

Educação Patrimonial em Arquivos: A construção da acessibilidade pedagógica a partir da experiência do APERS¹

Nicole Fernandes Alves

Orientadora: Prof^a Dr^a Leticia Brandt Bauer

Resumo: O artigo discute a construção da acessibilidade pedagógica e documental em instituições arquivísticas a partir da experiência do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS). Historicamente marcados pela cultura do sigilo, os arquivos brasileiros enfrentam o desafio de garantir que o direito ao acesso à informação e à memória seja, de fato, acessível para todos. Para tanto, o objetivo geral do estudo é analisar as estratégias de acessibilidade promovidas pelo projeto de extensão "Arquivo para Todos - Acessibilidade para Educação Patrimonial em História", na oficina de Educação Patrimonial "Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos". Metodologicamente, a investigação baseia-se em uma abordagem quanti-quali por meio de um estudo de caso, realizando um levantamento bibliográfico sobre a temática e a análise de formulários aplicados aos docentes participantes. O mapeamento bibliográfico constatou o caráter inédito da proposta do APERS frente à falta de discussões sobre o tema no contexto acadêmico. Os resultados detalham o desenvolvimento de recursos acessíveis, como maquete tátil e transcrições documentais em Braille e linguagem simples. A análise das respostas dos professores, fundamentada no Modelo Social da Deficiência, apontou que as principais barreiras são metodológicas, ligadas à densidade textual dos documentos originais. Conclui-se que, nesse contexto, a acessibilidade é uma dimensão essencial da função social do arquivo, que deve reestruturar seus suportes e dinâmicas para acolher de forma igual a neurodiversidade e a pluralidade das escolas gaúchas, superando o capacitismo estrutural.

Palavras-chaves: Educação Patrimonial; Ensino de História; Acessibilidade Documental; APERS; Inclusão.

Introdução

A relação entre as instituições arquivísticas e a sociedade brasileira não se consolidou sob o direito ao acesso, mas através da estruturação do segredo como um dispositivo central de poder. Na origem dos arquivos no Brasil, os princípios fundamentais estavam ligados à lógica absolutista herdada de Portugal, operando sob uma política de opacidade que privilegiava os interesses das elites dirigentes. Diante disso, Solci (2019) aponta que a legislação não visava dar publicidade aos

¹Trabalho de Conclusão de Curso de graduação no formato de artigo apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharela em História.

registros, mas restringir ou retirar direitos de cidadãos social e economicamente desfavorecidos, perpetuando o sigilo informacional por diversos regimes.

Nesse contexto de restrição de direitos, a exclusão não era um erro do sistema, mas o seu propósito fundante. Como reforça Costa (1997), a instituição pública representava a face oculta de um Estado Imperial que simulava modernidade, mas cuja trajetória denunciava uma ideologia profundamente segregadora.

O Arquivo Público era a face oculta e arcaica do Estado imperial, que se pretendia nacional e moderno. Na verdade, a trajetória do Arquivo denuncia a ideologia excludente deste Estado, que vai [...] realizar a unidade política e administrativa do país, mas o espaço nacional construído será socialmente excludente. (Costa, 1997, p.117)

Observa-se, assim, que a função do arquivo, nesse período, não era a de salvaguardar a memória coletiva, mas a de garantir a custódia legal em detrimento da divulgação social (Solci, 2019). Isto é, transformava o documento em um instrumento de validação de posses e títulos das elites, enquanto retirava das camadas populares qualquer possibilidade de prova de sua própria história ou de reivindicação de direitos.

Sendo assim, a manutenção da cultura do “sigilo oficial” no Brasil não foi um resquício burocrático inofensivo, mas uma ferramenta ativa de controle social (Solci, 2019). Décadas mais tarde, essa estratégia de opacidade ganhou contornos contundentes no cenário internacional, no contexto da Segunda Guerra Mundial, quando o controle absoluto da informação e o segredo de Estado foram utilizados como pilares para a viabilização de violências e para a aniquilação de direitos fundamentais. No cenário global pós-guerra, como resposta às múltiplas violências geradas, foi proclamada, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que, em seu Artigo 19, estabelece o acesso à informação como um direito humano essencial: a liberdade de procurar, receber e transmitir informações sem fronteiras.

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. (ONU, 1948).

No entanto, a radicalização da cultura do sigilo oficial durante a Ditadura civil-militar (1964-1985) reconfigurou ainda mais o arquivo como um dispositivo de interdição, onde a informação deixou de ser um registro administrativo para se tornar

um elemento de perigo para sociedade. Como observa Costa (1998), o direito à informação é uma liberdade, e nota-se que tal liberdade no contexto da ditadura, torna-se uma atividade “subversiva”, à medida em que

O direito à informação é, portanto, um dos mais novos direitos do homem. Consiste em poder receber informações e difundi-las sem restrições, e também na possibilidade de opinar e de se exprimir livremente. Como se pode observar, tal direito está vinculado à liberdade de opinião e expressão, que integra as liberdades públicas tão caras à Grécia antiga e que foi posteriormente restaurada pela ilustração. (Costa, 1998, p.192)

Na mesma direção, Lopes e Konrad (2013) destacam que o controle, nesse período, operava através de órgãos de segurança burocratizados que, baseados na Doutrina de Segurança Nacional, produziram acervos voltados ao monitoramento e à perseguição. Segundo as autoras, essa estrutura visava a interdição da cidadania, pois o Estado utilizava os documentos para criminalizar opositores e blindar suas próprias engrenagens repressivas:

[...] os documentos produzidos pela Ditadura Civil-Militar traziam consigo a função de auxiliar na manutenção do sistema repressivo, que era extremamente burocrático. Era necessário produzir registros, em especial dos depoimentos prestados (muitas vezes sob tortura), com o objetivo de impor a autoridade – dentro da dinâmica militar – e criar provas contra os presos, sendo estas, em alguns momentos, forjadas (Lopes e Konrad, 2013, p. 10-11).

Essa estrutura de controle não se limitava às práticas informais de repressão, mas estava institucionalizada na própria arquitetura jurídica do regime. Conforme destaca Solci (2019), a Constituição de 1967 e a Ementa de 1969 operavam uma espécie de mascaramento democrático, em que os textos oficiais proclamavam liberdades que, na execução administrativa, eram sistematicamente negadas. A autora observa que a retórica da liberdade servia apenas como uma blindagem institucional para o autoritarismo.

Assim, entende-se que a propalada liberdade de pensamento constante do parágrafo 8º desta Emenda se constituía em letra morta legalmente criada pelo regime militar, uma vez que esta liberdade esbarrava em uma censura prévia justificada para manter a ordem pública no Brasil (Solci, 2019, p. 82).

Nesse sentido, a manutenção dessa opacidade servia a propósitos muito objetivos de preservação de poder. Como argumentam Lopes e Konrad (2013)

As leis de restrição ou de acesso aos documentos [...] foram atos políticos tanto dos governantes para ocultar “verdades” e não “sujar” biografias de políticos, militares e grandes empresários que ainda estão no cenário político e econômico, por isso, seu ocultamento ou então reivindicações vindas da sociedade para o acesso aos documentos dos arquivos da repressão (Lopes e Konrad, 2013, p. 19).

A transição para a democracia e a promulgação da Constituição de 1988 representaram uma tentativa de ruptura com esse legado de opacidade informacional. A "Constituição Cidadã", elevou o acesso à informação ao status de direito fundamental, estabelecendo que “é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional” (Brasil, 1988). No entanto, o texto constitucional, por si só, não foi suficiente para dismantlar a cultura do sigilo enraizada na administração pública.

A partir da década de 2000, percebe-se uma maior mobilização social acerca dos processos de inclusão já iniciados nas décadas anteriores. Vale demarcar que acesso e acessibilidade não são sinônimos, ao contrário, sem acessibilidade, o acesso não se concretiza como direto para todos. Nesse contexto é sancionada a lei nº 10.098 que estabelece as normas e critérios de acessibilidade em setores públicos e privados de uso comunitário (Brasil, 2000). Contudo, ao analisar quais ambientes requerem acessibilidade², nota-se que em grande maioria eram questões de acessibilidade estruturais, não possuindo nenhum artigo a respeito de acessibilidade documental.

De forma semelhante, a própria constituição de 1988 em seus respectivos artigos 227 e 224 salienta a acessibilidade pautada, exclusivamente, ao contexto arquitetônico. Apesar da constituinte destacar o acesso à informação aos cidadãos, ainda existe a ausência legal dessa informação ser acessível, à medida em que dentro desse contexto já ocorriam reivindicações dos próprios movimentos sociais acerca da acessibilidade documental. Conforme observa-se nas propostas encaminhadas para a Assembleia Nacional Constituinte, tinha-se como proposta “13. **Garantir o direito à informação e à comunicação**, considerando-se as adaptações necessárias para as pessoas portadoras de deficiências³.” (Lanna Júnior, 2010 *apud* ETAPA, 1987, destaque próprio)

A mudança a respeito do acesso à informação só começou efetivamente com a sanção da Lei nº 12.527, a Lei de Acesso à Informação (LAI). A LAI é o marco de

² Conforme Sassaki (2019), a acessibilidade divide-se em: arquitetônica (eliminação de barreiras físicas em edifícios e espaços urbanos); atitudinal (combate a preconceitos, estigmas e estereótipos); comunicacional (disponibilidade de recursos como Libras, Braille, audiodescrição e textos acessíveis); metodológica (adaptação de técnicas de estudo, ensino e avaliação); instrumental (acessibilidade em ferramentas, softwares, utensílios e tecnologias assistivas); e programática (estruturação de políticas públicas, leis, normas e diretrizes institucionais inclusivas).

³ Vale ressaltar que o termo “portador de deficiência” está em desuso, o termo correto atual é pessoa com deficiência, colocando a pessoa antes da sua condição (Brasil, 2015).

maior relevância contemporânea, pois operou uma inversão da lógica estatal, quando a publicidade passou a ser a regra e o sigilo a exceção. Como observa Solci (2019), a relevância da LAI reside no fato de ela estabelecer procedimentos, prazos e punições, retirando da mão do governante a plena liberdade de decidir o que o cidadão pode ou não saber.

