

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA PÚBLICA: TERRITÓRIOS COMUNS, ZONAS DE CONTATO E DIÁLOGOS POSSÍVEIS

HISTORY TEACHING AND PUBLIC HISTORY: COMMON TERRITORIES, CONTACT ZONES AND POSSIBLE DIALOGUES

DIEGO GOMES SOUZA^{1*}

Resumo: Neste artigo, propomo-nos a relacionar o Ensino de História às discussões sobre a História Pública levando em conta a perspectiva da construção de um conhecimento escolar mais plural, democrático e conectado com as demandas dos estudantes na contemporaneidade. Para isso, apresentamos, inicialmente, reflexões sobre a origem da História Pública enquanto campo de pesquisa autônomo e consolidado no meio acadêmico. A partir disso, mapeamos a institucionalização dessa área nos Estados Unidos na década de 1970, tecendo considerações sobre a conformação de um modelo mais ou menos coeso de História Pública americana. Discorreremos, ainda, de forma sucinta, sobre as várias etapas do processo de internacionalização da área, antes de avaliar como decorreu a organização do campo no Brasil, elucidando alguns apontamentos acerca dos principais aspectos que marcam a constituição da História Pública no meio acadêmico brasileiro. Ao tecermos algumas considerações sobre o Ensino de História enquanto área de pesquisa e as suas possíveis relações com a História Pública, destacamos, também, uma série de zonas de contato, diálogos possíveis e territórios comuns entre as duas áreas, salientando o lugar significativo que a relação com o Ensino de História tem ganhado no debate brasileiro em torno da História Pública.

Palavras-chave: Ensino de História; História Pública; Saberes históricos.

Abstract: In this article, we propose to relate the History Teaching to the discussions about Public History in the perspective of building a more pluralistic and democratic school knowledge, connected with the demands of contemporary students. In order to do this, we first present the Public History original context as an autonomous and consolidated field of research in the academic world. We mapped the institutionalization

¹ *Artigo recebido em 30 de abril de 2019 e aprovado para publicação em 29 de julho de 2019.*

* Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/UFF), professor de História das redes municipais de educação de Queimados e Rio Bonito, bolsista CAPES. (E-mail: diegohistuff@gmail.com)

of this area in the United States in the 1970s, making considerations about the shaping of a relatively cohesive model of American Public History. We also summarize the various stages of the internationalization process in the area before evaluating the organization of the field in Brazil, with some notes on the main aspects that mark the constitution of Public History in the Brazilian academic environment. Next, we make some considerations about the History Teaching as a research area and its possible relations with Public History. We also highlight a series of contact zones, possible dialogues and common territories between the two areas, pointing out the status that the relationship with the History Teaching has gained in the Brazilian debate around the Public History.

Keywords: History Teaching; Public History; Historical knowledge.

História Pública: da crítica ao modelo normativo à defesa do pluralismo interdisciplinar

Uma das formas de interesse sobre um determinado campo de pesquisa surge da procura (ou até mesmo a cobrança) de uma definição clara, objetiva e, por vezes, quase monolítica, da área em questão. É mais do que compreensível, portanto, a expectativa por uma resposta simples e precisa à pergunta: “O que é História Pública?”. Contudo, como veremos, esse anseio é comumente frustrado, uma vez que o primeiro contato com a literatura especializada revela uma ampla e variada gama de definições, além de distintas compreensões sobre o termo e os tipos de conhecimento relacionados à expressão “História Pública”.

A exigência de uma definição fixa pode ser apontada como um dos motivos da incompreensão e da reserva de diversos historiadores acerca desse novo (ou nem tão novo assim) campo de conhecimento que vem ganhando cada vez mais notoriedade no Brasil. É comum, por exemplo, em textos mais críticos à História Pública, a acusação de imprecisão conceitual ou a demanda por uma descrição mais categórica da área. No entanto, esse ponto de vista de historiadores *outsiders* revela distintos níveis de desconhecimento sobre o processo de constituição da História Pública. Pois, se por um lado, esse panorama é tido como de indefinição e fraqueza conceitual, por outro, numa perspectiva mais *insider*, destacam-se a diversidade e o ecletismo de práticas marcadas por contextos nacionais muito diferentes.

