



História Regional, Narrativas Afetivas da Memória, cidades e identidades

Regional History, Affective Narratives of Memory, Cities and Identities
Historia Regional, Narrativas Afectivas de la Memoria, Ciudades e Identidades

Marcia Regina de Oliveira Lupion [*]

Neilaine Ramos Rocha de Lima [**]

[*] Doutora em História e Professora Adjunta na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: mrolupion2@gmail.com

[**] Doutora em História e Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: nrrocha2@uem.br

Resumo: O artigo propõe uma abordagem para o ensino de História a partir da problematização da vivência regional sem restringir-se ao estudo da História Regional em si. Tendo por referência o conceito de Narrativas Afetivas da Memória - NAM, defende-se que os vínculos emocionais com lugares, objetos, imagens e experiências constituem elementos fundamentais para uma educação para o tempo vivido, suas alegrias e desafios. Trata-se de uma reflexão de natureza teórico-metodológica, fundamentada em revisão bibliográfica e em experiências pedagógicas já sistematizadas na literatura, com o objetivo de apresentar a NAM como uma proposta metodológica para o ensino de História. O uso das NAM como estratégia pedagógica permite que estudantes e professores partam de experiências sensoriais e afetivas para discutir processos históricos mais amplos, contextualizando vivências locais, como ocorridas em cidades, em escalas regionais, nacionais e globais quando necessário. O texto destaca a relevância de práticas educativas que mobilizam a memória e a identidade como instrumentos de investigação e ensino à exemplo de Schmidt (2009) e Cerri (2013).

Palavras-chave: Narrativas Afetivas da Memória; História Regional; Ensino de História.

Abstract: This article proposes an approach to the teaching of History based on the problematization of regional lived experience, without restricting itself to the study of Regional History per se. Drawing on the concept of Affective Narratives of Memory (ANM), it argues that emotional bonds with places, objects, images, and experiences constitute fundamental elements for an education oriented toward lived time, with its joys and challenges. This is a theoretical-methodological reflection, grounded in bibliographic review and in pedagogical experiences already systematized in the literature, aiming to present ANM as a methodological proposal for History teaching. The use of ANM as a pedagogical strategy allows students and teachers to draw on sensory and affective experiences to discuss broader historical processes, contextualizing local experiences—such as those occurring in cities—within regional, national, and global scales when necessary. The article highlights the relevance of educational practices that mobilize memory and identity as instruments of historical inquiry and teaching, following the contributions of Schmidt (2009) and Cerri (2013).

Keywords: Affective Narratives of Memory; Regional History; History Teaching.

Resumen: Este artículo propone un enfoque para la enseñanza de la Historia a partir de la problematización de la experiencia regional vivida, sin restringirse al estudio de la Historia Regional en sí. Tomando como referencia el concepto de Narrativas Afectivas de la Memoria (NAM), se sostiene que los vínculos emocionales con lugares, objetos, imágenes y experiencias constituyen elementos fundamentales para una educación orientada al tiempo vivido, con sus alegrías y desafíos. Se trata de una reflexión de carácter teórico-metodológico, fundamentada en la revisión bibliográfica y en experiencias pedagógicas ya sistematizadas en la literatura, con el objetivo de presentar las NAM como una propuesta metodológica para la enseñanza de la Historia. El uso de las NAM como estrategia pedagógica permite que estudiantes y docentes partan de experiencias sensoriales y afectivas para discutir procesos históricos más amplios, contextualizando vivencias locales — como las que ocurren en las ciudades— en escalas regionales, nacionales y globales cuando sea necesario. El texto destaca la relevancia de prácticas educativas que movilizan la memoria y la identidad como instrumentos de investigación y enseñanza, a partir de los aportes de Schmidt (2009) y Cerri (2013).

Palabras clave: Narrativas Afectivas de la Memoria; Historia Regional; Enseñanza de la Historia.

Introdução

O ensino de História tem enfrentado o desafio de tornar o passado significativo para estudantes inseridos em realidades diversas. A História Regional tem se apresentado como uma alternativa fecunda para aproximar o conteúdo escolar da vivência discente. No entanto, este artigo defende que o objetivo central não deve ser o estudo da História Regional em si, mas sim a utilização da realidade regional como ponto de partida para reflexões sobre a história, a sociedade e seus conflitos no ambiente urbano. A proposta é compreender a cidade como espaço vivido, carregado de sentidos, memórias e afetos, que podem e devem ser ativados no processo educativo. Para tanto, é proposta a formulação e utilização do conceito denominado Narrativas Afetivas da Memória (NAM), entendido como narrativas construídas pelos vínculos emocionais dos sujeitos com lugares, objetos, experiências e imagens que compõem suas trajetórias e histórias de vida.

Do ponto de vista metodológico, este artigo não se configura como um estudo empírico aplicado com coleta direta de dados em campo, mas como uma investigação de caráter teórico-metodológico e propositivo. A reflexão desenvolvida apoia-se em revisão bibliográfica, no diálogo com autores da Didática da História, da História Regional e dos estudos sobre memória, bem como na análise de experiências pedagógicas já sistematizadas na literatura especializada. O objetivo é formular, conceitualizar e apresentar as Narrativas Afetivas da Memória como uma metodologia possível para o ensino de História, explicitando seus fundamentos, potencialidades e usos pedagógicos.