Dessa forma, nos anos seguintes observamos um lento movimento a respeito da acessibilidade em ambientes culturais, indo para além do físico. Com isso, a própria LAI, em seu Artigo 8º, inciso VIII, estabelece como dever dos órgãos públicos “VIII - adotar as medidas necessárias para garantir a acessibilidade de conteúdo para pessoas com deficiência, nos termos do art. 17 da Lei nº 10.098 [...] e do art. 9º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁴” (Brasil, 2011). Apesar de tais medidas legais, o movimento em prol da acessibilidade nesses espaços ocorre em descompasso com as demais áreas da sociedade, temos a exemplo, a publicação feita em 2025 pelo Ministério da Cultura “Guia Prático de Acessibilidade Cultural na Política Nacional Aldir Blanc de fomento à cultura”. O Guia reposiciona o debate ao propor que a cultura não pode ser um privilégio de corpos normatizados, definindo de forma sensível o que de fato deve ser a essência do acesso. No entanto, nota-se que o documento é dirigido às instituições culturais em geral, e não faz referência específica às instituições arquivísticas de modo que o guia poderia avançar ao especificar suas implicações para os arquivos.

Esse reposicionamento, ao convocar o sujeito como espectador e fazedor de cultura, confronta diretamente a rigidez das estruturas tradicionais. Pereira e Passerino (2021) advertem que limitar a inclusão à esfera arquitetônica perpetua uma dinâmica invisível de poder, onde a negligência com as dimensões atitudinal e comunicacional empurra o indivíduo para a passividade. Complementando essa crítica, Leandro, Boff e Regiani (2021) apontam que acessibilidade e inclusão são forças interdependentes, de modo que ferramentas técnicas perdem o sentido se persistirem barreiras de comportamento.

Em continuidade, faz-se necessário compreender as próprias atuações do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), o qual visa preservar a memória administrativa e jurídica do estado através da Divisão de Gestão Documental (DIGED) e da Divisão de Preservação, Acesso e Difusão (DIPAD),

⁴ A partir de agora, ao mencionarmos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, será utilizado apenas o termo “Convenção”.

(APERS, 2026). Suas ações, as salas de pesquisa, oficinas de educação patrimonial e visitas mediadas desconstróem a ideia de acervo como depósito, afirmando-o como espaço de mobilização de direitos, memória e justiça. Essa postura materializa-se na recente articulação com um projeto de extensão “Arquivo para todos - Acessibilidade para Educação Patrimonial em História”, coordenado pela Profª Drª Leticia Brandt Bauer, voltado à acessibilidade informacional, buscando romper com o capacitismo⁵ estrutural.

Portanto, têm-se como lócus de estudo o Programa de Educação Patrimonial UFRGS - APERS realizado no APERS em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Será analisada, mais especificamente, a oficina “Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos”, desenvolvida a partir da análise de casos de indenização de vítimas da ditadura civil-militar⁶. O foco reside, especificamente, na adaptação dessas oficinas para o público com deficiência, compreendendo que o acesso à informação e à memória não deve ser apenas garantido, mas também acessível.

Ao analisar o cenário atual, observa-se o crescimento expressivo das matrículas de estudantes com deficiência, tanto no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nota-se, portanto, a necessidade de implementar ações de acessibilidade na educação patrimonial realizada pelo APERS, em especial na oficina “Resistência em Arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos”, visto que o público atendido pelo arquivo abrange estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

Portanto, o presente artigo propõe-se a investigar a acessibilidade implementada nas atividades de educação patrimonial realizadas no APERS. Com isso, parte do questionamento: **De que maneira o desenvolvimento de recursos pedagógicos acessíveis para as oficinas de Educação Patrimonial do APERS responde às demandas de inclusão na participação de estudantes com**

⁵ O termo capacitismo é definido como a discriminação, o preconceito e a opressão direcionados às pessoas com deficiência. Estruturado a partir da lógica violenta de que corpos e mentes “normalizados/padrão” definem a plena capacidade, utilidade e dignidade humana (Lage, Lunardelli e Kawakami, 2023). Ver também: https://www.tdhbrasil.org/wp-content/uploads/wpforo/default_attachments/1736260650-Minidicionario.pdf.

⁶ A oficina foi criada em 2013, através dos processos de indenização por danos físicos e psicológicos causados pela perseguição política da ditadura civil-militar. Entre os anos de 2013 à 2025 o PEP já realizou 242 oficinas de Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos com total de 5.250 estudantes, tanto da educação básica, quanto do ensino superior (APERS [s.d.]; APERS 2023).

deficiência das escolas gaúchas e quais os desafios para que esses estudantes ocupem efetivamente o espaço do arquivo?

As perguntas que movem esta investigação não nascem do isolamento teórico, mas emergem do cruzamento de múltiplos contextos e vivências da minha trajetória acadêmica e pessoal. Durante a graduação em História, no cotidiano universitário e nas experiências de estágio, observou-se as violentas barreiras comunicacionais e informacionais que segregam os espaços de saber, limitando o direito de suportes acessíveis para ler o mundo. Para além desses muros, na própria vivência de maternidade atípica⁷, o conceito de acessibilidade deixa de ser uma categoria de análise bibliográfica e se transforma em um enfrentamento diário contra barreiras invisíveis que limitam a autonomia e a dignidade social. Analisar as ações de acessibilidade informacional do APERS é um exercício historiográfico, mas é, sobretudo, um compromisso ético com a desnaturalização dos silêncios que cercam os corpos e as mentes ao meu redor.

Apesar de não possuir um recorte fixo, este estudo adota como recorte temporal a proclamação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015). A LBI reforça o compromisso do Estado com a inclusão plena, assegurando que o direito à cultura, à memória e à educação patrimonial deve ser exercido em igualdade de condições.

Para responder a esse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as estratégias de acessibilidade realizadas através do projeto de extensão "Arquivo para Todos: Acessibilidade para Educação Patrimonial em História", voltadas às oficinas de Educação Patrimonial do APERS. Para além disso, definiram-se os seguintes objetivos específicos para análise: Realizar um levantamento bibliográfico sobre Educação Patrimonial, Arquivos e Acessibilidade nos repositórios, buscando identificar a presença (ou ausência) de discussões sobre acessibilidade em atividades de educação patrimonial em arquivos para pessoas com deficiência; Analisar o desenvolvimento dos recursos pedagógicos acessíveis e sua contribuição para a inclusão de pessoas com deficiência no Programa de Educação Patrimonial do APERS; Identificar o perfil dos estudantes com deficiência das escolas que participam das oficinas do APERS, analisando, por meio dos

⁷ O termo "maternidade atípica" é utilizado para designar a realidade e os desafios enfrentados por mães de crianças, adolescentes ou adultos com deficiência, síndromes, transtornos globais do desenvolvimento ou doenças raras, cujas demandas de cuidado e suporte exigem adaptações contínuas e intensas que fogem ao padrão do desenvolvimento neurotípico.

formulários, as principais barreiras que impedem a participação plena desses estudantes nas oficinas.

Metodologicamente, a investigação fundamenta-se em uma abordagem quanti-quali por meio de um estudo de caso (Yin, 2005). A pesquisa utiliza como fontes as respostas dos professores ao formulário de acessibilidade da oficina e um levantamento bibliográfico nos Repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SCIELO, Associação Nacional de História (ANPUH) e Google Acadêmico.

Do Sigilo à Ação Educativa: A Trajetória do PEP UFRGS-APERS

A análise histórica sobre a trajetória dos acervos no Brasil revela que o acesso à informação nem sempre foi constituído como um direito democrático. Pelo contrário, a custódia documental serviu, em diversos momentos, aos interesses das elites e foi utilizada como ferramenta de manipulação informacional, principalmente no contexto da ditadura civil-militar. Diante desse histórico de silenciamentos e usos políticos do passado, emerge um questionamento sobre como os documentos salvaguardados nos arquivos podem ser utilizados no campo da Educação Patrimonial?

No cenário gaúcho, tem-se o exemplo do APERS, o qual oferece uma resposta afirmativa a essa provocação, demonstrando o uso de seu acervo documental no Programa de Educação Patrimonial (PEP UFRGS - APERS). Contudo, é necessário entender o surgimento dessas oficinas do Programa, bem como sua importância social no contexto em que estava inserido.

Nesse sentido, antes de compreendermos o contexto específico das oficinas do APERS, faz-se necessário entender: o que é Educação Patrimonial? No contexto atual, a área é atravessada por uma profunda crítica ao modelo apresentado pelo Guia Básico de Educação Patrimonial (1999). Embora tenha se tornado a chancela estatal e o marco paradigmático do tema no Brasil, o Guia apresenta a educação patrimonial como uma "metodologia específica" de caráter técnico e verticalizado, focada, principalmente, na "alfabetização cultural" e na preservação física de bens monumentais.

Sobre essa estrutura engessada apresentada no Guia, Demarchi (2018), em diálogo com pensamento de Paulo Freire, argumenta que

O conteúdo é alienado do seu contexto. Não se problematizam as relações sociais. Não se pergunta a quem ou ao que serve tal conhecimento, ou

contra quem ou o que ele está. Freire não desconsidera a importância do conhecimento científico; ele apenas se coloca contra o cientificismo, isto é, a fetichização da ciência como se ela fosse autônoma e transformasse a realidade sozinha. [...] O Guia oblitera essa discussão e perfila o que é o processo educativo. Define a educação patrimonial a partir desses princípios educativos, e os universaliza. Tudo o que for diferente não é processo educativo nem educação patrimonial? (Demarchi, 2018, p.150)

Ao analisar a postura normativa do Guia, percebe-se que essa lógica acaba por ensinar dentro de uma "caixa" previamente delimitada, ocasionando a falta de liberdade e impossibilitando o acolhimento do imprevisto. Um exemplo dessa limitação é observado por Sandra Oliveira (2014), ao tratar de uma iniciativa de educação patrimonial com suas turmas, em Sergipe, quando o olhar de uma criança, ao se perder do roteiro do trajeto, contemplou imagens de entidades religiosas em uma loja de artigos religiosos. A Loja Tupinambá, com sua "exuberância africana" (Oliveira, 2014), não integrava os marcos da cidade selecionados pela escola, evidenciando o "não ver" provocado por uma metodologia que, por vezes, ignora o que não foi previamente notado pelo docente. Essa invisibilidade forçada reforça um dos questionamentos de Demarchi (2018): nesse roteiro que ignora a vida que pulsa fora dele, tudo o que for diferente não é processo educativo?