Um dos meios de se esclarecer a heterogeneidade da História Pública é analisar os seus processos de institucionalização e internacionalização. Sobre a sua origem, é

praticamente um consenso entre os pesquisadores localizá-la nos Estados Unidos da década de 1970, mais especificamente em torno da Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara. Pode-se, inclusive, apontar três instituições como as principais irradiadoras desse campo: o periódico *The Public Historian*, fundado em 1978, o *National Council on Public History* (NCPH), criado no ano seguinte, e o conjunto de programas de pós-graduação especializados em História Pública que se espalharam pelo país desde então.

Thomas Cauvin² nos fornece uma “visão de dentro” desse processo de institucionalização, apresentando os ideais e perspectivas que os sujeitos que participaram do movimento compartilhavam nesse empreendimento. Para historiadores como Robert Kelley, Wesley Johnson e Barbara Howe, a oposição entre a academia e o público era central nos debates dos anos 1970. O trabalho dos historiadores teria se distanciado progressivamente da sociedade e da arena pública, o que tornou o campo da História uma verdadeira “torre de marfim”. A criação da História Pública seria, assim, uma tentativa de romper o isolamento da produção historiográfica, vinculando-a aos problemas e preocupações sociais e cotidianos. Desde a sua origem, o discurso do movimento estaria marcado por uma forte distinção profissional, tomando para si a responsabilidade da criação de novos historiadores, que, por sua vez, poderiam derrubar a “torre de marfim”, na qual estavam encerrados os historiadores acadêmicos.

Essa necessidade de distinção no início do movimento não deve, no entanto, invisibilizar uma diferença fundamental: aquela existente entre práticas públicas de história e a História Pública enquanto uma área em processo de institucionalização. Antes da década de 1970, já existiam profissionais, dentro e fora dos Estados Unidos, dedicados à dimensão pública do conhecimento histórico ou que se preocupavam com o engajamento e a interação da História com audiências mais amplas. Muitos desses profissionais – por vezes chamados de historiadores práticos – trabalhavam com a História fora dos circuitos universitário e escolar: arquivos, museus, empresas, parques ambientais, Forças Armadas, agências governamentais etc. Todavia, esses trabalhadores “leigos” não eram considerados historiadores profissionais. A especificidade do movimento da História Pública estadunidense se deve justamente à sua capacidade de institucionalização: a redefinição da profissão ao incluir a dimensão aplicada da

² CAUVIN, Thomas. The Rise of Public History: An International Perspective. *Historia Crítica*, n. 68, 2018, pp. 3-26.

disciplina fora da academia (e do universo estritamente educacional) através de uma nova formação universitária firmemente apoiada em programas de pós-graduação.³

Essa visão dos “pais fundadores” da História Pública precisa, contudo, ser integrada ao contexto social e profissional do surgimento do movimento para que tenhamos uma visão mais ampla desse processo. A década de 1970 foi marcada, nos Estados Unidos, por uma grave crise no mercado de trabalho universitário, o que tornou a empregabilidade dos formandos um fator determinante na institucionalização da História Pública. Essa iniciativa estaria marcada, dessa maneira, por um esforço deliberado de construção de uma carreira alternativa fora da academia para os historiadores e de elaboração de uma identidade profissional desvinculada do magistério.⁴

Esse caráter profissional e pragmático da origem da área acabou se consolidando ao longo do processo de constituição da História Pública nos Estados Unidos. Segundo Thomas Cauvin,⁵ a História Pública se desenvolveu no interior de uma longa tradição estadunidense, a da *applied history*.⁶ Enquanto essa se manteria interessada nas aplicações da História às questões políticas do presente, aquela se concentraria na comunicação com amplas audiências. Tanto Robert Kelley quanto Wesley Johnson reforçaram a aplicabilidade da História Pública ao estabelecer as agências governamentais e as corporações como locais, por excelência, de trabalho do historiador público. Esse posicionamento, com foco nas aplicações da História às políticas públicas e às questões corporativas, acabou dando o tom da institucionalização do campo e criando um perfil, um modelo quase unívoco, de História Pública nos Estados Unidos.

