

O ENSINO DA COLONIZAÇÃO E O APAGAMENTO DAS MEMÓRIAS LOCAIS NA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Maria Eduarda Mendes

Discente de História na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Duque de Caxias, Rio de Janeiro – Brasil,
dudaramosmendes@gmail.com.

RESUMO:

O presente artigo analisa a relação entre patrimônio histórico, memória coletiva e ensino de História, com enfoque no processo de seleção das narrativas históricas e no apagamento de memórias locais no contexto educacional. Partindo da transformação do conceito de patrimônio ao longo do tempo, especialmente após a Revolução Francesa, o trabalho discute seu caráter político e a forma como a preservação histórica envolve disputas simbólicas e relações de poder, dialogando com autores como Françoise Choay, Manoel Luiz Salgado Guimarães e Paulo Cesar Garcez Marins. Além disso, estabelece aproximações com a obra *1984*, de George Orwell, para refletir sobre o controle da memória e suas implicações na construção das percepções sociais sobre o passado. A análise problematiza o papel das instituições escolares na mediação da memória histórica, evidenciando como práticas pedagógicas frequentemente privilegiam espaços consagrados da história nacional, contribuindo para o distanciamento dos estudantes em relação aos patrimônios locais. Como estudo de caso, são abordados exemplos dos municípios de Duque de Caxias e Magé, destacando marcos históricos relacionados à colonização.

PALAVRAS-CHAVES: Memória; Patrimônio; Brasil Colonial.

RESUMEN:

Este artículo analiza la relación entre el patrimonio histórico, la memoria colectiva y la enseñanza de la historia, centrándose en el proceso de selección de narrativas históricas y la desaparición de las memorias locales en el contexto educativo. Partiendo de la transformación del concepto de patrimonio a lo largo del tiempo, especialmente después de la Revolución Francesa, el trabajo aborda su carácter político y cómo la preservación histórica implica disputas simbólicas y relaciones de poder, a través de autores como Françoise Choay, Manoel Luiz Salgado Guimarães y Paulo Cesar Garcez Marins. Además, establece paralelismos con *1984* de George Orwell para reflexionar sobre el control de la memoria y sus implicaciones en la construcción de las percepciones sociales del pasado. El análisis problematiza el papel de las instituciones escolares en la mediación de la memoria histórica, destacando cómo las prácticas pedagógicas con frecuencia privilegian espacios consagrados de la historia nacional, contribuyendo al distanciamiento del alumnado del patrimonio local. Como estudio de caso, se presentan ejemplos de los municipios de Duque de Caxias y Magé, destacando hitos históricos relacionados con la colonización.

PALABRAS CLAVE: Memória; Patrimônio; Brasil colonial.

ABSTRACT:

This article analyzes the relationship between historical heritage, collective memory, and history teaching, focusing on the process of selecting historical narratives and the erasure of local memories in the educational context. Starting from the transformation of the concept of heritage over time, especially after the French Revolution, the work discusses its political character and how historical preservation involves symbolic disputes and power relations, engaging with authors such as Françoise Choay, Manoel Luiz Salgado Guimarães, and Paulo Cesar Garcez Marins. Furthermore, it draws parallels with George Orwell's *1984* to reflect on the control of memory and its implications for the construction of social perceptions of the past. The analysis problematizes the role of school institutions in mediating historical memory, highlighting how pedagogical practices frequently privilege consecrated spaces of national history, contributing to the distancing of students from local heritage. As a case study, examples from the municipalities of Duque de Caxias and Magé are discussed, highlighting historical landmarks related to colonization.

KEYWORDS: Memory; Heritage; Colonial Brazil.

A discussão sobre patrimônio histórico e memória coletiva tem ocupado lugar central nos debates historiográficos contemporâneos, sobretudo, quando relacionada aos processos de construção das narrativas históricas e à formação das identidades sociais. Ao longo do tempo, o conceito de patrimônio passou por transformações significativas, deixando de representar, apenas, bens privados ou símbolos das elites para assumir uma dimensão coletiva, vinculada à construção da memória nacional e à preservação de determinados passados considerados relevantes. Nesse sentido, compreender o patrimônio implica reconhecer que a seleção do que é preservado e valorizado não ocorre de forma neutra, mas sim, está atravessada por relações de poder e disputas simbólicas.