Partindo da compreensão de que a memória não se constitui apenas como um exercício individual de lembrança, mas como um fenômeno social, relacional e espacial, apresenta-se o conceito de “Narrativas Afetivas da Memória” como uma chave interpretativa para analisar os

espaços — físicos, simbólicos e materiais — onde se inscrevem e se atualizam experiências marcadas pelo afeto e pela historicidade. A formulação do conceito parte da noção de afeto tal como desenvolvida por Espinosa para quem “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Espinosa, 1988, p. 151). Definição que orientou a reflexão das narrativas da memória como atravessadas por experiências que intensificam ou reduzem a potência de agir dos sujeitos. Sob a perspectiva espinosiana, compreendemos o termo afeto como uma modificação do corpo e da mente, que envolve alterações no estado físico e psíquico dos sujeitos e que resulta de um encontro com algo externo que aumenta ou diminui a potência de existir e de agir. Espinosa considera três afetos fundamentais, a partir dos quais derivam todos os outros, sendo eles: 1. Alegria: quando algo aumenta a potência de agir; 2. Tristeza: quando algo diminui essa potência e 3. Desejo: é a própria essência do ser humano, como o esforço de perseverar na existência. Dessa forma, temos que afeto não é sentimento passivo ou um simples sentimento subjetivo ou emocional, mas um fenômeno relacional e corporal, que expressa o quanto estamos mais ou menos potentes diante das situações da vida. Ele está ligado à interação entre o corpo e o mundo. Por isso, os afetos são modos de existir, não apenas sentimentos isolados de forma que a afetividade pode ser demonstrada por emoções como curiosidade, indiferença, raiva, vergonha, nojo, culpa, bem como por alegria, amor, saudade, tanto por lugares, como por objetos, prédios, residências, rituais, cerimônias etc.

Narrativas afetivas, portanto, não se restringem a uma delimitação geográfica: elas incluem paisagens urbanas, bairros, casas, arquivos, objetos, fotografias, documentos e práticas que evocam vivências compartilhadas e subjetividades. Esses territórios tornam-se repositórios de sentidos, funcionam como gatilhos de rememoração e como dispositivos de construção identitária, sobretudo quando atravessados por vínculos emocionais e sociais. O conceito de "Narrativas Afetivas da Memória" propõe compreender os lugares, trajetos e objetos não apenas como espaços físicos, mas como construções simbólicas e emocionais de forma que os territórios materiais e imateriais apresentam-se como ativadores de memórias individuais e coletivas, carregando histórias de vida, experiências sensoriais e afetos.

O ponto de partida para a construção da NAM foi o conceito de topofilia, conforme elaborado por Yi-Fu Tuan em sua obra clássica *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (1980). Segundo Tuan, topofilia é o "elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico" (Tuan, 1980, p. 5), relação que não é neutra, pois envolve percepções, valores, experiências culturais e sociais quando o espaço, ao ser vivido e narrado, torna-se lugar significativo e atitudinal:

Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura. Atitude é primariamente uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo. Ela tem maior estabilidade do que a

percepção e é formada de uma longa sucessão de percepções, isto é, de experiências (Tuan, 1980, p. 5).

A NAM fundamenta-se ainda na articulação entre memória, identidade, espaço e afeto e tem por referência o conceito de "lugares de memória" criado por Nora (1993), com destaque para a importância dos espaços simbólicos que condensam sentidos coletivos. Contribuição significativa para o termo veio de Maurice Halbwachs (2006), quando o estudioso demonstra que a memória é socialmente construída, sendo reconfigurada conforme os grupos de pertencimento. Ao mobilizar esse conceito, articula-se a noção de memória coletiva, como formulada por Halbwachs, e os *lieux de mémoire* de Nora, com uma abordagem que reconhece a centralidade das experiências sensíveis no processo de significação do passado. A esse respeito, o professor Paulo César Boni (2014), destaca o papel das imagens como disparadoras da memória quando, em suas pesquisas, ele observa que fotografias, imagens jornalísticas e registros visuais funcionam como ativadores emocionais que reatualizam lembranças e experiências vividas pelos sujeitos. Tal perspectiva reforça a ideia de que a memória é acionada não apenas por palavras e narrativas orais, mas também por elementos visuais que integram a topografia simbólica dos afetos, enquanto Marcel Proust (2006), em sua célebre passagem sobre o doce evocativo conhecido como *Madeleine*, ilustra a potência evocadora da memória sensorial e afetiva.

O passado está escondido em algum lugar fora do reino, além do alcance do intelecto, em algum objeto material na sensação que esse objeto material nos dará do qual não suspeitamos. [...] um dia de inverno, ao voltar para casa, minha mãe, vendo que eu estava com frio, me ofereceu um chá, algo que eu normalmente não tomava. Recusei a princípio, mas depois, sem motivo específico, mudei de ideia. “Um prazer requintado invadiu meus sentidos, mas individual, isolado, sem nenhuma sugestão de sua origem. E imediatamente as vicissitudes da vida se tornaram indiferentes para mim, seus desastres inócuos, sua brevidade ilusória — essa nova sensação teve em mim o efeito que o amor tem de me preencher com uma essência preciosa; ou melhor, essa essência não estava em mim, era eu mesmo (Proust, 2006, p. 47).

Considerando essas dimensões, as Narrativas Afetivas da Memória não se limitam à espacialidade objetiva, mas à dimensão subjetiva do espaço vivido e rememorado. Trata-se de uma narrativa simbólica e emocional que constrói o pertencimento e ativa lembranças compartilhadas. Para materializar essas experiências, foi essencial a contribuição da cartografia afetiva como metodologia complementar. A cartografia afetiva permite mapear trajetórias, lugares e situações a partir do ponto de vista dos sujeitos, incluindo suas emoções, percepções e narrativas. No artigo de Paz e Bueno (2021), as autoras propuseram uma cartografia afetiva da experiência escolar durante o isolamento social da pandemia, criando um mapeamento das sensações e sentimentos vividos pelos estudantes e professores no contexto do ensino remoto. A escola, nesse contexto, tornou-se um território simbólico da ausência, onde a memória do espaço físico se misturou com o desejo de retorno e com a reinvenção dos vínculos afetivos.