Em contraposição, Gil, Pacievitch e Perussatto (2022) defendem que a educação patrimonial deve ser compreendida como um "não-guia", propondo uma abertura ao acontecimento e à autoria docente, reconhecendo que a sala de aula é um espaço de criação sociocultural que não cabe em métodos universais. Essa perspectiva fundamenta-se na compreensão de que uma metodologia única e linear é incapaz de dar conta da pluralidade de sentidos e das sensibilidades provocadas pelo encontro com o patrimônio. Conforme afirma Gil (2020)

A educação patrimonial não é uma metodologia [...]. Se assumirmos que nossa empreitada é questionar a colonialidade do patrimônio, uma metodologia não dá conta da construção de novos devires. [...] se percebe que o patrimônio e a história podem ajudar crianças e jovens a pensar em si, no outro e no mundo de forma sensível e reflexiva (Gil, 2020, p.108).

Dessa forma, ao recusar o formato de guia pautado na lógica da "alfabetização cultural", as autoras buscam instigar a abertura para o imprevisto e para as culturas historicamente silenciadas. No espaço do arquivo, essa mudança de paradigma torna-se uma oportunidade de deslocar o olhar do documento como um objeto estático para, então, percebê-lo como o registro orgânico. Sendo assim, dentro do contexto das oficinas educativas do APERS, o foco deixa de ser a mera

contemplação estática de um passado oficial para se tornar um exercício de análise crítica, onde todos são convidados a questionar o contexto em que foram gerados aqueles registros.

Compreendido o propósito e a importância na Educação Patrimonial, é necessário entender o surgimento prático dessas oficinas, bem como sua importância social. O surgimento das oficinas de Educação Patrimonial no APERS remonta ao ano de 2008⁸. A iniciativa nasceu de uma demanda acadêmica da UFRGS, especificamente do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, com o intuito de criar campos de estágio para estudantes de licenciatura em História matriculados na disciplina de Estágio em Educação Patrimonial. A partir dessa parceria, o projeto transformou-se em um fazer extensionista que busca, nas palavras da Vice-Pró-Reitora de Extensão na UFRGS à época, construir "pontes entre o passado e o presente e, principalmente, entre culturas e grupos" (Rodeghero; Brando; Alves, 2015, p.1).

Dessa forma, a trajetória pedagógica com as oficinas teve início em 2009 com a oficina "Os Tesouros da Família Arquivo", focada na história da escravidão, seguida por "Desvendando o Arquivo Público: historiador por um dia", em 2010. Com isso, a metodologia do programa partia da problematização de fontes documentais que constituem o acervo do APERS. Conforme destacado na publicação PEP em Revista, organizada por Carla Rodeghero, Nôva Brando e Clarissa Alves (2015) a observação dessas primeiras experiências revelou que o contato direto com o patrimônio documental permitiu problematizar o acesso à informação e discutir questões relativas à preservação e crítica do que é considerado patrimônio cultural na sociedade. A importância observada nessas práticas iniciais foi a capacidade de despertar nos estudantes um "deslumbre" diante da monumentalidade do acervo, transformando a expectativa inicial em uma investigação ativa e na apropriação do conhecimento histórico.

A demanda das escolas, a receptividade de professores e estudantes e o êxito do curso evidenciaram a possibilidade de superar a concepção de projeto que pressupunha começo, meio e fim para as atividades, sem o devidonexo entre elas e sem compromisso de continuidade nos anos seguintes (Rodeghero; Brando; Alves, 2015, p.8)

⁸ Conforme destaca Alves (2015), com o início das atividades pedagógicas de colaboração entre as instituições, percebeu-se que tais atividades impulsionaram o acesso aos acervos do APERS, além do papel social da UFRGS em relação à extensão universitária.

Rodeghero; Brando; Alves (2015) aprofundam análise ao discutir a importância da institucionalização dessas práticas para a identidade do próprio arquivo:

A compreensão, por parte da direção e dos servidores do arquivo, da necessidade de estabelecer oficinas, capacitações e cursos de formação como serviços institucionais prestados regularmente à unidade foi certamente mais uma vitória nessa trajetória de trabalho, especialmente quando se leva em conta que o espaço comumente destinado à educação patrimonial nos arquivos públicos brasileiros ainda está sendo conquistado. Nesse sentido, a parceria UFRGS-APERS contribuiu para que o Arquivo Público desenvolvesse o seu potencial enquanto lugar de memória, cultura e educação (Rodeghero; Brando; Alves, 2015, p. 26).

O amadurecimento do programa e necessidade de construção de atividades voltadas ao ensino médio levaram a equipe, entre o final de 2010 e o início de 2011, a planejar uma expansão das oficinas. Como relata Alves (2015), inicialmente o grupo manifestou interesse em trabalhar com o acervo da Comissão Especial de Indenização⁹. Contudo, os "[...] impasses quanto ao acesso ou sigilo a essa documentação acabaram por restringir a definição do foco da futura oficina" (Alves, 2015, p.26). Diante dessa limitação, o esforço de pesquisa foi redirecionado para os processos judiciais que registravam a história da Revolta dos Mucker¹⁰ (1868-1874). Entretanto, essa proposta foi suspensa devido às demandas das oficinas já existentes e do curso para professores.

No entanto, a mudança definitiva de rumo ocorreu em 2013, motivada por uma transformação na conjuntura política e legal do país na época. Com relação a isso, Alves (2015) observa que a desistência do tema Mucker em favor do tema da ditadura foi uma sintonia com as transformações que colocaram a luta por memória, verdade e justiça na ordem do dia. Para a autora, esse novo cenário foi impulsionado por grandes movimentações sociais e políticas, como a instalação da Comissão Nacional da Verdade e as mobilizações em torno do registro dos 50 anos

⁹ A Comissão Especial de Indenizações foi estabelecida através da Lei Estadual nº 11.042 de 18 de novembro de 1997 que reconhece a responsabilidade do Estado do Rio Grande do Sul por danos físicos e psicológicos causados a pessoas detidas por motivos políticos e estabelece normas para que sejam indenizadas. O montante da indenização não foi superior a R\$ 30.000,00 (trinta mil reais), nem inferior a R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), e aproximadamente 1.705 pessoas solicitaram indenização (Rio Grande do Sul, 1977).

¹⁰ A Revolta dos Muckers foi um conflito social e religioso que durou de 1868 a 1874 na colônia alemã de São Leopoldo (atual cidade de Sapiranga), no Rio Grande do Sul. O confronto ocorreu em meio às transformações econômicas e sociais associadas ao processo de imigração alemã que ocorreram no século XIX no sul do Brasil. A revolta terminou com o massacre do grupo religioso liderado por Jacobina Mentz Maurer pelas tropas do Exército Imperial brasileiro (Gevehr, 2017).

do golpe de 1964, que deram novo peso aos testemunhos das vítimas e colocaram outras questões ao ofício do historiador.

Nesse contexto, a Lei 12.527/2011 (Lei de Acesso à Informação - LAI) atuou como o principal mecanismo catalisador para a viabilização da oficina Resistência em Arquivo. Alves (2015) explica que a atividade foi centrada em um

[...] acervo que até a promulgação da Lei de Acesso à Informação era arquivisticamente tratado como um acervo sigiloso, especialmente pela relação com informações pessoais e íntimas dos cidadãos nele referenciados. [...] a LAI, portanto, legitimou o arquivo como lugar de recuperação de fatos históricos de maior relevância, permitindo que as caixas da ditadura fossem finalmente abertas à comunidade escolar (Alves, 2015, p. 38).

Com isso, a abertura desses acervos por meio da LAI não representa apenas uma mudança procedimental, mas um ato político de enfrentamento ao passado, como destacam Lopes e Konrad (2013) a importância dessa lei no contexto pós ditatorial e o acesso a documentos antes respaldados na lógica do sigilo. Cabe ponderar, contudo, que a LAI não eliminou todas as restrições, pois a própria lei mantém a possibilidade de sigilo de até cem anos para informações ligadas à intimidade, à vida privada e à honra (Brasil, 2011). No caso dos processos de indenização, o APERS em 2013, publicou o Edital nº1/2013, como forma de disponibilizar um prazo para que os titulares solicitassem a restrição de acesso aos seus processos. Assim, como não houve pedidos de manutenção do sigilo até dia 17 de outubro de 2013, o acervo, composto por 1.704 processos, tornou-se integralmente disponível (Alves, 2013).

Apesar da abertura do acervo da Comissão Especial de Indenização a Ex-presos políticos, a equipe responsável pela montagem da oficina compreendeu que a liberação via edital não bastava, assim, os indenizados cujos processos fossem escolhidos deveriam autorizar expressamente seu uso, através do termo de autorização para fins históricos, didáticos e pedagógicos encaminhados pela direção do arquivo, por se entender que essas pessoas tinham o direito de saber que suas histórias seriam analisadas e debatidas com estudantes (Alves, 2015). Com a construção da nova oficina denominada “Resistência em Arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos”, que analisa o cenário político a respeito do tema, percebe-se que o APERS realizou um movimento fundamental de sintonia com as mobilizações acerca da luta pela memória e justiça. Conforme aponta Alves (2015),

a escolha por debruçar-se sobre a ditadura civil-militar acompanhou as transformações nacionais que buscavam romper com os silenciamentos históricos.

A dinâmica da oficina, nesse sentido, foi pensada com cuidado para que os estudantes pudessem analisar e compreender o passado e as ações do Estado contra aquelas vítimas. A atividade inicia com a apresentação de um vídeo introdutório sobre o cenário do tema em conjunto de trechos de músicas de protestos. Após isso, a turma realiza uma visita guiada ao arquivo com o objetivo de instigar o pensamento dos estudantes a respeito dos usos dos prédios, acervos ali salvaguardados e potencialidades do mesmo. Em seguida a turma é dividida em pequenos grupos com umicineiro responsável tendo como desafio uma “caça ao tesouro” dentro do acervo por meio de pistas¹¹ (Imagem 1¹²).

Imagem 1: Desafio de caça ao tesouro dentro do acervo



¹¹ Anteriormente era disponibilizado um material pré-oficina com histórias em quadrinhos com a história dos personagens da oficina e suas indenizações. Contudo, essas HQs foram integradas na própria oficina, sendo utilizadas na dinâmica final.

¹² Com o intuito de garantir o anonimato dos estudantes nesta pesquisa, seus rostos nas imagens fornecidas pelo APERS foram desfocados.

Fonte: Arquivo APERS, 2025.