No campo da educação histórica, a escola assume papel fundamental na mediação dessas memórias, influenciando a forma como os estudantes se relacionam com o passado e com os territórios que habitam. Entretanto, observa-se que práticas pedagógicas frequentemente privilegiam espaços consagrados da memória nacional em detrimento dos patrimônios locais, contribuindo assim, para processos de distanciamento e apagamento histórico. Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre patrimônio, memória e ensino de História, problematizando como a seleção das narrativas históricas pode reforçar hierarquias de memória e propondo uma reflexão a partir de exemplos dos municípios de Duque de Caxias e Magé.

Um primeiro aspecto a ser destacado é o próprio conceito de patrimônio. Antes da Revolução Francesa, esse conceito estava fundamentalmente associado à ideia de propriedade privada, ao poder dinástico e à sacralidade religiosa, não possuindo, portanto, um caráter coletivo. Os bens considerados valiosos, como edificações, obras artísticas e objetos simbólicos, por exemplo. Pertenciam majoritariamente à nobreza, à monarquia ou à Igreja. Sua preservação estava vinculada à manutenção da autoridade política, da linhagem familiar e do poder religioso, e não à noção de memória social ou identidade coletiva. Nesse contexto, o patrimônio funcionava como instrumento de continuidade das elites dominantes, transmitido por herança ou legitimado por sua sacralidade, sem preocupação com acesso público, participação social ou pertencimento coletivo.

É a partir da Revolução Francesa, iniciada em 1789, que ocorre uma inflexão decisiva nesse entendimento. Ao pôr fim ao Antigo Regime absolutista, o processo revolucionário redefine os bens anteriormente associados à monarquia, à nobreza e à Igreja como patrimônio da nação. O patrimônio deixa de ser, apenas, uma herança material do passado e passa a se consolidar como instrumento político de construção da memória coletiva. Todavia, essa transformação não ocorre de forma linear ou estática, como aponta Françoise Choay¹ em *Alegoria do Patrimônio* (1992), trata-se de um conceito historicamente móvel, que se afasta de sua vinculação original às estruturas familiares e jurídicas para assumir novas qualificações e funções ao longo do tempo.

Património (*). Esta bela e muito antiga palavra estava, na origem, ligada às estruturas familiares, económicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo. Requalificada por diversos adjetivos (genético, natural, histórico...), que fizeram dela um conceito "nómada" (1), prossegue hoje em dia um percurso diferente e notório. Património histórico. A expressão designa um fundo destinado ao usufruto de uma comunidade alargada a dimensões planetárias e constituído pela acumulação contínua de uma diversidade de objectos que congregam a sua pertença comum ao passado: obras e obras-primas das belas-artes e das artes aplicadas, trabalhos e produtos de todos os saberes e conhecimentos humanos. Na nossa sociedade errante, sempre em transformação devido ao movimento e ubiquidade do seu presente, «património histórico» tornou-se numa das palavras-chave da tribo mediática: ela remete para uma instituição e para uma mentalidade.²

¹ É uma historiadora e teórica francesa da arquitetura e do urbanismo, reconhecida por suas contribuições aos estudos sobre patrimônio cultural, história urbana e teoria da conservação. Professora e pesquisadora, dedicou-se à análise crítica das transformações das cidades modernas e à construção histórica do conceito de patrimônio. Em sua obra *A Alegoria do Patrimônio*, desenvolve reflexões sobre a origem moderna das políticas de preservação e sobre os diferentes valores atribuídos aos bens culturais ao longo do tempo, destacando as relações entre memória, identidade e urbanismo.

² Choay, 1992. Página 11.

Nesse sentido, o patrimônio histórico deixa de ser apenas um conjunto de bens herdados e passa a operar como uma instituição voltada ao usufruto coletivo, incorporando objetos, saberes e práticas do passado, segundo as demandas do presente. Tal deslocamento evidencia que o patrimônio não, apenas, conserva os vestígios históricos, mas também, produz sentidos, valores e hierarquias sobre o passado, reforçando seu caráter político e seletivo. Essa redefinição evidencia que preservar não seria um ato neutro, trata-se, portanto, de uma prática atravessada por relações de poder, capaz de legitimar determinadas narrativas históricas ao mesmo tempo em que silencia outras.

Segundo Manoel Luiz Salgado Guimarães³, em seu texto *História, memória e patrimônio*, o patrimônio pode ser compreendido como uma forma de escrita do passado.

Torna-se, portanto, evidente que a seleção do que deve ser preservado implica, simultaneamente, a exclusão de outras narrativas. Essa lógica de controle sobre a memória e sobre os registros do passado encontra uma representação simbólica na literatura, especialmente na obra *1984*, de George Orwell⁴, que retrata um mundo distópico no qual a manipulação sistemática da história constitui um instrumento central de dominação política.