Embora os fundadores da História Pública nos Estados Unidos afirmassem o imperativo público como o seu móvel original, o que uma análise do desenvolvimento ulterior do campo demonstra é que o desejo de promover a democratização do acesso ao conhecimento histórico por meio de uma maior comunicação com audiências não

³ *Ibidem*, pp. 7-10.

⁴ LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública: os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. SANTHIAGO, Ricardo. História Pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 286 - 309, jan./mar. 2018.

⁵ CAUVIN, *Op. Cit.*, pp. 6-7.

⁶ A prática da *applied history* antes do estabelecimento da História Pública no ambiente acadêmico, nos Estados Unidos, é denominada por Thomas Cauvin como uma “tradição esquecida”. Ver: CAUVIN, *Op. Cit.*, p. 6.

acadêmicas acabou secundarizado pela afirmação do aspecto utilitário e pragmático do movimento⁷.

Para Ricardo Santhiago,⁸ esse processo de institucionalização promoveu uma inflexão no modo de identificação do historiador público. Esse não mais seria o profissional que se dedica às práticas públicas de História nos mais diversos espaços não acadêmicos (museus, parques nacionais, arquivos etc.). Para exercer essas funções, sendo reconhecido como um profissional, seria necessário agora estabelecer a relação com um lugar institucional de formação, um currículo a ser percorrido e um conjunto de saberes, práticas e técnicas a serem transmitidos. Esse caráter profissionalizante dos programas universitários estadunidenses revelaria a dimensão prospectiva da História Pública por lá: “um percurso de formação e desenvolvimento profissional no qual o historiador adquire e aperfeiçoa um conjunto de habilidades que o credencia a perseguir uma inserção específica”.⁹

A conformação desse modelo gerou consequências para a expansão internacional dessa área de pesquisa. Nos anos 1980, ocorreu um movimento deliberado com a intenção de difundir o modelo americano de História Pública para outros países, especialmente os europeus. No entanto, a recepção desses historiadores não foi muito calorosa no exterior. O padrão americano de História Pública foi encarado como excessivamente comercial, orientado por contratos com empresas privadas e considerado próximo a uma História corporativa. Desse modo, os historiadores avaliaram que risco seria de que o conhecimento histórico se transformasse em um produto comercializado com razões mercadológicas.¹⁰

Um segundo momento dessa internacionalização se deu na década de 1990 com resultados muito mais promissores, dos quais um dos mais destacados foi o florescimento da História Pública na Austrália.¹¹ Esse sucesso pode ser explicado,

⁷ Uma pergunta provocadora que destaca essa percepção da secundarização da dimensão pública em prol do caráter pragmático dos usos da História é feita por Paul Knevel. Numa conferência sobre História Aplicada na Erasmus University, em 1982, que aproximou a História Pública de historiadores europeus, ficou evidente a negligência das questões públicas em favor das aplicações da História. Diante disso, Knevel indagou que a conferência talvez tivesse pulado o tema mais intrigante de todos: o que há de tão público na História Pública? (KNEVEL, Paul. Public History. The European Reception of an American Idea? *Levend Erfgoed. Vakblad voor public folklore & public history* 6, n. 2, p. 7 *apud* CAUVIN, *Op. cit.*, p. 14).

⁸ SANTHIAGO, *Op. cit.*, p. 293.

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ CAUVIN, *Op. cit.*, pp. 14-15.