Audiodescrição: Fotografia em formato vertical, registrada entre os degraus de uma escada metálica no interior do acervo do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. Em primeiro plano, a estrutura escura da escada enquadra a imagem. Ao centro, uma passarela metálica vazada entre estantes brancas. Quatro pessoas caminham pelo corredor: uma veste camiseta branca e calça jeans, outra usa roupa azul-escura, uma terceira veste blusa preta e calça clara, e a quarta, mais ao fundo, veste roupa clara. Os rostos estão censurados. À esquerda, estantes armazenam caixas-arquivo e documentos. À direita, destacam-se tubulações e um equipamento de combate a incêndio na cor vermelha. Ao fundo, o corredor se estende entre as estantes do acervo.

Encontradas as caixas, os estudantes são encaminhados à sala Borges de Medeiros, onde irão analisar os documentos dispostos nas caixas¹³ e realizar anotações sobre a vida daquela pessoa (Imagem 2). Dessa forma, o diálogo circula em torno da vida dos personagens, analisando sua trajetória pessoal e política por meio das informações processuais, mas também por meio de materiais de apoio que se conectam com a pessoa, como reproduções fotográficas e materiais pedagógicos produzidos para a atividade. Com isso, busca-se resgatar do esquecimento e do silenciamento a atuação de pessoas com trajetórias diferentes, mas fundamentais para um entendimento amplo da ditadura e da resistência a ela (Rodeghero; Brando; Alves, 2015, p. 18). Ao final, os grupos precisam encontrar as HQs referentes à história do personagem de sua caixa. Após isso, os estudantes apresentam aos demais seus achados sobre a história do personagem, tendo a HQ como suporte (Imagem 3).

Imagem 2: Momento de investigação em grupo das caixas

¹³ As caixas possuem 4 envelopes divididos entre: Sigiloso, Reservado, Secreto e Ultrassecreto.



Fonte: Arquivo APERS, 2025.

Audiodescrição: Fotografia em formato vertical, registrada na sala Borges de Medeiros, no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. A sala possui paredes em tom bege claro, piso de madeira escura, janelas e portas de madeira pintadas de bege. Cerca de trinta estudantes e alguns mediadores estão sentados em grupos sobre tapetes de EVA azuis e almofadas bege, distribuídos pelo chão. Predominam roupas nas cores azul-marinho, verde, preto, branco e cinza. Todos realizam uma atividade com folhas de papel e pranchetas apoiadas no colo. Ao fundo, há uma tela de projeção sobre um suporte, uma porta aberta e janelas altas. Na parede à direita, observa-se um extintor de incêndio vermelho. Os rostos das pessoas estão censurados.

Imagem 3: Organização da História em Quadrinho do/a personagem investigado/a



Fonte: Arquivo APERS, 2025.

Audiodescrição: Fotografia em formato vertical, registrada na sala Borges de Medeiros, no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. O ambiente possui piso de madeira escura em tom marrom. No chão, estão distribuídas placas de tatame emborrachado de EVA nas cores azul-clara e bege. Um grupo de estudantes está reunido sentado em círculos ou agachado diretamente sobre o piso e os tapetes, realizando uma atividade pedagógica com folhas impressas de uma história em quadrinhos em preto e branco dispostas no centro. Em primeiro plano, à esquerda, um jovem veste camiseta de manga longa azul e calça de moletom azul-marinho com listras vermelhas; à direita, uma pessoa com casaco listrado em preto e branco segura uma das folhas. Predominam roupas em tons de azul, jeans, preto e branco. Os rostos e os corpos dos participantes aparecem cortados ou em ângulos que preservam suas identidades.

Alves (2015) ainda relata que o coração da atividade está no encontro com o processo de indenização, em que os alunos mergulham nesses documentos para traçar a biografia de uma pessoa real, discutindo as razões da sua perseguição e os caminhos da sua resistência. Trata-se de um contexto expressivo, em que aproximadamente 1.704 pessoas solicitaram indenizações ao Estado do RS por terem sido vítimas da repressão durante a ditadura. Assim, a oficina é um exercício de interrogar o rastro, onde o estudante deixa de ser um receptor passivo para se tornar um investigador que busca compreender a história de vida daquele personagem histórico por meio dos vestígios deixados pela burocracia da repressão.

Desvallées e Mairesse (2013) auxiliam a compreender que o que acontece ali é, na essência, um processo de mediação. Conforme os conceitos-chave da museologia, a mediação é a "intercessão" necessária para reconciliar o público com o que lhe é dado a ver. No espaço específico do arquivo, a mediação funciona como

uma ponte de auxílio para a investigação, fornecendo o suporte necessário para que o estudante se aproxime da análise histórica contida no documento.

Os autores ainda apresentam que a mediação cultural busca provocar uma relação de apropriação, em que o mediador instiga o aluno a perceber que aquele processo de indenização carrega significados que vão muito além da sua forma física. Em aproximação, Pereira e Seffner (2008, p.127) argumentam que o documento não deve servir como mera prova ilustrativa do passado, pelo contrário, o objetivo da investigação é ensinar o estudante a "desconfiar do documento, a olhar para ele como uma construção do seu tempo". Contudo, isso não significa "atestar sua falsidade, mas olhá-la como um monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram". Assim, a mediação transforma a análise do acervo em um exercício crítico, permitindo que o aluno decifre as engrenagens políticas e compreenda as realidades que moldam o presente.

Ao atuar nesse "entremeio", a mediação permite que o estudante decifre as camadas de memória e resistência contidas no acervo, transformando o contato com a trajetória das vítimas em um caminho para a compreensão da realidade e para o exercício da alteridade. Isto é, compreende-se o mediador como aquele que, ao despertar a curiosidade e fornecer as ferramentas para a investigação, conduz o sujeito por um processo de aprendizagem ativa, transformando o arquivo em um espaço orgânico de construção de saber e cidadania.

Dessa forma, a construção da oficina "Resistência em Arquivo" materializa o que Alves (2015) define como a função social do historiador em instituições de custódia: transformar documentos sensíveis em recursos didáticos. Com isso, a utilização de processos da Comissão Especial de Indenização pelo PEP promove, conforme as palavras de Nilce Cardoso¹⁴, a "Justiça a serviço da História", permitindo que o conhecimento histórico fundamente o exercício da cidadania. Isto é, a prática reafirma o arquivo não como um depósito documental, mas como um espaço orgânico onde a transparência administrativa converte-se em ferramenta de conscientização social e política.

¹⁴ Nilce Azevedo Cardoso (1941–2022) foi professora, militante do movimento estudantil e integrante da Ação Popular (AP), tendo sido perseguida, presa e torturada durante o regime da Ditadura Civil-Militar brasileira. Anistiada política, seu processo individual junto à Comissão Especial de Indenização a Ex-presos Políticos do RS, integra o acervo documental do APERS e constitui o conteúdo de uma das caixas investigadas pelos estudantes na oficina pedagógica "Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos" (Golombiewski, 2024).

A importância social, especificamente, dessa oficina reside na sua capacidade de atuar como um agente de reparação simbólica e de formação cidadã. Percebe-se que, ao confrontar estudantes com as violações perpetradas pelo Estado, a atividade ultrapassa a ideia de mera difusão de conteúdo para assegurar o direito à memória e à verdade como bens coletivos. A oficina gera, fundamentalmente, um espaço de autonomia investigativa. Valendo-se de Freire (1987), a oficina vai contra a ideia de educação bancária baseada na absolutização da ignorância, visto que, na dinâmica das oficinas, o estudante deixa de ser um receptor passivo de informações para se tornar um sujeito que interroga o rastro deixado pelo passado.

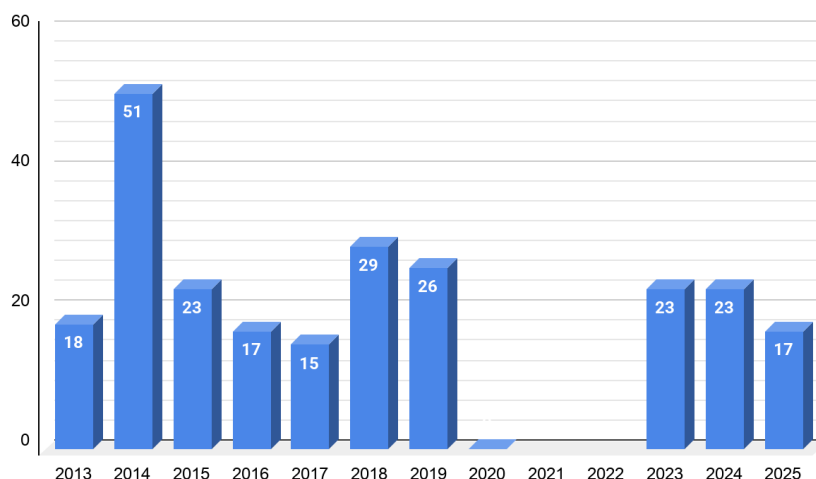
A própria dinâmica diferencia-se do modelo tradicional de ensino de História ao permitir que o conhecimento não seja apenas transmitido via livro didático, tampouco exclusivamente na sala de aula, mas construído por meio do manuseio de fontes primárias e da mediação pedagógica em espaços não escolares. Nesse sentido, a oficina assume a educação patrimonial não como um mero instrumento, mas como a “construção de dispositivos que permitam problematizar, situar, diferenciar, comparar e recriar sentidos em torno dos bens culturais” (Gil; Pacievitch; Perussatto, 2022, p. 56). Ao transitar da simples observação para a investigação, o estudante vivencia a Educação Patrimonial como uma forma de “promover encontros e diálogos de pessoas, saberes, lugares, fazeres, formas de expressão, celebrações e narrativas de vidas” (Gil, Pacievitch e Perussatto, 2022, p. 62), construindo pontes entre o passado e o presente.

Além disso, a oficina tem como ponto central a aproximação pela empatia e humanização do personagem histórico. Na medida em que os estudantes analisam processos de indenização reais, estabelecem vínculos com trajetórias de militância e de dor de um grupo de pessoas, o que transforma conceitos abstratos como “repressão” ou “direitos humanos” em vivências palpáveis. De acordo com Alves (2015), essa dinâmica auxilia na desconstrução da visão do arquivo como um “depósito de papéis” e o afirma como um espaço de produção de novos sentidos, onde o historiador atua para viabilizar que o patrimônio documental seja acessível para todos.