Na mesma direção, Daniela Moreira Bastos (2023) exemplifica o uso desse recurso ao propor a estudantes da Educação de Jovens e Adultos o mapeamento de seus trajetos diários. Os mapas produzidos revelaram não apenas os percursos físicos, mas as experiências emocionais do cotidiano, marcadas por medos, alegrias, lembranças e significados atribuídos aos espaços urbanos de forma que o percurso de casa para a escola não é neutro, mas sim, carregado de experiências diversas, e os mapas afetivos mostraram zonas de risco, de acolhimento, de segurança e de desconforto, revelando os territórios subjetivos que compõem o caminho dos alunos. As experiências trazidas pelas professoras reforçam a ideia de que a memória territorializa-se afetivamente, conectando práticas sociais, espaços, objetos e emoções ao conectarem lugares concretos e simbólicos, ressignificados pela experiência de cada sujeito ou grupo social.

Assim, as narrativas afetivas da memória configuram-se como um campo fértil de investigação histórica, permitindo compreender como os sujeitos produzem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o tempo, a partir de suas relações com os espaços e os objetos que os cercam. Esses territórios afetivamente carregados podem ser, por exemplo, uma escola da infância, uma praça de manifestações populares, um caminho feito e refeito constante ou raramente, uma casa de avó, um objeto de família ou um rio que foi represado ou vivências urbanas individuais ou coletivas. Tais referências ativam a memória histórica e contribuem para a construção de uma consciência do passado situada na experiência vivida. Essa noção tem implicações diretas no ensino de História, ao permitir que os estudantes compreendam sua história pessoal e coletiva por meio dos afetos que vinculam passado e presente, promovendo uma aprendizagem histórica significativa. As Narrativas Afetivas da Memória, portanto, revelam como os sujeitos historicizam seus vínculos cotidianos, projetando sentidos identitários sobre espaços e experiências e, ao fazê-lo, constroem mapas emocionais que atravessam o tempo vivido e conferem profundidade à cultura histórica.

Ao abordar a História Regional por meio da NAM, desloca-se o foco de uma abordagem descritiva para uma perspectiva investigativa. Carlos Zlatic propõe compreender a região como um nó de redes mais amplas, o que permite vincular as experiências locais a dinâmicas nacionais e globais. O território, nesse sentido, não é apenas espaço geográfico, mas campo de disputas, memórias e identidades. As memórias ativadas pela NAM – como o cheiro do pão da infância, a fotografia da migração familiar, a paisagem transformada – funcionam como disparadores de perguntas históricas: por que migramos? O que nos faz pertencer? Como o tempo e o espaço moldam as desigualdades? De forma que a História Regional surge, nesse contexto, como disparadora de problemas históricos e como ferramenta metodológica para a investigação e análise desses problemas.

A NAM oferece ainda, caminhos para a formação da consciência histórica, conforme delineada por Jörn Rüsen (2001), quando, ao mobilizar experiências sensoriais e afetivas, permite que

o passado ganhe significação pessoal e social. Assim, o uso pedagógico da NAM pode se dar por meio de estratégias como a evocação de lembranças sensoriais, a contextualização histórica das experiências e a problematização crítica dos silêncios e continuidades. A proposta dialoga ainda com os documentos curriculares brasileiros, que recomendam partir da realidade dos estudantes para desenvolver competências e habilidades. Ao transformar lembranças e vínculos em situações-problema, a NAM contribui para a efetivação das diretrizes da BNCC, do Novo Ensino Médio e dos PCNs. As práticas pedagógicas podem incluir a construção de cartografias afetivas, oficinas com fontes orais e visuais, projetos de memória comunitária e análise de narrativas pessoais em relação a eventos históricos maiores.

Referenciais teóricos: memória, documento, monumento e identidade

A consolidação da História Regional no ensino está profundamente relacionada ao desenvolvimento de conceitos-chave no campo das ciências humanas. Dentre eles, destacam-se os de “lugares de memória”, “documento/monumento” e “memória coletiva”. Pierre Nora, ao propor o conceito de lugares de memória, chama a atenção para os espaços, objetos e práticas simbólicas que, por meio da ritualização, tornam-se referenciais da memória coletiva. “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea” (Nora, 1993, p. 8), reforçando a necessidade de práticas educativas que valorizem a ligação entre sujeito, território e história. Jacques Le Goff, ao discutir a relação entre documento e monumento, defende que “todo documento é monumento” (Le Goff, 1990, p. 548). Tal perspectiva evidencia que qualquer fonte é resultado de escolhas políticas e, por isso, o ensino de História deve problematizar tanto documentos globais quanto fontes locais. Maurice Halbwachs introduz o conceito de memória coletiva ao afirmar que “é na sociedade que o homem adquire a lembrança” (Halbwachs, 2006, p. 38), de forma que a memória de uma comunidade constrói-se em torno de práticas compartilhadas e é fundamental para a afirmação de identidades regionais. A identidade, por sua vez, é compreendida como construção social e histórica. Roberto Martins de Souza (2017), demonstra que sujeitos coletivos se afirmam a partir da apropriação simbólica de seus territórios, constituindo identidades vinculadas a experiências regionais e locais.