¹¹ A Inglaterra e a França também passaram por momentos bastante distintos de florescimento de iniciativas de História Pública ou de experiências correlatas. Sobre esses cenários nacionais e suas especificidades, ver: LIDDINGTON, *Op. cit.* CAUVIN, *Op. cit.*

segundo Thomas Cauvin,¹² pela ampliação de definições de História Pública fora dos Estados Unidos, o que ajudou a descentralizar o modelo americano focado em História aplicada e deu abertura para a afirmação de escolas nacionais de História Pública, cada uma delas com características bem particulares. Na Austrália, por exemplo, a História Pública foi muito mais entendida como uma forma de comunicar conhecimento histórico para um público mais ampliado do que um meio de prestar consultoria histórica para governos e empresas. Essa mudança de foco pode ser atribuída a um movimento maior (que atingiu, inclusive, os EUA) com origens na nova museologia, dedicada a colocar o visitante no centro da atividade museológica.¹³ Tal inflexão, que colocou (ou recolocou) o público no foco da História Pública, (re)ativando o interesse em formas de comunicação com uma audiência não acadêmica, pode ser bem resumida na fórmula de Paul Knevel: História para o público, sobre o público e pelo público.¹⁴

O êxito desse segundo momento da internacionalização se consolidou nos anos 2000 com a criação da *International Federation for Public History* (IFPH) e de outras importantes associações nacionais, como é o caso da Rede Brasileira de História Pública e da *Associazione Italiana di Public History*. Menos controlado pelos historiadores americanos, o sucesso da expansão da História Pública a partir dos anos 1990 pode ser creditado, como defende Thomas Cauvin,¹⁵ justamente a um processo marcado pela diversidade de modelos e escolas, de práticas e ênfases e de uma definição mais rica e plural da área. A indefinição do campo, que é apontado como fraqueza por muitos críticos, pode ser vista sob um olhar distinto, sendo a diversidade e a pluralidade vistas como a sua maior força e qualidade.

Na verdade, do ponto de vista de muitos pesquisadores envolvidos diretamente com a História Pública, indefinição e imprecisão conceitual não seriam as expressões mais adequadas para se referir à conformação do campo. Mais uma vez, o que se aponta é a definição abrangente, a heterogeneidade de percepções e a multiplicidade de sentidos em torno da expressão História Pública.¹⁶ Essa diversidade não seria, contudo,

¹² CAUVIN, *Op. cit.*, pp. 17-18.

¹³ O movimento da nova museologia propunha superar o aspecto de entretenimento dos museus com o objetivo de desafiar o público a assumir um papel mais ativo na interação com as exposições. O problema enfrentado seria o de estruturar o conhecimento e o aprendizado para novas audiências, utilizando, por exemplo, a mídia digital e a tecnologia não apenas com o intuito de divertir ou capturar a atenção do público, mas como veículos para engajá-lo com o passado. Sobre isso, ver: GARDNER, James B. Trust, Risk and Public History: A View from the United States. *Public History Review*, v.17, 2010, pp. 58-59.

¹⁴ KNEVEL, *Op. cit.*, p. 8 *apud* CAUVIN, *Op. cit.*, p. 17.

¹⁵ CAUVIN, *Op. cit.*, pp. 20-21.

¹⁶ Tratando das possibilidades de elaboração curricular de cursos de pós-graduação em História Pública, Gerald Zahavi chega a defender que a “espinha conceitual de qualquer programa deste tipo deveria ser

eventual ou imprevista, mas deliberadamente almejada no sentido da interlocução de diferentes áreas, fazendo da História Pública um lugar de fronteira e uma prática transdisciplinar.¹⁷

Dois importantes e renomados pesquisadores envolvidos com a História Pública lançam um olhar diferente sobre a suposta indefinição da área. Michael Frisch, por exemplo, sustenta que ela assumiu formas diferentes nos vários contextos nacionais em que tem sido desenvolvida. Essa variação de ênfases não impediria, todavia, a existência de aproximações e preocupações comuns entre os historiadores públicos de diversos países.¹⁸ Jill Liddington, por sua vez, embora saliente os desafios de uma abordagem demasiadamente ecumênica, ressalta a amplitude, a variação e o pluralismo de significados e usos que caracterizam a trajetória dos estudos de História Pública em seus vários contextos e culturas nacionais.¹⁹