Para compreender a dimensão e o alcance social dessa iniciativa ao longo de sua trajetória, torna-se fundamental observar a sua constância prática na comunidade escolar. Entre os anos de 2013 e 2025, o PEP realizou um total de 242

oficinas da modalidade “Resistência em Arquivo: Patrimônio, Ditadura e Direitos Humanos”, atendendo a um número expressivo de 5.250 estudantes vindos tanto da educação básica quanto do ensino superior (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Número de oficinas "Resistência em Arquivo" realizadas por ano (2013-2025)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo APERS (s.d; 2023)

Audiodescrição: Gráfico de barras verticais. No eixo horizontal, os anos de 2013 a 2025; no eixo vertical, o número de oficinas, em escala de zero a sessenta. As barras apresentam os seguintes valores: 18 em 2013; 51 em 2014; 23 em 2015; 17 em 2016; 15 em 2017; 29 em 2018; 26 em 2019; sem registro de oficinas entre 2020 e 2022; 23 em 2023; 23 em 2024; e 17 em 2025.

Com base no Gráfico 1, observa-se um percurso de forte consolidação, marcado por momentos de pico e de necessária reorganização institucional. O ano de 2014 destaca-se como o período de maior atividade do programa, registrando 51 oficinas realizadas. Como destacado por Alves (2015), foi diretamente impulsionado pelas efemérides dos 50 anos do golpe de 1964 e pelas ações da Comissão Nacional da Verdade, que pautaram o debate público na época. No entanto, entre 2020 e 2022 reflete o impacto direto da pandemia de Covid-19 e a suspensão temporária das atividades presenciais no arquivo público. Contudo, a retomada do programa em 2023, mantendo a média de 23 oficinas consecutivas nos anos subsequentes, comprova a relevância contínua e a demanda persistente das instituições de ensino por essa prática pedagógica.

Dessa forma, para que o PEP alcance sua plenitude social, ele deve ser concebido não apenas como uma metodologia de ensino de História, mas como um projeto de democratização do acesso à memória. Para que essa iniciativa seja

verdadeiramente voltada a todos os estudantes, é necessário que seja pensada sob a perspectiva da acessibilidade, reconhecendo que o patrimônio documental pertence a todos. Pensar, então, a inclusão no arquivo exige que a mediação pedagógica elimine às diversas barreiras existentes, permitindo que estudantes com deficiência também exerçam sua autonomia investigativa e construam vínculos de empatia com as trajetórias históricas. Assim, as ações extensionistas voltadas especificamente à acessibilidade das oficinas surgem como uma resposta prática a essas demandas, e seus desafios e desdobramentos serão discutidos detalhadamente na continuidade deste artigo.

"Arquivo para Todos": Práticas de Acessibilidade nas Oficinas de Educação Patrimonial

Parte-se da compreensão de que o mediador é aquele que auxilia e, sobretudo, estimula a curiosidade, fornecendo as ferramentas para uma investigação autônoma. Para tanto, torna-se necessário que essa ponte não encontre barreiras físicas e atitudinais que impossibilitem a participação plena dos sujeitos. Com isso, o PEP se propõe a ser um espaço orgânico de construção de saber e cidadania, buscando constituir-se enquanto um espaço de acesso para todos, indo ao encontro da diversidade das escolas participantes.

Diante da pluralidade que compõe o cenário das escolas públicas brasileiras, o projeto de extensão aqui discutido nasceu da necessidade de confrontar as múltiplas barreiras que ainda segregam, de certo modo, o patrimônio documental das pessoas com deficiência. Reconhecendo que a educação patrimonial não é uma metodologia engessada, mas um conjunto de práticas que deve se adaptar ao "acontecimento" e à singularidade de cada estudante, as ações extensionistas voltadas à acessibilidade buscam garantir que o rastro do passado seja acessível a todos os corpos e mentes. No decorrer desse item, discutiremos como essas estratégias de inclusão foram construídas, transformando o arquivo em um lugar de acolhimento e investigação para a coletividade em sua total diversidade.

A partir da participação de um dos coordenadores do projeto, a professora Dr^a Leticia Bauer, na live da 9^a Semana Nacional de Arquivos¹⁵, podemos compreender melhor o surgimento e a relevância dessa extensão. Em seu relato, Bauer aponta que o projeto foi profundamente impulsionado por sua trajetória pessoal e

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VkJ5uGq5wok>.

profissional. Antes de ingressar na docência universitária, ela acumulou uma longa experiência de trabalho em museus, incluindo o Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo, onde teve contato inicial com questões de acessibilidade.

A partir dessa experiência a coordenadora pôde perceber, na prática, as reais necessidades de acessibilidade nesses ambientes. Ela destaca que essa aproximação foi um divisor de águas relevante para que compreendesse os processos envolvidos na construção de caminhos inclusivos. Essa bagagem gerou um impacto direto quando Bauer assumiu a coordenação do PEP em 2023 e, deparou-se com um acervo cujas oficinas eram fortemente baseadas em documentação impressa e fotografias. Em uma fala crucial, a coordenadora sintetiza o descompasso que ainda vigora no campo do patrimônio e a importância do desdobramento que deu origem ao projeto de extensão "Arquivo para Todos: Acessibilidade para Educação Patrimonial em História".

[...] uma coisa que é importante a gente ressaltar aqui é uma certa especificidade ou uma relevância nessa atividade, porque o tema da acessibilidade, ele ainda é tratado de maneira muito menos intensa nas instituições culturais do que a gente entende que deveria, né? Ainda assim, dentre as instituições culturais, eu coloco o arquivo aí, a gente tem ações desenvolvidas em museus com uma maior recorrência do que instituições arquivísticas, e daí eu acho que o APERS tem essa essa dupla vantagem, ou esse ponto positivo, não só de desenvolver atividades de educação patrimonial num contexto de arquivo, mas também fazer esse desdobramento de pensar atividades de acessibilidade dentro desse projeto. (Leticia Bauer, Canal do APERS, 2025)

Esse movimento reafirma que as pesquisas não são neutras, muito pelo contrário, elas surgem de inquietações e de experiências que atravessam a pesquisadora, e neste caso, a sua vivência anterior no Museu de Porto Alegre. É por meio desse olhar sensível, já tocado pelas possibilidades da acessibilidade, que se aproxima com as reflexões de Freire (1996). Para o autor, o conhecimento nasce do ato de indagar-se, e de se mover pelo que se vê no mundo.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, s.p).

Ao transformar o incômodo diante da falta de acessibilidade dos arquivos em um projeto concreto, a pesquisadora acolhe a ideia freireana de que investigar é um compromisso ético de quem escolhe não apenas constatar a realidade, mas fazer parte da sua transformação. Com isso, percebe-se que mudanças em estruturas historicamente desiguais não surgem isoladas, sendo fruto das múltiplas vivências e

conexões sociais da pesquisadora. Somado a isso, Bauer ressalta ainda que as devolutivas dos docentes revelaram uma realidade preocupante, na qual a ausência de recursos pedagógicos adaptados resultava na impossibilidade de participação de alguns estudantes, permanecendo em casa ou na escola enquanto o restante da turma visitava a instituição.

Essa barreira na participação dos estudantes encontra diretamente com as próprias garantias internacionais de direitos humanos, em especial com a Convenção (ONU, 2006), que determina a obrigatoriedade de assegurar o acesso, em igualdade de oportunidades, aos espaços, à informação e aos serviços abertos ou prestados ao público. No contexto do APERS, Silva (2022) tensiona a aplicação dessas políticas inclusivas dentro da própria realidade do arquivo. A autora pontua que a democratização da informação deve dar condições para que qualquer indivíduo possa ter mais autonomia com o serviço a ele prestado, garantindo o direito ao acesso pleno.

Quando o arquivo negligencia, mesmo que indiretamente, as especificidades do público escolar com deficiência, perpetua-se o que Silva (2022) identifica como falhas na acessibilidade metodológica e atitudinal. A reversão desse cenário de isolamento exige que os arquivos públicos assumam a sua responsabilidade e função social, superando a visão de que são apenas locais de custódia e preservação técnica. Para reconfigurar essas práticas, torna-se urgente alinhar a gestão documental a ações de difusão de caráter democrático, o que, conforme a autora, expande os serviços educativos e confere uma dimensão popular e cultural capaz de projetar a instituição na comunidade de maneira isonômica e acolhedora.

Ao defender essa transformação, a autora traz à luz os preceitos do Modelo Social da Deficiência¹⁶, uma vez que transferem a responsabilidade da exclusão dos estudantes com deficiência para práticas institucionais. A autora destaca ainda que

Ao levar em consideração as carências dos consulentes do acervo, o arquivista consequentemente compreende o potencial de uso de cada documento. E ao observar as necessidades dos usuários e agir em prol deles, os pondo na categoria de protagonista desta relação arquivista-usuário, e não somente atuar sob a perspectiva do documento, haverá então um acesso menos excludente, onde o arquivista opera ativamente no desenvolvimento social e na construção do bem-estar dos indivíduos (Silva, 2022, p. 31).

¹⁶ O modelo social da deficiência, consolidado a partir dos anos 1970, contrapõe-se ao modelo médico ao deslocar o foco da limitação biológica para os fatores estruturais. Sob essa perspectiva, a deficiência é compreendida como o resultado da interação entre os impedimentos do indivíduo e as barreiras físicas, atitudinais e institucionais impostas por uma sociedade que falha em garantir a acessibilidade e a inclusão (Diniz, 2007).

Tal mobilização se faz necessária quando observamos os números de matrículas de estudantes com deficiência no conjunto das escolas do estado. Entre 2020 e 2024, os dados das etapas atendidas pelo projeto revelam um aumento contínuo no acesso, demonstrando a urgência de ações inclusivas. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o número de matrículas cresceu cerca de 18%, saltando de 30.129 para 35.617 matrículas. No Ensino Médio, teve um aumento de mais de 60%, passando de 9.663 para 15.541 estudantes. Por sua vez, a EJA demonstrou oscilações em suas matrículas (Inep, 2019-2023).

Diante desse panorama, o projeto de extensão definiu suas ações focando na adaptação prática das oficinas educativas oferecidas no APERS, nesse caso a oficina "Resistência em Arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos". Desse modo, como a dinâmica original dessa atividade baseia-se na circulação pelos prédios e no manuseio de caixas com documentos impressos e fotografias, a recepção desse público diverso exigiu uma mudança das frentes de trabalho. Para realizar a acessibilidade documental da oficina, a coordenação estruturou uma equipe multidisciplinar, agregando bolsistas das áreas de História, Arquitetura e Design Visual.