A narrativa de *1984*, acompanha Winston Smith, um homem de 39 anos que trabalha no Departamento de Registros do Ministério da Verdade, com a função de reescrever trechos históricos e artigos de notícias para que se ajustem à narrativa atual e aos interesses do Partido, alterando assim o passado para garantir a instabilidade e poder do Grande Irmão. Ou seja, sua função é alterar a memória de acordo com o desejo do governo, porém, diferente dos outros indivíduos da narrativa. Smith não é obcecado pelo Partido e por isso, mantém uma postura mais crítica em relação à realidade que o cerca. Enquanto a maioria dos indivíduos pratica o “duplipensar”, um mecanismo incentivado pelo regime que consiste em aceitar simultaneamente ideias contraditórias como verdadeiras. Winston demonstra dificuldade em

³ Foi um historiador e professor brasileiro, reconhecido por suas contribuições à teoria da história e à história da historiografia no Brasil. Nascido no Rio de Janeiro, atuou como docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), destacando-se pela reflexão crítica sobre a escrita da história, a construção da nação e os debates historiográficos, especialmente relacionados ao século XIX. Com formação acadêmica no Brasil e no exterior, desenvolveu pesquisas voltadas à relação entre historiografia, memória e identidade nacional, tornando-se uma referência importante nos estudos teóricos da disciplina histórica no país.

⁴ Foi um escritor, jornalista e ensaísta britânico, reconhecido por suas obras de crítica social e política, especialmente voltadas para a análise do autoritarismo, do totalitarismo e das manipulações ideológicas. Nascido como Eric Arthur Blair, destacou-se na literatura do século XX por romances como *1984* e *A Revolução dos Bichos*, nos quais explorou temas como vigilância, controle estatal, propaganda e restrição das liberdades individuais. Sua experiência como jornalista e sua participação na Guerra Civil Espanhola influenciaram profundamente sua produção intelectual, marcada por uma escrita crítica e engajada com as questões políticas e sociais de seu tempo.

aderir plenamente a essa lógica. Sua incapacidade de esquecer as inconsistências e aceitar as versões oficiais o leva a cometer o chamado “crimepensar”, isto é, o ato de questionar internamente as verdades impostas pelo Partido. Dessa forma, sua memória e consciência crítica tornam-se ameaças diretas a um sistema político que depende do controle absoluto da história, da linguagem e do pensamento.

Winston se perguntava sem muita clareza a que século pertencia a igreja. Era sempre difícil determinar a idade de uma construção de Londres. Tudo que fosse grande e imponente, se fosse mais ou menos novo em aparência, era automaticamente atribuído ao mundo pós-Revolução, enquanto tudo que fosse de um tempo anterior era relacionado a um período obscuro chamado Idade Média. Julgava-se que os séculos de capitalismo não haviam produzido nada de valor. A exemplo do que acontecia com os livros, também não se aprendia história a partir da arquitetura. Estátuas, inscrições, pedras memoriais, os nomes das ruas - tudo que pudesse lançar luz sobre o passado fora sistematicamente alterado. [...] — Mas esse foi um caso excepcional. Não era apenas uma questão de alguém ser morto. Você percebe que o passado, uma vez vivido, já não existe mais? Se ele sobrevive em qualquer lugar, é num ou noutro objeto sólido, sem palavras ligadas a ele, como aquele pedaço de vidro ali. O que sabemos sobre a Revolução e os anos anteriores a ela já é praticamente nada. Todos os registros foram destruídos ou falsificados, todos os livros foram reescritos, as imagens retocadas, estátuas e ruas e prédios renomeados - não há data que não tenha sido alterada. E esse processo continua dia a dia, minuto a minuto. A história parou. A única coisa que existe é um presente sem fim, no qual o Partido está sempre certo. Eu sei, é claro, que o passado é falsificado, mas nunca seria capaz de prová-lo, mesmo quando eu próprio fiz a falsificação. Depois que a coisa é feita, nenhuma evidência permanece. A única evidência está dentro da minha própria mente, e não tenho certeza de que outro ser humano compartilha das minhas memórias. Em toda a minha vida, esse foi o único caso em que eu possuí evidências concretas reais depois do evento, e isso, anos depois.⁵

Deste modo, a narrativa busca evidenciar como o controle da memória se torna um mecanismo fundamental de dominação política. Pois, ao manipular o passado, o Partido não apenas, reescreve fatos históricos, mas também, pode controlar a percepção da realidade no presente, limitando a capacidade crítica dos indivíduos. Nesse sentido, a obra demonstra que quem controla a memória coletiva controla também as possibilidades de interpretação do presente e de construção do futuro. Essa perspectiva dialoga diretamente com o texto *Passados Presentes* de Paulo Cesar Garcez Marins⁶ ao evidenciar que a disputa pela memória não é algo, apenas, sobre o passado como algo fixo ou objetivo, mas também, como uma construção social constantemente reinterpretada no presente.