Mais alinhada à perspectiva defendida por Michael Frisch, a História Pública no Brasil tem construído a sua própria identidade, marcando as suas diferenças com o modelo estadunidense. Para Ricardo Santhiago, mais do que um campo disciplinar separado ou um modelo normativo e prescritivo, a História Pública no Brasil cumpriria o papel de:

um dispositivo conceitual capaz de ajudar o historiador a enfrentar os desafios contemporâneos de sua atividade. Não é, portanto, sugerida necessariamente dentro de uma chave prospectiva; para além da plasticidade da expressão e da sua capacidade de abrigar um número e uma variedade notável de práticas e reflexões, ela tem funcionado principalmente como uma espécie de categoria deflagradora de um exercício de retrospectão.²⁰

Dessa maneira, muito mais do que uma formação específica focada na atuação em espaços fora da academia, a História Pública propicia aos historiadores uma oportunidade de interpelar as suas práticas de pesquisa de forma a revelar o seu caráter público. É nesse sentido que a História Pública brasileira tem se apresentado como uma oportunidade de autorreflexividade para os historiadores, proporcionando um constante

uma definição abrangente de História Pública” [ZAHAVI, Gerald. Ensinando História Pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 55].

¹⁷ ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História Pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

¹⁸ FRISCH, Michael. A História Pública não é uma via de mão única. In.: ALMEIDA, Juniele de; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Orgs.). *História Pública no Brasil: itinerários e sentidos*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

¹⁹ LIDDINGTON, *Op. cit.*

²⁰ SANTHIAGO, *Op. cit.*, p. 294.

aprendizado sobre a relação entre o trabalho historiográfico e as possibilidades concretas de comunicação, divulgação e inserção no espaço público dos resultados dessas pesquisas.²¹

Outra característica importante e distintiva da área no Brasil é a opção pelo Ensino de História como um interlocutor privilegiado nas reflexões sobre o conjunto de práticas que estão relacionados à História Pública. A relação entre esses dois campos de pesquisa preocupados com a inserção pública do conhecimento histórico revela uma série de terrenos comuns e possibilidades de diálogo.

Contatos e diálogos entre Ensino de História e História Pública

Vimos, até aqui, que, mesmo diante de sua heterogeneidade, a História Pública vem se constituindo enquanto campo de conhecimento a partir do estabelecimento de certo número de fundamentos, práticas e reflexões convergentes: a democratização do acesso ao conhecimento histórico por meio da comunicação com amplas audiências; a consideração por formas não acadêmicas de produção de narrativas sobre o passado; o trabalho interdisciplinar e o conhecimento em rede; a produção colaborativa de saberes por meio da autoridade compartilhada etc. No entanto, se todos esses princípios se fundamentam na preocupação com a forma pela qual o conhecimento histórico é produzido e se propaga para além dos circuitos acadêmicos, ausências significativas são sentidas em muitos dos trabalhos desse campo de pesquisa: a da escola e a dos saberes históricos que ela produz e faz circular não só no ambiente escolar, mas também na sociedade e na cultura de forma geral.

O Ensino de História parece não estar no foco de muitos dos especialistas que se dedicam à História Pública. Isso talvez se explique pela característica originária do modelo estadunidense de investir em uma identidade profissional para o historiador público desvinculada do magistério. Embora torne essa ausência mais compreensível, esse aspecto não justifica a negligência com o conhecimento histórico escolar, uma vez que é particularmente através dele, presente há bastante tempo nos currículos escolares mundo afora, que a maioria das pessoas adquire, em certa medida, seu senso de passado e desenvolve sua consciência e cultura históricas.

²¹ *Ibidem.*

Esse quadro, felizmente, parece estar mudando justamente em função do processo multifacetado e heterogêneo de internacionalização da História Pública. Os recentes eventos da área ocorridos no Brasil têm evidenciado que a relação com a educação e o Ensino de História se apresenta como um importante eixo de reflexão, o que seria, inclusive, um dos aspectos distintivos da História Pública no Brasil.