Conforme destaca a coordenadora na live da semana nacional dos arquivos, o ponto de partida foi a construção da acessibilidade para estudantes cegos ou com baixa visão, através do sistema Braille¹⁷ com a ajuda do INCLUIR - UFRGS, núcleo da universidade voltado às ações de inclusão e acessibilidade de estudantes com deficiência. A iniciativa seguinte foi a confecção da maquete tátil que representa a fachada ornamentada do Prédio I (Imagem 4), além da transcrição integral dos documentos das oficinas para o sistema Braille e para linguagem simples (Imagem 5). Essas ferramentas garantem que o estudante com deficiência participe ativamente das dinâmicas, permitindo uma investigação autônoma e direta das fontes históricas dentro do arquivo. Nesse sentido, a iniciativa permanece empenhada na da acessibilidade total da atividade, visto que a dinâmica de

¹⁷ O Sistema Braille baseia-se na combinação de pontos em relevo dispostos em uma célula ou "cela" padrão, composta por duas colunas verticais de três pontos cada. A partir do arranjo dessas seis posições possíveis, obtêm-se 63 combinações diferentes que representam letras, números, sinais de pontuação, símbolos matemáticos, químicos e notas musicais. A leitura é realizada de forma tátil, geralmente com a polpa dos dedos, exigindo a adaptação textual e o relevo adequado para garantir a legibilidade.

exploração lúdica pelo acervo, que possui o piso vazado, impõe desafios estruturais que demandam adaptações minuciosas.

Imagem 4: Maquete tátil do Prédio 1 do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Arquivo APERS, 2026.

Audiodescrição: Fotografia em formato retangular na horizontal da maquete tátil da fachada do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), produzida em madeira MDF no tom marrom-claro e fixada sobre uma placa de madeira escura. Na parte superior, a maquete apresenta a fachada em relevo, detalhando colunas, portas centrais com grades, janelas em arco e duas escadarias laterais simétricas que convergem para o pavimento superior. Abaixo do desenho, há uma tarjeta gravada com os logotipos do projeto "Arquivo para Todos", da UFRGS e do APERS, além de créditos institucionais. Na metade inferior, diretamente sobre a base de madeira escura, constam seis linhas de texto transcritas em braille.

Imagem 5: Documentos adaptados da caixa do Alcides Kitzmann da oficina “Resistência em Arquivos”



Fonte: Arquivo APERS, 2026.

Audiodescrição: Duas fotografias exibem os materiais pedagógicos do projeto "Resistência em Arquivo" sobre uma mesa clara. A primeira imagem, à esquerda em formato vertical, mostra três documentos adaptados abertos com páginas duplas: as da esquerda contêm textos impressos em braille e as da direita trazem textos em fontes ampliadas com fotos históricas ilustrativas. A segunda imagem, à direita em formato horizontal, destaca o documento fechado com capa em papel amarelo e um carimbo circular vermelho do selo oficial com o título do projeto e o logotipo do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul. Ao lado do documento fechado, há mais dois documentos, a superior aborda a resistência dos trabalhadores rurais à Ditadura Militar com uma foto em preto e branco de camponeses, e a inferior discute organizações revolucionárias ao lado de um recorte de jornal antigo com a manchete "O POVO COM JANGO COMEÇA A REFORMA".

Dessa forma, o panorama do projeto de extensão evidencia como a articulação entre a universidade e o arquivo público busca superar barreiras pedagógicas e documentais para aproximar o acervo da realidade das escolas. Para além do desenvolvimento desses recursos materiais, torna-se fundamental compreender o impacto real dessa dinâmica diretamente com as instituições de ensino que frequentam o espaço. Diante disso, a seguir serão analisados os resultados obtidos por meio do levantamento do formulário de acessibilidade aplicado com as escolas que já participaram das oficinas, mapeando tanto os episódios de ausência de estudantes com deficiência quanto a percepção dos docentes e da comunidade escolar sobre esse movimento de inclusão.

Análise e resultados

A construção de caminhos inclusivos dentro de um espaço de memória exige, antes de tudo, o reconhecimento das barreiras que impedem o acesso. Se as devolutivas iniciais recebidas pela coordenação já sinalizavam um descompasso

estrutural, torna-se indispensável analisar mais a fundo as devolutivas das instituições de ensino que frequentam as oficinas do arquivo. Com esse propósito, analisam-se os resultados obtidos por meio do formulário (Apêndice I) aplicado junto aos docentes das escolas participantes das oficinas do APERS. O objetivo central desse levantamento foi mapear, a partir das respostas dos professores, as barreiras que impediram a participação plena de estudantes com deficiência nas oficinas.

Paralelamente, foi realizado um levantamento bibliográfico que buscou encontrar na literatura acadêmica assuntos que tratam a respeito da acessibilidade em atividades voltadas à educação patrimonial em instituições arquivísticas. Para tanto, foram utilizados os descritores "Inclusão" AND "Educação Patrimonial" AND "Arquivos"; "Inclusão" AND "Educação patrimonial"; e "Inclusão" AND "Arquivos" nos repositórios da CAPES, SCIELO, ANPUH e Google Acadêmico. Os resultados desse mapeamento indicaram que a iniciativa desenvolvida no APERS possui natureza inédita, uma vez que não foram identificados, até o momento desta pesquisa, trabalhos que tratassem especificamente dessa temática no contexto arquivístico. Cabe registrar, contudo, que o levantamento encontrou estudos sobre acessibilidade em museus e em outros ambientes culturais, porém nenhum estudo em relação às instituições arquivísticas a partir da educação patrimonial, o que reforça a necessidade de avançar nesse campo de pesquisa.

O formulário de investigação foi construído a partir da atuação extensionista no projeto "Arquivo para todos...", sendo avaliado e aprovado pelos coordenadores antes de sua aplicação. Ele é composto por sete questões: além do e-mail de contato e da identificação da escola, do(a) professor(a) responsável e da turma participante, o formulário pergunta se a escola possui estudantes com deficiência que não puderam participar da oficina devido à falta de acessibilidade no prédio ou nas atividades do APERS, as tipologias de deficiência desses estudantes que participaram e, por fim, abre espaço para comentários e sugestões sobre a experiência.

O envio foi realizado no mês de abril e reenviado no mês de maio de 2026, através dos e-mails cadastrados, direcionado às escolas que participaram das atividades nos últimos três anos. Esse recorte temporal foi estabelecido considerando que o projeto de extensão iniciou suas ações nesse período. Ao todo foram contatadas 32 escolas por email, e a obtenção de retornos mostrou-se um desafio, exigindo o reenvio do formulário. Com isso, o questionário obteve um total

de 13 respostas. Por conta do tempo de finalização do presente artigo, não foi possível aguardar mais respostas. Contudo, observa-se que, a partir dessas respostas, já se torna perfeitamente viável analisar certas questões fundamentais que contribuem na análise do processo de acessibilidade.

Os dados indicam que 10 escolas puderam participar plenamente das atividades, enquanto outras 3 indicaram dificuldades em relação à falta de acessibilidade. Com relação às tipologias de deficiência¹⁸, destaca-se o Transtorno do Espectro Autista - TEA (5), seguido pela deficiência intelectual (1) e pela deficiência física (1), além de 3 registros que não apresentaram identificação de tipologia de deficiência. Para tanto, destaca-se que maior número para tipologia recai à estudantes com autismo, tal dado está em sintonia com a realidade das salas de aula, uma vez que, conforme destacam Ferreira *et al.* (2025, p.6) “o número de estudantes com TEA matriculados na educação básica ultrapassou 550 mil em 2023, representando um aumento de mais de 30% em comparação ao ano de 2020.” Isso é reflexo de diversos fatores ligados à própria conscientização da sociedade, ao maior acesso à investigação diagnóstica e até mesmo às políticas públicas de inclusão.

Como forma de facilitar a análise e preservar a identidade das instituições participantes, as escolas serão identificadas como "Escola A" e "Escola B", mantendo-se o anonimato. A partir das considerações registradas na questão aberta do formulário, torna-se possível compreender não apenas a percepção dos docentes sobre as oficinas, mas a própria concepção de deficiência que atravessa essas falas. Para essa leitura, retoma-se o modelo social da deficiência (Diniz, 2007) como suporte teórico analítico, observando em cada relato, onde os docentes localizam o impedimento da participação, se no corpo do estudante com deficiência ou nas próprias barreiras presentes no ambiente. Com o intuito de fundamentar essa discussão, destacam-se a seguir alguns dos relatos mais expressivos.

Nas turmas que levei não haviam estudantes com deficiência, mas atendemos na escola muitos estudantes com deficiência intelectual e TEA. Embora, cada caso seja único, muitos desses estudantes estão em processo de alfabetização. Acredito que seja importante que nas oficinas sejam incluídos elementos textuais adaptados para esse público (Escola A, 2026)

Na mesma direção, a Escola B relata:

¹⁸ As tipologias de deficiência que constam no formulário, são: Deficiência Intelectual (DI); Def. Física; Def. Auditiva (surdez, baixa audição); Def. Visual (cegueira, baixa visão) e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Não temos alunos com deficiência visual, auditiva ou física, então nestes casos não teria contribuição. Porém temos vários alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista que participaram satisfatoriamente das atividades. Acredito que pela dinâmica ser realizada em grupos já facilite a condução dos trabalhos, pois os alunos podem se auxiliar. Além disso, o fato da oficina ser realizada em etapas com diferentes propostas e de curta duração também contribui para a atenção e interesse. Talvez os pontos mais desafiadores sejam os que exigem compreensão leitora no momento de exploração dos envelopes. Talvez um envelope com conteúdos em letras maiores e frases mais direcionadas sobre a biografia trabalhada fossem úteis (Escola B, 2026).

A fala da Escola A condensa duas camadas de análise. A primeira é a constatação de uma ausência, pois como destaca a Escola A “muitos estudantes com deficiência intelectual e TEA”, mas nenhum deles estava nas turmas que visitaram o arquivo, a partir disso, essa ausência admite ao menos duas leituras complementares. De um lado, ela pode decorrer de um recorte de público, uma vez que as oficinas do APERS atendem as etapas e faixas etárias específicas, com ênfase nos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA, de modo que turmas situadas fora desse recorte, ainda que possuam estudantes com deficiência, não seriam contempladas pela atividade independentemente de qualquer barreira de acessibilidade.