No âmbito de antagonismos acirrados, temos identificado nos últimos anos, de maneira mais detida, a intensificação de mobilizações pelo reconhecimento, dado um conjunto de condições favoráveis à agregação de interesses específicos de grupos sociais diferenciados e suas formas organizativas intrínsecas que se projetam no campo político através de sua identidade coletiva, evidenciando novas formas de associação e luta pelo reconhecimento de sua existência coletiva e social e a defesa de recursos considerados básicos à sua reprodução social e física, na maioria das vezes referidos a territórios tradicionalmente ocupados (Souza, 2017, p. 206).

Essas noções alimentam a proposta da História Regional como prática educativa ao articular espaço, tempo e pertencimento, permitindo que o ensino considere sujeitos históricos em seus

Universidade Federal de Juiz de Fora | e-ISSN: 2359-4489 | v. 13 n. 23 (2026)

contextos e favoreça a construção de sentidos para a experiência vivida. Nesse mesmo percurso, destaca-se o conceito de cultura histórica (*Geschichtskultur*), elaborado por Jörn Rüsen (2001), que define a forma como sociedades diferentes interpretam, representam e utilizam o passado em suas práticas sociais e educativas. A cultura histórica é, assim, o campo no qual os sujeitos constroem significados a partir de experiências históricas. No contexto do ensino de História, esse conceito oferece subsídios para compreender como a História Regional contribui para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, pois conecta suas memórias e vivências locais à aprendizagem histórica. Conforme Rüsen (2001, p. 19), “a consciência histórica é o mecanismo central da cultura histórica”, sendo fundamental para dar sentido às ações humanas no tempo. Portanto, trabalhar com referências regionais, em campos como a cidade, inscreve-se em ambientes com potencial para ativar formas concretas de cultura histórica vivida.

Definições de História Regional

Região como categoria analítica

José d'Assunção Barros (2022), associa a região a um espaço intermediário: maior que o local, mas menor que o nacional — o que confere especificidade ao conceito no campo historiográfico brasileiro. Ele explica que tanto o “lugar” quanto a “região” constituem conceitos basilares da historiografia do pequeno espaço e, no caso da História Regional, a região é aquilo que dá sustentação à possibilidade de se definir este campo específico. Diz o autor que, “Com a História Local, o lugar – ou o ‘local’ – define efetivamente uma posição particularmente primordial na análise histórica a ser empreendida. De maneira similar, o conceito de ‘região’ apoia a possibilidade de nos definirmos nos termos de uma ‘História Regional’” (Barros, 2022, p. 23).

Bem como,

No Brasil, país de dimensões continentais, a dinâmica das expressões História Local / História Regional [...] pode ser utilizada para estabelecer essa relação entre espaços menores e espaços maiores, que os integram. [...] O uso do conceito de ‘região’ como uma noção intermediária entre o ‘local’ e o ‘nacional’, portanto, – mas também como uma mediação conceitual que pode ser estabelecida entre as economias locais e a apropriação nacional do conjunto formado por estas diversas economias locais – apresenta aqui o seu sentido (Barros, 2022, p. 51).

Gilmar Arruda adota o conceito de região como uma categoria explicativa que não deve ser compreendida como um simples dado natural ou administrativo, mas sim como uma construção histórico-social, resultado das relações econômicas, políticas e culturais que lhe conferem identidade, não sendo, portanto, um dado natural, mas um produto da história e da memória coletiva (Arruda, 2000, p. 23). Entendimento que se aproxima de uma perspectiva crítica da Geografia e da História, segundo a qual a região é produzida pelas interações sociais, e não apenas definida por fronteiras fixas.

Considerando as acepções acima citadas, Carlos Eduardo Zlatic avança na definição de região ao concebê-la “como uma categoria histórica que serve de interface entre o local e o global” (Zlatic, 2020, p. 27), quando, para o autor, a região não é apenas um recorte geográfico, mas um território relacional, construído por fluxos econômicos, práticas culturais e representações simbólicas que atravessam escalas. Esse atravessamento é explicitado quando Zlatic distingue três dimensões analíticas da região:

1. Morfologia territorial – refere-se aos aspectos físicos e às fronteiras (naturais ou políticas) que delimitam determinado espaço.
2. Funcionalidade socioeconômica – diz respeito às redes de circulação de mercadorias, trabalho e poder que conectam a região a outras escalas.
3. Cultura e identidade – abrange os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao lugar que habitam, englobando memória, patrimônio e narrativas compartilhadas.

A força explicativa do conceito como proposto por Zlatic, reside na possibilidade de articular escalas quando “a região é, ao mesmo tempo, lugar de ancoragem do vivido e nó de uma rede globalizante” (Zlatic, 2020, p. 35). Ao enfatizar essa multiescalaridade, o autor propõe que a História explore a região como ponte heurística entre processos globais e experiências locais, fato que, para fins deste artigo, levaria ao favorecimento da compreensão sobre como fenômenos macro se manifestam no cotidiano bem como irrompem como gatilhos para manifestações de narrativas afetivas da memória, balizas essenciais para a utilização da História Regional como campo investigativo para o ensino de história.