Alguns autores vêm destacando a relevância dessa interlocução. Para Everardo Andrade e Nívea Andrade, por exemplo, “a História escolar é, desde já, uma História Pública, embora o lugar que articule sua linguagem seja, fundamental e inequivocamente, o ambiente do encontro pedagógico de sujeitos particulares, isto é, o lugar da escola”.²² A sala de aula, por sua vez, é caracterizada por Fernando Penna e Rodrigo Ferreira como um lugar típico de desenvolvimento de práticas de História Pública com significativa atividade intelectual de seus agentes.²³ Em última instância – e em função de possibilitar a articulação de distintos locais, experiências e saberes –, a escola deve ser considerada um “espaço, por excelência, de História Pública”.²⁴

Nas últimas décadas, o campo de pesquisa em Ensino de História passou por uma mudança sensível em seus rumos de investigação. Tomando como referência autores que passaram a se debruçar sobre os chamados *saberes escolares* e *saberes docentes*, além da epistemologia do conhecimento escolar, diversos pesquisadores da área passaram a mobilizar uma série de inovações teórico-conceituais para investigar os processos de constituição, reelaboração e circulação do que se passou a chamar de *conhecimento histórico escolar*.

Esse campo teórico já deixa entrever, logo de partida, o caráter público e de expressiva intervenção social que constitui não somente o Ensino de História, mas todo o conjunto das disciplinas escolares. Jean-Claude Forquin, por exemplo, afirma que a escola é um ambiente de produção de saberes típicos e originais, mas que esses conhecimentos não ficam restritos ao espaço escolar.²⁵ A escola seria, então, um centro irradiador de conhecimentos detentores de um “poder de modelagem de *habitus*”, o que

²² ANDRADE, E.; ANDRADE, N., *Op. cit.*, p. 181.

²³ FERREIRA, Rodrigo de Almeida. PENNA, Fernando. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de História Pública frente a BNCC e ao ESP. In: ALMEIDA, Juniele Almeida de; MENESES, Sônia (Orgs.). *História Pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 6.

²⁴ FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Quais as relações entre a História Pública e o Ensino de História? in.: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) *Que História Pública queremos? What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 35.

²⁵ FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, 1992, p. 36.

possibilita que ela influencie as práticas culturais e as mentalidades de uma determinada sociedade. André Chervel, no mesmo sentido, sustenta que:

Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criador insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.²⁶

No tocante ao Ensino de História, Ana Maria Monteiro defende que essa área de pesquisa se institui no entrecruzamento de diversos campos de conhecimento, como a historiografia, a didática, o currículo e a epistemologia.²⁷ Considerar o Ensino de História como uma área em que os saberes se encontram em lugar de fronteira revela um esforço de articulação de reflexões teóricas da História acadêmica, da Educação e de outras disciplinas que apontem possibilidades de intercâmbio e colaboração.²⁸

Esse perfil interdisciplinar também é observado na História Pública, sendo uma aproximação entre as duas áreas que primeiro salta aos olhos. Diversos autores que se dedicam à História Pública destacam esse movimento de associação entre campos distintos em função, principalmente, da necessidade de expandir a comunicação com o público a partir de diferentes linguagens, como aquelas presentes no cinema, na literatura, na fotografia, nos museus, nas mídias, nas redes sociais etc. Revelando os sentidos dessa heterogeneidade, Everardo Paiva de Andrade e Nívea Andrade falam de uma tradição recém-inaugurada que busca intencionalmente o cruzamento de fronteiras “entre áreas de conhecimento e de atuação, acadêmicas ou não, o intercâmbio entre professores e estudantes, pesquisadores e profissionais que se movimentam para além de suas respectivas áreas, em perspectiva interinstitucional e transdisciplinar”²⁹. Dessa forma, a História Pública pressupõe “pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos”³⁰.

²⁶ CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria e Educação, nº 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 184.

²⁷ MONTEIRO, Ana Maria. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. DALBEN, A. et alii (Orgs.) *Coleção Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação de professores e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

²⁸ MONTEIRO, Ana Maira; PENNA, Fernando de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Revista Educação & Realidade*. Vol. 36, n1, jan/abr 2012, pp. 191-211.