Por outro lado, a ausência também pode sinalizar algo que o modelo social ajuda a perceber, pois, quando estudantes com deficiência existem na escola e se encontram na etapa atendida, mas ainda assim não chegam ao arquivo, pode operar uma “triagem” de quem participa da saída pedagógica. Nesse segundo caso, manifesta-se uma forma coletiva e institucionalizada de discriminação, tal como o modelo social descreve a opressão vivida pelas pessoas com deficiência (Diniz, 2007), em que a exclusão não se apresenta como um ato individual e intencional, mas como o efeito acumulado de práticas, rotinas e omissões. São exemplos disso a oficina que pressupõe leitura fluente, o documento sem adaptação e o receio do docente de expor o estudante a uma atividade que não foi pensada para ele. Essa segunda leitura encontra respaldo nas próprias devolutivas iniciais recebidas pela coordenação do projeto, que registravam estudantes permanecendo em casa ou na escola enquanto o restante da turma conhecia o arquivo. Ressalto, portanto, que

observar ambas hipóteses é uma análise relevante, à medida em que somente a segunda configura, de fato, uma barreira a ser enfrentada pelo APERS.

A segunda camada se relaciona ao lugar em que os docentes depositam as possíveis soluções de acessibilidade da atividade. Com isso, percebe-se que ao sugerir que “nas oficinas sejam incluídos elementos textuais adaptados”, a demanda não recai para que o corpo desse estudante seja moldado e adaptado à realidade do arquivo, ao contrário, o arquivo necessita adaptar-se ao público. Nesse sentido, esse deslocamento reproduz, na prática escolar, a inversão de causalidade que constitui a essência do modelo social. Enquanto o modelo biomédico fazia a lesão conduzir à deficiência, no modelo social, os sistemas opressivos levam as pessoas com lesões a experimentar a deficiência através das barreiras impostas (Diniz, 2007).

Dessa forma, no contexto da Educação Patrimonial, essa inversão significa que o estudante em processo de alfabetização não está impedido de investigar fontes históricas por causa da sua condição de deficiência, mas pela forma como o documento é disponibilizado, no caso do arquivo, em formato textual denso, sem alternativas visuais, táteis ou em linguagem simples. Assim, com base no modelo social que desloca a lesão para a barreira, pode-se dizer que, na oficina, a deficiência não está no estudante que não lê, e sim no envelope que só se deixa ler.

Ainda destaco outro aspecto que merece destaque no registro da Escola A, na qual a docente reivindica materiais adaptados mesmo que não haja estudantes com deficiência em suas turmas, o que indica uma compreensão da acessibilidade como fator permanente da atividade, e não como algo pontual na presença de estudantes com deficiência previamente identificados. Tal perspectiva aproxima-se dos princípios do desenho universal da aprendizagem (DUA), segundo o qual espaços, serviços e materiais devem ser construídos, desde sua origem, para o maior espectro possível de públicos (Brasil, 2025). Ou seja, trata-se da diferença entre uma oficina que se adapta a partir de uma demanda, e uma oficina que já está pronta para todos os públicos.

O relato da Escola B, por sua vez, aproxima-se em grande parte das questões já pontuadas do modelo social da deficiência. De acordo com o relato, estudantes com DI e TEA, “participaram satisfatoriamente das atividades”, para além, a própria docente identifica quais ferramentas auxiliaram na participação plena, sendo a principal, a dinâmica da atividade em ser desenvolvida em pequenos grupos com o auxílio do oficineiro/mediador. Contudo, a mesma fala, não se limita

aos destaques positivos, pois localiza com precisão a barreira, “talvez os pontos que exigem compreensão leitora no momento de exploração dos envelopes”. Aqui, trata-se então, de uma barreira comunicacional e metodológica, que conforme destaca Diniz (2007), a segunda geração do modelo social, impulsionada pelas teóricas feministas das décadas de 1990 e 2000, recusa justamente a ideia que a deficiência se restringe às barreiras arquitetônicas, pois a restrição também é produzida por ambientes inacessíveis, por noções questionáveis sobre inteligência e competência social, pela ausência de língua de sinais, pela falta de material em braille e por atitudes hostis dirigidas a quem não tem lesões visíveis.

A partir disso, percebe-se que a exigência desse letramento pleno aparece como uma condição implícita de acesso à fonte histórica, ocasionando um questionamento sobre inteligência e competências, de modo não intencional, ao desenho da oficina, uma vez que se pressupõe um “estudante-padrão”, leitor autônomo e fluente. Dessa forma, as sugestões apresentadas pela docente, “letras maiores e frases mais direcionadas sobre a biografia trabalhada”, caminham ao sentido oposto dessas cobranças implícitas, com recursos de baixa complexidade e baixo custo, próximos as diretrizes da linguagem simples, redistribuindo o acesso ao documento sem perder o conteúdo histórico.

Com isso, tais recursos dialogam com as questões de acessibilidades comunicacional e metodológica apontadas por Silva (2022). Para a autora, “as ações de mediação não se restringem às situações em que o usuário tem o contato com a documentação [...]. A mediação está presente em todas ações do arquivista, inclusive na execução de atividades técnicas” (Silva, 2022, p.21), isto é, de maneira que reescrever o suporte de um documento não é tarefa acessória, e sim parte constitutiva do trabalho arquivístico de aproximar o acervo do usuário. Essa compreensão aproxima-se com a defesa de que os arquivos “são constituídos de uma dimensão social [...] a qual constitui um elemento essencial para que sejam de fato espaços informacionais, e que através da difusão e mediação se tornam espaços vivos, os quais são apropriados pela comunidade” (Silva, 2022, p. 19). Articulando tal perspectiva com os achados de Diniz (2007), nota-se que tal argumento ganha força, pois se a deficiência decorre do ambiente e não do corpo, a transformação do suporte é exatamente o ponto em que o arquivo deixa de medir o estudante por um padrão e passa a se medir por sua capacidade de acolher. Assim,

é significativa a demanda do docente seja a adaptação e reestruturação textual da oficina, e não a dispensa do estudante com deficiência.

Por fim, um último elemento do relato da Escola B que destaca a dinâmica em grupo, “os alunos podem se auxiliar”. Novamente, partindo de Diniz (2007) esse comentário se aproxima da própria organização dos teóricos do modelo social da deficiência, onde a primeira geração destacou independência como valor ético central, supondo que, removidas as barreiras, as pessoas com deficiência alcançariam plena autonomia. No entanto, foi a crítica feminista da segunda geração que evidenciou os limites desse ideal, pouco sensível à diversidade das experiências de deficiência, em especial às restrições intelectuais, e propôs a igualdade pela interdependência como princípio de justiça mais adequado, sob o argumento de que todas as pessoas são dependentes em diferentes momentos da vida (Diniz, 2007, p. 28-29).

Essa colaboração entre os pares foi algo observado dentro da própria equipe, Alves (2015) destaca que, na etapa de análise dos documentos

[...] pesquisando, aprendendo e ensinando, estudantes e oficinairos conduzem a leitura, análise e sistematização de conhecimentos obtidos e produzidos a partir dos processos, dos materiais de apoio e de um pequeno roteiro de questões, cada grupo em contato com a história de um dos personagens (Alves, 2015, p.59).

Desse modo, percebe-se que a investigação compartilhada, em que estudantes com e sem deficiência se apoiam mutuamente, realiza a inclusão sem exigir de cada sujeito a mesma performance. Essa situação aproxima-se novamente do DUA, no qual, conforme Costa (2025, p. 15), “a flexibilização do currículo e a garantia de recursos diversificados são formas de promover acesso para todos”. Sob essa perspectiva, reduzir barreiras significa oferecer múltiplas formas de representação do conteúdo, de ação, de expressão e de engajamento, de maneira que uma mesma atividade contemple a diversidade da turma. Com isso, a importância de que o documento trabalhado na oficina seja o mesmo para todos os estudantes, sem a produção de uma versão separada para aqueles com deficiência, uma vez que um material concebido desde a origem em linguagem simples, com apoios visuais e organizado em grupos, beneficia igualmente estudantes com e sem deficiência e evita qualquer marcação que os distinga.

Em síntese, os relatos apresentam uma identificação dos estudantes e as possíveis adaptações de acessibilidade para sua participação na oficina, no qual

identificam quais barreiras podem existir. No entanto, tal compreensão não é universal, e Silva (2022) lembra que, sem capacitação continuada, persistem barreiras atitudinais e a reprodução não intencional do capacitismo. Desse modo, o projeto de acessibilidade possui grande relevância dentro do cenário apresentado até aqui, tanto pela neurodiversidade presente nas escolas, quanto pela própria apropriação dos conceitos de acessibilidade. Vale ressaltar, contudo, que a continuidade dessas frentes depende tanto de recursos financeiros, quanto humanos nem sempre disponíveis, de modo que iniciativas de acessibilidade em arquivos públicos, conforme observa Silva (2022), acabam muitas vezes inviabilizadas pela ausência de investimento, ainda que haja consciência e disposição por parte da equipe.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo, percorreu-se o caminho que vai da cultura do sigilo, “herdado” da coroa portuguesa, à afirmação do arquivo como espaço de acesso, memória e direitos. Assim, durante grande parte da história brasileira e, de modo mais extremo, na ditadura civil-militar, o acesso à informação pública foi tratado como exceção, e os documentos da repressão permaneceram sob a lógica do segredo. Apesar da Constituição de 1988 elevar o acesso à informação como direito fundamental, é somente com a LAI que, de fato, o acesso vira regra e o sigilo a exceção, legitimando o arquivo enquanto lugar de memória e de exercício da cidadania. No entanto, permanece uma segunda barreira, em que esse acesso seja de fato acessível, sobretudo para os sujeitos-estudantes com deficiência que chegam ao arquivo.

Partindo dessa perspectiva de acessibilidade em instituições arquivísticas, especialmente em atividades de Educação Patrimonial, realizou-se um levantamento bibliográfico o qual evidenciou que a acessibilidade na educação patrimonial em arquivos é um tema ainda pouco explorado, raramente pesquisado no cenário atual. É nesse ponto que se insere a oficina de educação patrimonial “Resistência em Arquivo”, desenvolvida no APERS, na qual os estudantes investigam diretamente as fontes históricas a partir dos processos de indenização das vítimas da ditadura. Soma-se, também, o projeto de extensão “Arquivo para Todos”, responsável por criar e adaptar a acessibilidade dessas oficinas, de modo que estudantes com deficiência possam realizar essa mesma investigação em igualdade de condições. A

partir dos relatos das escolas no formulário de levantamento de acessibilidade, por sua vez, foi possível analisar como a participação ocorre, pois eles mostram que a realização da atividade em grupos, em etapas curtas e com linguagem simples auxilia na participação plena desses estudantes, algo que já se observa na própria dinâmica da oficina.