Ensino de História e História Regional

A reflexão sobre História Regional envolve múltiplas dimensões. Gilmar Arruda, discutindo a tensão entre memória e história, define a História Regional como “um campo de convergência entre narrativas locais e o debate historiográfico mais amplo”, capaz de revelar “as tensões entre a cidade e o sertão, entre o centro e a periferia, entre o vivido e o registrado” (Arruda, 2012, p. 96). Janaína Amado (1990) reforça que “a História Regional se constrói a partir do reconhecimento dos espaços vividos como lugares de significação histórica” (Amado, 1990, p. 9). Para ela, trabalhar com história regional desloca o historiador das grandes narrativas para a escuta atenta das experiências locais, reconhecendo a região como construção histórico-cultural (Amado, 1990, p. 11).

A historiografia regional tem ainda a capacidade de apresentar o concreto e o cotidiano, o ser humano historicamente determinado, de fazer a ponte entre o individual e o social. Por isso, quando emerge das regiões economicamente mais pobres, muitas vezes ela consegue também retratar a História dos marginalizados, identificando-se com a chamada “História popular” ou “História dos vencidos” (Amado, 1990, p. 13).

Em Janaína Amado, tem-se que

o estudo regional oferece novas óticas de análise ao estudo de cunho nacional, podendo apresentar todas as questões fundamentais da História (como movimentos sociais, a ação do Estado, as atividades econômicas, a identidade cultural etc.) a partir de um ângulo de visão que faz aflorar o específico, o próprio, o particular. A historiografia nacional ressalta as semelhanças, a regional lida com as diferenças, a multiplicidade (Amado, 1990, p. 12).

No campo das reflexões sobre a relação entre espaço urbano e ensino de História, sobressai a contribuição de Luis Fernando Cerri (2013) quando, ao analisar os vínculos entre cidade, identidade e práticas de ensino, o autor ressalta a relevância de compreender a experiência urbana como dimensão constitutiva da formação identitária dos sujeitos. A cidade, nesse sentido, deve ser reconhecida como um espaço simbólico, capaz de articular memórias, conflitos e representações sociais. Assim, o ensino de História, ao incorporar a cidade como objeto de estudo deve fazê-lo não apenas como cenário, mas como sujeito histórico e pedagógico. Segundo Cerri, "a cidade não é um dado natural: ela é um lugar de conflitos e disputas simbólicas que se inscrevem na paisagem e nos modos de vida" (Cerri, 2013, p. 30). Desse modo, a análise histórica dos espaços urbanos permite que os estudantes compreendam os processos de construção social e cultural de suas próprias realidades.

No contexto do ensino de História Regional, as contribuições de Cerri ampliam a discussão sobre a identidade ao enfatizar que o pertencimento dos sujeitos aos espaços urbanos está profundamente entrelaçado às suas trajetórias históricas. Ele propõe que os professores considerem a história das cidades como campo fértil para o trabalho com fontes, com a memória coletiva e com os conflitos sociais, contribuindo para a formação crítica dos estudantes. Perspectiva que dialoga com os aportes teóricos de autores como os já citados Pierre Nora (1993), Maurice Halbwachs (2006) e inclui Maria Auxiliadora Schmidt (2009), ao ressaltar a relevância da memória e da experiência vivida na constituição da identidade histórica, pois como visto com Cerri (2013), o ensino da História que incorpora a cidade como objeto de análise ativa a consciência histórica dos alunos e possibilita a ressignificação do espaço em que vivem. Portanto, incluir a cidade nas práticas de ensino de História Regional é uma forma de reconhecer sua centralidade como lugar de memória, de identidades múltiplas e de disputas por visibilidade histórica. Essa abordagem amplia o campo da História Regional para além das delimitações territoriais tradicionais, fortalecendo seu papel na construção de uma cultura histórica viva e plural.

Identidade e ensino de História

A relação entre identidade e ensino de História constitui um dos pilares da valorização da História Regional no contexto escolar. A identidade, entendida como construção social, histórica e cultural, é profundamente influenciada pelas narrativas que os sujeitos elaboram sobre si mesmos e sobre o lugar que ocupam no mundo. Ao incorporar conteúdos regionais, o ensino de História amplia as possibilidades de os estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos e compreendê-los em sua singularidade territorial.

Maria Auxiliadora Schmidt (2009), enfatiza que a aprendizagem histórica só se concretiza plenamente quando promove uma articulação entre passado, presente e futuro, permitindo que o estudante se posicione historicamente diante do mundo. Para ela, a identidade histórica não é apenas um dado, mas um processo construído no tempo por meio da cultura histórica, que se expressa nas formas de apropriação do passado pelos sujeitos. Nesse processo, a História Regional assume papel pedagógico central, pois aproxima o aluno da experiência histórica de sua coletividade. Nesse mesmo horizonte, Cainelli (2000), ressalta que a escola, ao dialogar com os saberes comunitários, atua como espaço de mediação entre as memórias sociais e os conhecimentos escolares. Isso potencializa a construção da identidade dos estudantes, pois os torna partícipes da produção do saber histórico, aproximando-os das múltiplas temporalidades que compõem a história de seu território.

Como visto, Luis Fernando Cerri contribui com a discussão sobre a NAM ao pensar a cidade como lugar simbólico fundamental para a construção das identidades dos sujeitos históricos. A cidade, em sua materialidade e nas experiências vividas, constitui espaço formador da memória coletiva, do pertencimento e da reflexão crítica, promovendo vínculos significativos entre o estudante e o lugar em que vive. Destacam-se igualmente as experiências de grupos sociais historicamente vinculados a territórios específicos, como os faxinalenses, os cipozeiros e os ilhéus do Rio Paraná. Tais sujeitos constroem suas identidades a partir da relação ancestral com a terra, com os modos de vida comunitários e com os conflitos por reconhecimento. Os exemplos estudados por Roberto Martins de Souza (2017), desenham a dimensão das relações engendradas entre o meio e a cultura mediados pelas experiências cotidianas.