²⁹ ANDRADE, E.; ANDRADE, N., *Op. cit.*, p. 176.

³⁰ ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta. História Pública: entre as políticas públicas e os públicos da História. In: XXVII Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2013, Natal. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: ANPUH/UFRN, 2013, v. 1, p. 2.

A intenção de democratizar o acesso ao conhecimento por meio do alargamento do público com o qual se deseja dialogar é, igualmente, uma zona de contato entre as duas áreas. Na História Pública, esse movimento foi descrito por Ricardo Santhiago como uma “História feita para o público”, o que diz respeito à ideia de ampliação de audiências e de ocupação de novos postos de trabalho com o intuito de publicizar e comunicar conhecimento histórico de forma mais amplificada.³¹ Pode-se dizer que a História escolar, por sua vez, já surge, no bojo da institucionalização do ensino público, com essa função divulgadora. Como disciplina presente há mais de um século no currículo escolar nacional, ela é responsável por promover uma “apropriação pública da História”.³² Além disso, em sala de aula, o professor de História é responsável por colocar em prática, a partir da mobilização de diversas operações, um processo contínuo de divulgação, difusão e circulação do conhecimento histórico.³³

Esse deslocamento (que também é epistemológico) levou ambas as áreas a estabelecerem relações com outros lugares e agentes produtores de saberes históricos, reconhecendo a sua legitimidade discursiva e construindo com eles diálogos mais horizontalizados. Na História Pública, isso fica muito evidente a partir de sua estreita ligação com a História oral e o tipo de metodologia de trabalho que ela propõe. Já na História escolar, essa atitude é mais do que opcional, ela é incontornável e se manifesta a todo momento no processo de ensino-aprendizagem.

Uma sala de aula, assim experienciada, implica em reconhecer os saberes envolvidos em contato e em diálogo. O do professor, que é o profissional formado na universidade e atuante nas contingências cotidianas; do acadêmico, produtor de pesquisas e propositor de debates que atualizam a historiografia; do estudante, cuja vivência sociocultural, política e econômica ajuda a conformar uma percepção de conhecimentos; e o histórico circulante, construído por meio de variadas linguagens, narrativas e suportes culturais³⁴.

Juniele Almeida e Marta Rouvai falam, assim, da necessidade do desenvolvimento de uma “História didática”³⁵ como condição de se viabilizar a divulgação científica da História, tornando o passado, de alguma forma, útil socialmente sem suprimir a ciência nesse processo. Acreditamos que essa “História didática” já se

³¹ SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a História Pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 28.

³² ANDRADE, E.; ANDRADE, N., *Op. cit.*, p. 176

³³ FERREIRA, *Op. cit.*, p. 34.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ ALMEIDA; ROVAI, *Op. cit.*, p. 3.

encontra, há bastante tempo, em avançado processo de elaboração nos ambientes escolares, sendo realizada pelos professores de História a partir de um processo que vem sendo designado como “mediação didática”.³⁶

É possível afirmar, com alguma segurança, que nesse ponto específico o Ensino de História tem muito a oferecer aos pesquisadores da História Pública. Em função de sua dimensão organicamente educativa, ele sempre identificou na questão da audiência um elemento medular de sua realização. Conscientes de que, em suas aulas, não estabelecem um diálogo com seus pares, mas com um auditório diversificado de estudantes em faixa etária escolar, os professores de História lançam mão de diversas operações com o intuito de mobilizar esse público específico para o conhecimento e engajá-lo na elaboração de sentidos para os saberes circulantes naquele espaço.

Embora não sejam os únicos agentes envolvidos no processo de mediação didática, os professores são considerados protagonistas na produção do conhecimento histórico escolar por conta de seu papel ativo na mobilização de diversas estratégias e recursos que integram os seus saberes docentes. No exercício de suas funções, os professores recorrem a procedimentos que possibilitam a produção de um saber histórico ensinável, ou seja, garantem que a inteligibilidade desses conhecimentos seja objetivada e concretizada. O uso do raciocínio analógico,³⁷ o manejo do anacronismo controlado,³⁸ o recurso ao tempo presente,³⁹ o emprego de técnicas da retórica a partir do reconhecimento da especificidade de seu auditório,⁴⁰ a negociação de distâncias entre os saberes dos alunos e os saberes a ensinar:⁴¹ tudo isso demonstra a complexidade da prática docente enquanto uma operação que tenta equacionar a tensão entre a razão histórica e a pedagógica.