⁵ Orwell, 1949. Páginas 129-130 e 197-198.

⁶ É um historiador brasileiro, professor e pesquisador, reconhecido por suas contribuições aos estudos sobre patrimônio cultural, memória social e história urbana. Docente do Museu Paulista da Universidade de São Paulo (USP), desenvolve pesquisas voltadas às relações entre cultura material, identidade e construção das narrativas históricas, com especial atenção aos processos de patrimonialização e às representações do passado no espaço urbano. Autor de *Passados presentes*, investiga as múltiplas formas pelas quais o passado é reinterpretado e mobilizado no presente, refletindo sobre memória, preservação e os usos sociais da história.

A obra busca analisar como diferentes grupos e instituições selecionam, reinterpretam e narram certos acontecimentos históricos, criando passados imaginados que ajudam a formar identidades coletivas, legitimar projetos políticos e organizar memórias sociais. Um dos pontos principais é que o patrimônio histórico e cultural não representaria simplesmente a preservação neutra da história. Muito pelo contrário, seria o resultado de escolhas que determinados lugares, narrativas e personagens são valorizados, enquanto, outros são esquecidos ou marginalizados. Assim, a memória pública é vista como um campo de disputas simbólicas.

O autor também busca enfatizar o papel das instituições, como museus, escolas, políticas patrimoniais e produções culturais, na construção dessas imagens do passado. Essas instituições contribuem para consolidar versões específicas da história, influenciando como a sociedade compreende sua origem e identidade. No campo da educação, a obra sugere que o ensino de História deve problematizar essas construções, incentivando os alunos a compreender que toda memória é situada e produzida em contextos sociais e políticos específicos. Dessa forma, o estudo do patrimônio e da memória pode estimular uma reflexão crítica sobre o presente e sobre os processos de seleção histórica.

Nesse sentido, ao reconhecer que as instituições atuam na construção das imagens do passado, torna-se necessário problematizar o papel da escola enquanto mediadora da memória histórica. Ao privilegiar narrativas amplas e centralizadas, frequentemente associadas a espaços consagrados da memória nacional, o ensino pode contribuir para o distanciamento dos estudantes em relação aos centros de memória locais e às histórias vinculadas aos seus próprios territórios. Tal dinâmica não, apenas, limita o reconhecimento da diversidade de experiências históricas, mas também, reforça processos de invisibilização cultural, na medida em que memórias comunitárias e patrimônios locais deixam de ser incorporados como referências legítimas do saber histórico. Assim, a seleção curricular e as práticas pedagógicas não são neutras, mas, participam ativamente da produção de hierarquias de memória, nas quais determinados passados são valorizados enquanto outros são silenciados.

Um exemplo direto dessa prática pode ser observado nas chamadas aulas-passeio ou aulas de campo promovidas pelas instituições escolares. Geralmente, essas atividades consistem em visitas a centros históricos específicos. Nos municípios de Duque de Caxias e Magé, por exemplo, é comum que os alunos sejam levados ao centro do Rio de Janeiro para conhecer pontos como o Paço Imperial, a Igreja da Candelária, o Cais do Valongo, a Cinelândia e a Praça Mauá, onde se localizam o Museu de Arte do Rio (MAR) e o Museu do Amanhã.

Todavia, o Centro do Rio de Janeiro não foi o único espaço profundamente influenciado pelos processos de colonização. Em Duque de Caxias, por exemplo, a formação histórica pode

ser compreendida a partir da presença de marcos materiais que evidenciam tanto a dinâmica da ocupação colonial quanto as transformações do território ao longo do tempo. A Igreja de Nossa Senhora do Pilar, localizada no bairro do Pilar, constitui um importante referencial religioso e social do período colonial, atuando como núcleo de organização comunitária e expressão da presença da Igreja Católica na consolidação da ocupação portuguesa. De modo semelhante, a Fazenda São Bento representa vestígios das estruturas agrárias que marcaram a ocupação inicial da região, associadas à produção agrícola, à lógica das sesmarias e à utilização do trabalho escravizado, inserindo a Baixada Fluminense nas redes econômicas coloniais voltadas ao abastecimento da cidade do Rio de Janeiro. Paralelamente, antigos caminhos vinculados à Estrada Real, responsáveis pela circulação de pessoas, mercadorias e informações entre o interior e o litoral, passaram por processos de transformação, deslocamento e apagamento ao longo da urbanização e das mudanças territoriais, tornando-se parcialmente invisíveis na paisagem contemporânea.

Já a formação histórica de Magé evidencia a sobreposição de diferentes temporalidades que articulam processos de colonização, religiosidade e modernização das redes de circulação no território fluminense. A Igreja de Nossa Senhora da Piedade de Magé constitui um importante marco religioso e social, refletindo a atuação da Igreja Católica na organização das freguesias coloniais e na consolidação das primeiras comunidades locais. No século XIX, a região adquiriu destaque com a implantação da Estrada de Ferro Mauá, inaugurada em 1854 por Irineu Evangelista de Sousa, o Barão de Mauá, considerada a primeira ferrovia do Brasil e responsável por conectar o Porto de Mauá à região de Frágoso, ampliando os fluxos entre o interior e a capital.

O Porto de Mauá desempenhou papel estratégico ao integrar transporte marítimo e ferroviário, favorecendo o escoamento de mercadorias e a mobilidade de passageiros, além de reforçar a inserção de Magé nas redes econômicas do Império. No cenário exposto acima, torna-se possível identificar uma recorrência nas práticas pedagógicas que privilegiam espaços já legitimados como centros da memória histórica nacional, especialmente, localizados na região central da cidade do Rio de Janeiro. Embora, tais visitas busque desempenhar um papel relevante na ampliação do repertório cultural dos estudantes, as mesmas também revelam um movimento de centralização simbólica da história, no qual determinados territórios são reiteradamente apresentados como lugares privilegiados da experiência histórica.

Esse processo não implica necessariamente uma intenção explícita de exclusão, mas, pode produzir efeitos de hierarquização da memória, contribuindo para o deslocamento das narrativas locais e para a relativa invisibilização de patrimônios situados nos próprios territórios

de vivência dos alunos. Ao reiterar continuamente determinados espaços como referências históricas centrais, a instituição escolar participa da construção de um currículo implicitamente associa a legitimidade histórica a locais institucionalmente consagrados, enquanto, outras experiências históricas permanecem à margem do processo educativo.

Assim, mais do que negar a importância dos grandes centros históricos, torna-se necessário problematizar como a seleção dos lugares visitados nas práticas pedagógicas contribui para produzir determinadas formas de pertencimento histórico, influenciando a maneira como os estudantes reconhecem, ou deixam de reconhecer, a historicidade dos espaços que compõem seu cotidiano.

Dentro desse contexto, também torna-se necessário considerar os possíveis efeitos dessas práticas pedagógicas sobre os estudantes. Ao vivenciarem repetidamente experiências educativas que privilegiam espaços históricos distantes de seus territórios cotidianos, especialmente, aqueles localizados no centro da cidade, um local, no qual, é visto e conhecido como centro do desenvolvimento e da globalização. Os alunos provenientes de áreas periféricas podem internalizar a ideia de que a história legítima pertence, apenas, a esses lugares mais estabelecidos, produzindo assim, um distanciamento simbólico em relação às memórias presentes em seus próprios espaços de vida.

Tal dinâmica pode contribuir para a construção de percepções nas quais os territórios periféricos são associados à ausência de historicidade, reforçando processos de desvalorização simbólica e enfraquecendo sentimentos de pertencimento histórico.

Desse modo, torna-se pertinente também considerar o papel das orientações curriculares nacionais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷, na organização das práticas pedagógicas e na construção das narrativas históricas mobilizadas no espaço escolar. Ao estruturar o ensino de História, a partir de competências gerais e de processos históricos de maior escala, frequentemente, aqueles associados a acontecimentos nacionais e globais como citado acima. O documento tende a privilegiar referenciais historicamente consagrados, muitos deles situados em centros urbanos reconhecidos como polos de desenvolvimento, modernização e inserção nos circuitos globais.

⁷ É um documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os estudantes da Educação Básica no Brasil. Homologada entre 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), a BNCC orienta a construção dos currículos escolares, propondo competências e habilidades que visam garantir uma formação comum em todo o território nacional, respeitando as diversidades regionais e culturais. O documento organiza o ensino por áreas do conhecimento e competências gerais, influenciando diretamente práticas pedagógicas, materiais didáticos e políticas educacionais, além de orientar avaliações e processos de formação docente.

Embora a BNCC proponha a valorização das realidades locais e incentive a contextualização do ensino, a operacionalização dessas diretrizes depende das condições institucionais, das escolhas pedagógicas e das próprias tradições escolares. Nesse sentido, a predominância de narrativas históricas amplas pode contribuir para a centralização da memória histórica, favorecendo a recorrência de experiências educativas voltadas para espaços já legitimados como representantes da história nacional, como o centro da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo.

Tal dinâmica não implica necessariamente uma exclusão deliberada dos patrimônios locais, mas pode sim, produzir efeitos indiretos de invisibilização, na medida em que territórios periféricos e suas memórias históricas permanecem menos mobilizados nas práticas pedagógicas. Assim, o currículo escolar, longe de ser neutro, participa da construção de hierarquias simbólicas que influenciam a forma como os estudantes reconhecem, ou até deixam de reconhecer, a historicidade dos espaços que compõem seu cotidiano.

A análise realizada evidencia que o patrimônio histórico e a memória coletiva constituem campos marcados por disputas e seleções, nos quais determinadas narrativas são legitimadas enquanto outras permanecem marginalizadas. Ao reconhecer o caráter político da preservação histórica, torna-se possível compreender que o ensino de História não, apenas, transmite conteúdos sobre o passado, mas também, participa ativamente da construção de identidades e da definição de quais memórias serão socialmente valorizadas.

Nesse contexto, a valorização dos patrimônios locais emerge como uma estratégia relevante para aproximar os estudantes de suas próprias realidades históricas, ampliando a percepção sobre a diversidade de experiências e promovendo uma educação histórica mais crítica e contextualizada. Assim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas que integrem diferentes escalas de memória, incentivando novas pesquisas e reflexões sobre o papel da escola na construção e na mediação das narrativas históricas.



Bibliografia:

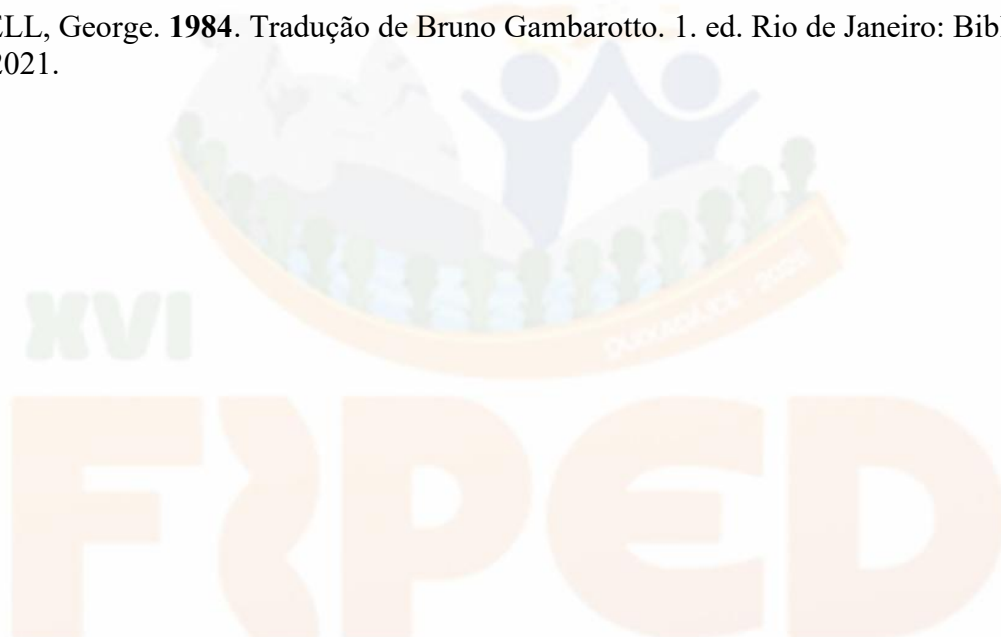
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. História, Memória e Patrimônio. Brasília: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN**, n.34, 2012. p. 91-111.

MARINS, Paulo César Garcez (coord.). **Passados Imaginados**. Coleção Museu do Ipiranga 2022. São Paulo: EDUSP: Museu Paulista da USP, 2023. p. 14-53.

ORWELL, George. **1984**. Tradução de Bruno Gambarotto. 1. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2021.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de História