- Os faxinalenses, habitantes do centro-sul do Paraná, organizam-se em torno do uso coletivo da terra e da prática do pastoreio solto. Reivindicam a titulação de seus territórios tradicionais e a preservação de seu modo de vida.
- Os cipozeiros, concentrados no litoral paranaense, atuam no extrativismo sustentável da Mata Atlântica, enfrentando a criminalização de suas práticas e lutando pelo direito ao uso tradicional dos recursos naturais.
- Os ilhéus do Rio Paraná, especialmente nas regiões afetadas pela construção da Usina de Itaipu, lutam pela memória de seu território alagado, pela reparação histórica e pelo reconhecimento como comunidade tradicional.

Esses grupos representam formas coletivas de pertencimento e resistência fundamentais para ampliar a compreensão de identidade no ensino de História Regional. Portanto, ao trabalhar com a identidade em articulação com a História Regional, o ensino de História assume um papel formador, promovendo o pertencimento, a reflexão crítica e a valorização da diversidade.

História Regional e Didática da História

A Didática da História é o campo de reflexão que busca compreender como o conhecimento histórico é produzido, transmitido e apropriado no ambiente escolar. Nesse sentido, os aportes teóricos de Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt fornecem subsídios fundamentais para integrar a História Regional a uma proposta pedagógica crítica, reflexiva e formadora.

Jörn Rüsen (2001) propõe o conceito de razão histórica como a capacidade humana de atribuir sentido ao tempo por meio da narração histórica. A história, segundo o autor, é uma forma de orientação no tempo, na medida em que permite compreender o passado, atuar no presente e projetar o futuro. Assim, o ensino de História deve oportunizar aos estudantes o desenvolvimento dessa capacidade, vinculando o saber histórico à experiência humana. Dentro dessa perspectiva, Rüsen (2001), desenvolve o conceito de *cultura histórica*, compreendido como o conjunto de práticas e representações pelas quais as sociedades se relacionam com o passado. A escola é um dos espaços onde essa cultura se manifesta e se forma, sendo o ensino de História um dos meios privilegiados de sua constituição. Ao incluir conteúdos regionais e experiências locais, o ensino favorece uma cultura histórica mais plural, significativa e conectada à vivência dos alunos.

Maria Auxiliadora Schmidt (2009), ao dialogar com Rüsen, defende que a aprendizagem histórica implica a construção de sentidos. Para ela, ensinar História é possibilitar ao estudante perceber-se no tempo, identificar continuidades e rupturas, e compreender-se como sujeito histórico. A História Regional, nesse cenário, representa uma mediação poderosa entre o conhecimento escolar e a experiência vivida, pois permite que o aluno compreenda o funcionamento da sociedade a partir de seu lugar no mundo. Ambos os autores apontam para a centralidade da experiência e da narrativa na formação da consciência histórica. A Didática da História, ancorada nesses princípios, encontra na História Regional e na NAM aliadas que permitem aproximar o conteúdo escolar da realidade dos estudantes, contribuindo para reflexões que visam a formação de sujeitos críticos, ativos e conscientes de seu tempo.

A História Regional nos documentos curriculares brasileiros

A inserção da História Regional no currículo escolar brasileiro tem respaldo em diversos documentos oficiais, que reconhecem a importância de considerar a diversidade cultural, social e territorial na formação dos estudantes. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até as diretrizes estaduais, observa-se uma valorização crescente dos conteúdos regionais como forma de qualificar o ensino e torná-lo mais próximo da realidade dos alunos.

Os PCNs de História (1998) defendem que o ensino deve partir da realidade do aluno, reconhecendo a importância de seu contexto para a construção do conhecimento. A proposta valoriza as múltiplas temporalidades e identidades, ressaltando que “o ensino da História deve levar em conta as experiências vividas pelos alunos, articulando-as com os grandes processos históricos” (Brasil, Universidade Federal de Juiz de Fora | e-ISSN: 2359-4489 | v. 13 n. 23 (2026)

1998, p. 25). As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006), também sinalizam para a necessidade de trabalhar com temas regionais e locais, destacando a importância da contextualização e do protagonismo juvenil. A BNCC (2017/2018), por sua vez, estabelece competências que envolvem o reconhecimento da diversidade de identidades, memórias e culturas. No Ensino Fundamental, destaca-se a unidade temática “A vida em sociedade”, que propõe a análise de modos de vida locais. No Ensino Médio, a BNCC orienta que os estudantes compreendam “como os sujeitos históricos se relacionam com os territórios e as temporalidades, reconhecendo a diversidade de experiências e narrativas” (Brasil, 2017/2018, p. 437).

O Novo Ensino Médio, não obstante as críticas postas e válidas, ao instituir os itinerários formativos, amplia as possibilidades de inserção da História Regional no ensino, pois permite o desenvolvimento de projetos integradores e componentes curriculares eletivos voltados para as realidades locais. No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), também tem orientado práticas pedagógicas que incluam a História Regional e Local como, por exemplo, nos Cadernos Pedagógicos de História do Ensino Médio (Paraná, 2021), documento que explicita a importância de trabalhar com a história do Paraná em diálogo com a história do Brasil e do mundo, destacando os sujeitos sociais locais e seus processos de luta e resistência.

Portanto, os documentos normativos conferem respaldo institucional à História Regional como componente legítimo do ensino, favorecendo abordagens curriculares comprometidas com a realidade e com a diversidade do país.