O desafio, nesse sentido, está em garantir os recursos necessários para ampliar a acessibilidade e em aprofundar o rompimento com as barreiras que ainda se interpõem entre o estudante e o documento. De um lado, os achados desta pesquisa indicam a importância de aproximar os próprios oficinairos dos conceitos que envolvem a inclusão e a acessibilidade, a medida em que são estes que realizam a mediação mais próxima do estudante. De outro, apontam para a continuidade da acessibilidade documental, de modo que todos os materiais sejam construídos de forma semelhante, sem que haja diferenças de materiais para estudantes com ou sem deficiência. Além disso, destaca-se incorporação de recursos como a audiodescrição das imagens, na qual sugere-se disponibilização por meio de *QR codes* que conduzem ao áudio, ampliando as formas de fruição do acervo.

Com isso, reafirma-se, ao final deste percurso, que a deficiência não é um atributo do corpo do estudante, mas o resultado das barreiras que o próprio ambiente impõe, e que cabe ao arquivo transformar-se para acolher a diversidade do seu público. Garantir que todos os estudantes investiguem as fontes históricas em igualdade de condições é um movimento de cidadania, um dos pilares existentes no APERS. Destaca-se, por fim, a necessidade de que se desenvolvam pesquisas em torno dessa temática, não apenas por imposição legal, mas em compasso com as diversidades existentes nas salas de aula e na própria sociedade como um todo, pois a acessibilidade é um direito, e não uma exceção.

Referências

Alves, Clarissa de Lourdes Sommer. **Reflexões sobre o ofício do historiador em arquivos a partir da construção da oficina Resistência em arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos**. 2015. 107 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/132881>. Acesso em: 29 abr. 2026.

Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS). **Anexo I - Oficinas realizadas pelo Programa de Educação Patrimonial**. Documento interno. [s.d.].

_____. **Agendamento de oficinas**. Documento interno, 2023.

_____. **Arquivo para Todos: experiências extensionistas para a acessibilidade no Arquivo Público do RS. 2025**. Publicado pelo canal do Arquivo Público do Estado do RS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VkY5uGg5wok>. Acesso em: 4 jun. 2026

_____. **Página institucional**. Porto Alegre, 2026. Disponível em: <https://www.apers.rs.gov.br/institucional>. Acesso em: 27 mai. 2026.

Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 22 mai. 2026

_____. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Dispõe sobre os procedimentos para a observância do direito fundamental de acesso à informação**. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

_____. Ministério da Cultura. **Guia Prático de Acessibilidade Cultural na Política Nacional Aldir Blanc de fomento à cultura**. Brasília: MinC, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/politica-nacional-aldir-blanc/politica-nacional-aldir-blanc/arquivos/materiais-de-orientacao/guias-manuais-e-cartilhas/25_minc_guia-de-acessibilidade-pnab-4-22-10.pdf. Acesso em: 24 mai. 2026.

Costa, Célia Maria Leite. **Memória e administração: o Arquivo Público do Império e a consolidação do Estado brasileiro**. 1997. Tese (Doutorado), IFCS, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/1334>. Acesso em: 13 abr. 2026.

Costa, Uerley Gabriel de Medeiros. **O Ensino de História na Perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA com Vistas à Inclusão Escolar**. 2025. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Departamento de História do Ceres, Caicó, RN, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/48040862-680d-4b7b-84ba-8b11e71cf447>. Acesso em: 19 jun. 2026.

Desvallées, André; Mairesse, François (ed.). **Conceitos-chave de Museologia. Tradução e comentários de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury.** São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

Diniz, Débora. **O que é deficiência?**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

Ferreira, Francisco Renato Silva; Silva, Decarla Gomes da; Bezerra, Susiane Alencar da Silva; Rodrigues, Carlos Germano do Nascimento; Souza, Jeovane Henrique de; Rodrigues, Ana Paula do Nascimento; Gomes, Antonia Edna Belém; Oliveira, Paulo Robson Leite de. O crescente número de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de ensino básico brasileiras. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [S. l.], v. 23, n. 6, p. e10217, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n6-039. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/10217>. Acesso em: 10 jun. 2026.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Gevehr, Daniel Luciano. Diferentes escritos sobre um mesmo passado: as (re)atualizações do conflito Mucker na historiografia sobre imigração alemã no Rio Grande do Sul (1874-1977). **Historiæ**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 109–132, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/4535>. Acesso em: 27 mai. 2026.

Gil, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de história (2015-2017). **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica**, Recife, v. 38, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2020. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243720>. Acesso em: 03 mai. 2026.

Gil, Carmem Zeli de Vargas; Pacievitch, Caroline; Perussatto, Melina Kleinert. Pensar historicamente com a educação patrimonial: um não-guia. **Sillogés**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 56-87, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/39>. Acesso em: 03 mai. 2026.

Golombiewski, Ana Carolina Ricardo. **Mulheres e resistência à ditadura: 60 anos de luta**. Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS), 1 abr. 2024. Disponível em: <https://apers.seplag.rs.gov.br/mulheres-e-resistencia-a-ditadura-60-anos-de-luta>. Acesso em: 22 jun. 2026.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2019 - 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 06 jun. 2026.

Lage, Sandra Regina Moitinho; Lunardelli, Rosane Suely Alvares; Kawakami, Tatiana Tissa. CAPACITISMO E SUAS FORMAS DE OPRESSÃO NAS AÇÕES DO DIA A DIA. **Encontros Bibli**, v. 28, p. e93040, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eb/a/HSy9D6BjLP6P9Gv3mtBvVyn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2026.

Lanna Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em: 22 mai. 2026

Leandro, Leonésia; Boff, Ana Paula; Regiani, Anelise Maria. Acessibilidade e inclusão em museus e centros de ciências em teses e dissertações. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 2, p. 421-444, ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n2p421>. Acesso em: 22 mai. 2026.

Lopes, Janaina Vedoin; Konrad, Glaucia Vieira Ramos. Arquivos da Repressão e leis de Acesso À Informação: Os Casos Brasileiro e Argentino na construção do Direito à Memória e a Verdade. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 5, n. 13, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/42160>. Acesso em: 15 abr. 2026.

Movimento Feminista Inclusivass. **Mini Dicionário AntiCapacitista com perspectiva de gênero**. Porto Alegre: Movimento Feminista de Mulheres e Meninas com Deficiência Inclusivass do RS: Fundo Elas+, [s.d.]. Disponível em: https://www.tdhbrasil.org/wp-content/uploads/wpforo/default_attachments/1736260650-Minidicionario.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.

ONU, 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 abr. 2026.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <http://unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 06 jun. 2026.

Pereira, Ana Cristina Cypriano; Passerino, Liliana Maria. A acessibilidade comunicacional no contexto das organizações: um estudo de caso. In: CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer (org.). **Acessibilidade em ambientes culturais: pesquisas científicas**. Porto Alegre: Marca Visual, 2021. p. 39-56. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220230>. Acesso em: 22 mai. 2026.

Pereira, Nilton Mullet; Seffner, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 22 mai. 2026.

Rio Grande do Sul. Lei nº 11.042, de 18 de novembro de 1997. **Reconhece a responsabilidade do Estado do Rio Grande do Sul por danos físicos e psicológicos causados a pessoas detidas por motivos políticos e estabelece normas para que sejam indenizadas**. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa, 1997. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-11042-1997-rio-grande-do-sul-reconhece-a-responsabilidade-do-estado-do-rio-grande-do-sul-por-danos-fisicos-e-psicologicos-causados-a-pessoas-detidas-por-motivos-politicos-e-estabelece-normas-para-que-sejam-indenizadas>. Acesso em: 25 mai. 2026.

Rodeghero, Carla Simone; Brando, Nôva; Alves, Clarissa Sommer (org.). **PEP em revista: o Programa de Educação Patrimonial UFRGS-APERS**. Porto Alegre: UFRGS: APERS, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6sd8uZtRKoUa2pXSmoXNVpTVTQ/view>. Acesso em: 30 mar. 2026.

Sassaki, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. 1. ed. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

Silva, Alice Tavares da. **Arquivo para todos: acesso e mediação informacional para usuários com deficiência no Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul**. 2022. Monografia (Bacharelado em Arquivologia) – Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2022. Disponível em: https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/conteudo_digital/32f14ba7fbab3aec3e9217045286f9b2.pdf. Acesso em: 06 jun. 2026.

Solci, Lucia Helena Correa. Acesso à informação pública no Brasil: do Império à República. **ÁGORA: Arquivologia em debate**, [S. l.], v. 30, n. 60, p. 75–100, 2020. Disponível em: <https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/823>. Acesso em: 13 abr. 2026.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Levantamento de Acessibilidade e Inclusão - Oficinas de Educação Patrimonial APERS

Caro(a) professor(a),

Agradecemos imensamente a participação da sua escola na oficina **"Resistência em Arquivo: patrimônio, ditadura e direitos humanos"**.

O Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul (APERS) tem o compromisso de promover a **acessibilidade e a inclusão** para que a história e o nosso patrimônio documental alcancem a todos. Para isso, estamos desenvolvendo o projeto **"Arquivo para Todos - Acessibilidade para Educação Patrimonial em História"**.

Sua colaboração é fundamental para que possamos entender as necessidades de acessibilidade dos nossos visitantes. As informações fornecidas neste formulário nos ajudarão a aprimorar nossas oficinas e a planejar as adaptações necessárias para recebermos todos os alunos da melhor forma possível.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

Informações de identificação da Escola

2. Nome da Escola: *

3. Nome do(a) Professor(a) responsável:

4. Turma que participou da oficina: *

Levantamento sobre a Participação de Estudantes com Deficiência

5. A sua escola possui estudantes com deficiência que não puderam participar da oficina devido à falta de acessibilidade no prédio ou das atividades do APERS? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

6. Se sim. Quais eram as tipologias de deficiência desses alunos? *

Marque todas que se aplicam.

☐ Deficiência visual (cegueira, baixa visão)

☐ Deficiência auditiva (surdez, baixa audição)

☐ Deficiência física

☐ Deficiência intelectual

☐ Transtorno do Espectro Autista (TEA)

☐ Outro: _____

7. Gostaríamos de saber mais sobre a sua experiência. Deixe seus comentários e sugestões para nos ajudar a aprimorar nosso trabalho: *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários