime, we believe that the Public Archive of the State of São Paulo is a promising informational space in the context of digital culture, as it facilitates access to objects, artifacts, devices and digital sources, as well as qualifying historical sources and History Teaching through this archival space. In this point of view, we point out that the use of digital collections in the field of History Teaching enables more attractive and dynamic learning experiences, opening up space for reflection on the nature of History, its writing and dissemination

process, as well as the very dynamics of preserving and organizing documents in spaces such as archives, libraries and museums.

Descriptors: Teaching History. Digital History. Digital Collections.

APRESENTAR O COLECCIONES DIGITALES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: EL ARCHIVO PÚBLICO DEL ESTADO DE SÃO PAULO COMO TALLER DE APRENDIZAJE HISTÓRICA

RESUMEN
El objetivo de este artículo es reconocer los acervos digitales como recursos educativos para la enseñanza de la Historia, a partir de una experiencia realizada en el Archivo Público del Estado de São Paulo. Para ello, el trabajo se basó tanto en el análisis bibliográfico como en el tratamiento de los documentos de este espacio en diálogo con el aula escolar, adoptando así un enfoque cualitativo. Mientras tanto, creemos que el Archivo Público del Estado de São Paulo es un espacio informativo prometedor en el contexto de la cultura digital, ya que facilita el acceso a objetos, artefactos, dispositivos y fuentes digitales, además de cualificar las fuentes históricas y la Enseñanza de la Historia a través de este espacio archivístico. Frente a esto, señalamos que el uso de colecciones digitales en el campo de la Enseñanza de la Historia posibilita experiencias de aprendizaje más atractivas y dinámicas, abriendo espacio para la reflexión sobre la naturaleza de la Historia, su proceso de escritura y divulgación, así como sobre la propia dinámica de preservación y organización de documentos en espacios como archivos, bibliotecas y museos.

Descriptores: Enseñanza de la Historia. Colecciones digitales. Colecciones digitales.

Recebido em: 11.11.2024
Aceito em: 22.11.2024