Usos pedagógicos da História Regional no Ensino de História

As Narrativas Afetivas da Memória também se apresentam como uma ferramenta pedagógica para o ensino de História. Ao articular memória, afetividade e espaço, essas narrativas contribuem diretamente para os quatro eixos propostos por Carlos Zlatić em obra citada: aproximação, contextualização, pesquisa e pluralidade. Eles potencializam o engajamento dos estudantes ao permitir que experiências sensoriais — como cheiros, sabores, imagens e sons — sejam acionadas como disparadoras de perguntas históricas e investigação. Além disso, favorecem práticas como mapeamentos afetivos, análise de narrativas pessoais, escuta intergeracional e trabalho com fontes visuais e orais. Nesse sentido, a NAM atua como mediadora entre o vivido e o narrado, entre o presente e o passado, fortalecendo a consciência histórica e o pertencimento crítico ao território.

A proposta dialoga com os documentos curriculares brasileiros, que recomendam partir da realidade dos estudantes para desenvolver competências e habilidades. Ao transformar lembranças e vínculos em situações-problema, a NAM contribui para a efetivação das diretrizes da BNCC, do Novo Ensino Médio e dos PCNs. As práticas pedagógicas podem incluir a construção de cartografias

afetivas, oficinas com fontes orais e visuais, projetos de memória comunitária e análise de narrativas pessoais em relação a eventos históricos maiores.

Como visto, a História Regional oferece múltiplas possibilidades pedagógicas que vão além da inserção de conteúdos locais. Trata-se de uma abordagem que permite ressignificar o ensino de História a partir da experiência dos estudantes, promovendo o protagonismo, a pesquisa e a interpretação crítica do passado. Carlos Eduardo Zlatic (2020) propõe que os usos pedagógicos da História Regional podem ser organizados em quatro eixos principais: (1) aproximação da realidade dos estudantes, (2) contextualização dos conteúdos escolares, (3) estimulação da pesquisa histórica e (4) valorização da diversidade e da pluralidade. Para ele, essa abordagem promove o engajamento dos alunos, pois conecta o saber escolar às vivências concretas de seus territórios.

Maria Auxiliadora Schmidt (2009) complementa essa perspectiva ao afirmar que o ensino da História Regional deve oportunizar ao aluno o contato com diferentes fontes, com a oralidade e com as memórias sociais. Isso amplia sua capacidade de reflexão, permite a construção de narrativas históricas próprias e fortalece sua consciência histórica. A autora enfatiza que “a História Regional, ao tratar da experiência concreta de sua comunidade, cumpre papel decisivo nesse processo” (Schmidt, 2009, p. 29). Enquanto Cerri (2013), contribui para os usos pedagógicos da História Regional ao enfatizar o estudo da cidade como possibilidade concreta de aproximação entre conteúdo escolar e realidade vivida. A valorização da cidade como lugar de memória e de disputas simbólicas amplia as estratégias didáticas e reforça a centralidade da identidade e da cultura histórica no processo formativo dos estudantes.

Além disso, as experiências de luta e organização dos faxinalenses, cipozeiros e ilhéus oferecem caminhos para projetos interdisciplinares, pesquisa com fontes orais e análise de conflitos territoriais, fortalecendo a consciência histórica dos estudantes. Entre as estratégias pedagógicas destacam-se: a realização de projetos interdisciplinares, a investigação com fontes locais, a valorização das histórias de vida, o trabalho com mapas históricos e a produção de documentários, podcasts ou exposições escolares. Essas práticas favorecem a aprendizagem ativa e o envolvimento dos estudantes como agentes da construção do conhecimento histórico.

Dessa forma, os usos pedagógicos da História Regional articulados às práticas pedagógicas amparadas pelas NAM, revelam-se como caminhos fecundos para o fortalecimento da educação histórica, na medida em que aproximam o ensino da vida cotidiana, promovem o diálogo entre gerações e valorizam as múltiplas vozes que compõem o tecido social e histórico das comunidades escolares e dialoga com os documentos curriculares brasileiros, que recomendam partir da realidade dos estudantes para desenvolver competências e habilidades. Ao transformar lembranças e vínculos

em situações-problema, a NAM contribui para a efetivação das diretrizes da BNCC, do Novo Ensino Médio e dos PCNs.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou a relevância da História Regional como uma corrente essencial no ensino de História, especialmente quando articulada aos conceitos de memória, identidade, cultura histórica e afeto. Os aportes teóricos que sustentam os conceitos e argumentos apresentados, possibilitam compreender a História Regional como mais do que um recorte espacial: trata-se de uma abordagem epistemológica, metodológica e pedagógica que valoriza os sujeitos locais, seus conflitos, memórias e formas de organização no tempo e no espaço, ou seja, como uma categoria explicativa. Constatou-se que a História Regional contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes ao permitir que se reconheçam como sujeitos históricos, participantes de processos sociais mais amplos. Essa perspectiva favorece o desenvolvimento da consciência histórica e da cidadania crítica, ao mesmo tempo em que rompe com a visão centrada em macronarrativas.

Nesse contexto, o conceito de cultura histórica, desenvolvido por Jörn Rüsen, destacou-se como eixo estruturante do artigo. A cultura histórica permite compreender como os indivíduos se relacionam com o passado, atribuindo-lhe sentido a partir de suas experiências presentes e expectativas futuras. Essa concepção favorece a inserção da História Regional no ensino como expressão concreta da cultura histórica vivida pelos sujeitos em seus territórios. A inclusão da História Regional nos documentos normativos da educação brasileira — PCNs, DCNs, BNCC, Novo Ensino Médio e SEED-PR — legitima sua presença no currículo e amplia as possibilidades de práticas pedagógicas contextualizadas. A partir das contribuições de Zlatić e Schmidt, destacou-se que os usos da História Regional no ensino vão além da simples introdução de temas locais, envolvendo metodologias ativas, pesquisa com fontes primárias, valorização da oralidade e integração entre o conhecimento escolar e o vivido.

Como sugestão para novas abordagens, propõe-se o investimento em projetos interdisciplinares, uso de tecnologias digitais na valorização da memória local, ampliação dos acervos escolares com fontes regionais e fortalecimento do trabalho com história oral. Além disso, recomenda-se que a formação inicial e continuada de professores de História contemple, de modo sistemático, os fundamentos teóricos e metodológicos da História Regional. Em tempos de profundas transformações sociais e culturais, o ensino de História, ao incorporar a dimensão regional, torna-se ferramenta essencial para a construção de pertencimento, resistência e emancipação dos sujeitos. Reconhecer espaços regionais bem como cidades como locais de produção de saberes, memórias e identidades é, também, reconhecer que a História se faz onde se vive.

Cabe ressaltar que a proposta apresentada neste artigo possui caráter teórico-metodológico e propositivo, não se configurando como um relatório de aplicação empírica específica, mas como a sistematização conceitual de uma metodologia de ensino ancorada em referenciais consolidados e em experiências pedagógicas já discutidas no campo. A explicitação dessa abordagem abre caminho para pesquisas futuras de caráter aplicado, que poderão explorar empiricamente os usos das NAM em diferentes contextos escolares.

As Narrativas Afetivas da Memória, ao considerarem os elementos citados, oferece um caminho possível para tornar o ensino de História mais sensível, crítico e significativo. Ao reconhecer os sujeitos como portadores de experiências históricas e ao ativar essas experiências por meio da memória sensorial e afetiva, constrói-se uma aprendizagem que articula o local e o global, o pessoal e o coletivo, o sensível e o experimentado, o vivido e o narrado. A História Regional, mediada por esse conceito, reforça seu posicionamento epistemológico como uma categoria explicativa marcada pelo viés crítico e, ao mesmo tempo, como uma metodologia fecunda de problematização histórica.

Referências bibliográficas

Amado, Janaína. 1990. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: *República em migalhas: história regional e local*, 7–17. São Paulo: Marco Zero.

Arruda, Gilmar. 2000. *Cidades e sertões: entre a história e a memória*. Bauru: EDUSC.

———. 2012. “Cidades e sertões: o historiador entre a memória e a história.” In: *História e historiografia regional e local*, org. Luiz A. de Toledo, 83–102. Londrina: Eduel.

Barros, José D’Assunção. 2022. “História local e história regional – a historiografia do pequeno espaço.” *Revista Tamoios* 18, n. 2: 22–53. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2022.57694>.

Bastos, Daniela Moreira. 2022. “Cartografia Afetiva: Mapeamento do caminho de casa para escola com alunos do EJA.” *Anais do Congresso de Educação*. <https://ocs.ige.unicbamp.br/ojs/ereg/article/download/3973/3804/14662>.

Boni, Paulo César. 2014. *Retratos da cidade: o uso da fotografia para a recuperação de fragmentos históricos de Londrina*. Londrina: Midiograf.

Brasil. 1998. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF.

———. 2006. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE.

———. 2018. Ministério da Educação. 2017/2018. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC.

Cainelli, Marlene. 2000. “Ensinar História: compromisso com o tempo presente.” In: *O saber histórico na sala de aula*, org. Circe M. F. Bittencourt, 29–45. 5ª ed. São Paulo: Contexto.

Cerri, Luis Fernando. 2013. “Cidade e identidade: região e ensino de História.” In: *Temas e questões para o ensino de História do Paraná*, org. Célia Regina Alegro et al., 27–42. Londrina: Eduel.

Espinosa, Bento de. 1988. *Ética*. Trad. Joaquim de Carvalho. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Halbwachs, Maurice. 2006. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.

Le Goff, Jacques. 1996. “Documento/Monumento.” In: *História e memória*, 535–549. 2ª ed. Campinas: UNICAMP.

Nora, Pierre. 1993. “Entre memória e história: a problemática dos lugares.” *Revista Projeto História* 10: 7–28.

Paraná. 2021. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2021. *Caderno Pedagógico de História – Ensino Médio*. Curitiba: SEED-PR/CREP.

Paz, Beatriz Coelho; Bueno, Marina Fernandes. 2021. “Cartografia afetiva da experiência escolar: pensando em estratégias de enfrentamento dos impactos da COVID-19 na educação.” *RevistAleph* 36. <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/49586>.

Proust, Marcel. 2006. *No caminho de Swann*. Trad. Mário Quintana. São Paulo: Editora Globo.

Rüsen, Jörn. 2001. *Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB.

Schmidt, Maria Auxiliadora. 2009. “Cultura histórica e aprendizagem histórica.” *Revista Brasileira de História* 29, n. 57: 69–86.

Souza, Roberto Martins de. 2017. “Identidades coletivas, territórios e ‘novos’ movimentos sociais no Paraná.” In: *Lutas populares no Paraná*, org. Ana Inês Souza et al., 203–239. Curitiba: IPDMS.

Tuan, Yi-Fu. 1980. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL.

Zlatic, Carlos Eduardo. 2020. *História regional: convergências entre o local e o global*. Curitiba: InterSaberes.