Um princípio muito caro às pesquisas em torno das disciplinas escolares é o reconhecimento de que elas não se limitam a transmitir um tipo de conhecimento produzido fora da escola, mas são responsáveis pela produção de saberes particulares,

³⁶ MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007. LOPES, Alice R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

³⁷ MONTEIRO, Ana Maria. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no Ensino de História. Campinas/SP, Cadernos *Cedes*, vol. 25, 2005.

³⁸ MONTEIRO, Ana Maria. O anacronismo em questão. In: GONCALVES, M.de A. et alii. *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012. (191-214). SILVA, D. P. O lugar do tempo presente na aula de História: limites e possibilidades. *Tempo e Argumento. Revista de História do tempo presente*. UDESC, vol.9. n.20, 2017, pp. 99-129.

³⁹ MONTEIRO, Ana Maria. Aulas de História: questões no/do tempo presente. *Educar em Revista*. UFPR, n.58, out-dez 2015, pp.165-182.

⁴⁰ MONTEIRO; PENNA, *Op. cit.*

⁴¹ MONTEIRO, 2005, *Op. cit.*

próprios da cultura escolar. Nesse sentido, um eixo fundamental das investigações em torno do conhecimento histórico escolar tem sido a afirmação de sua especificidade epistemológica. Esse reconhecimento não implicaria, no entanto, ver na escola o único núcleo de formação desse saber, tampouco desvalorizar a relação constituinte com a ciência de referência, no caso, a História em sua versão acadêmica.

O que essa perspectiva teórica propõe, na verdade, é deslocar o foco da relação entre História acadêmica e História escolar de um modelo baseado na transmissão – o que implica a hierarquização desses saberes e a identificação de erros e equívocos no ensino em relação ao conhecimento científico – para outro interessado em processos de reconfiguração, reelaboração, mediação e transposição didática. Esses processos são determinados pelo indispensável recurso aos conhecimentos oriundos da disciplina científica específica, mas que também são marcados pelas conexões com diversas práticas sociais e orientados fundamentalmente por uma finalidade educativa na geração de configurações cognitivas próprias, em outras palavras, de uma modalidade distinta de inteligibilidade, referente ao contexto sociocultural da escola.⁴²

Essa crítica à hierarquização dos saberes nos parece uma preocupação compartilhada pela História Pública. Muitos de seus trabalhos fundamentam as suas práticas na reflexão sobre a estruturação valorativa estabelecida entre o conhecimento historiográfico e aquele que se constrói fora dos parâmetros metodológicos da pesquisa acadêmica.⁴³ É nesse sentido que a expressão “Pública” que acompanha a rubrica não se limita a expressar o desejo de ampliar a comunicação com audiências maiores, mas revela, principalmente, a atitude de reconhecer a legitimidade de narrativas históricas que circulam para além do ambiente acadêmico. Esse tipo de engajamento é classificado por Ricardo Santhiago como uma “História feita pelo público”.⁴⁴

No Ensino de História, esse reconhecimento de outros saberes (históricos ou não), que convivem com a historiografia acadêmica na conformação do senso do passado dos estudantes, assume outro patamar. Eles são parte fundamental do próprio processo de constituição dos saberes históricos escolares. Como um conhecimento de natureza híbrida, dinâmica, inventiva e de complexa (e muitas vezes insuspeita) elaboração, a História escolar articula e faz dialogar saberes e vivências de múltiplos sujeitos, práticas e grupos sociais. De acordo com Ana Maria Monteiro:

⁴² MONTEIRO, 2007, *Op. cit.*

⁴³ FERREIRA, *Op. cit.*

⁴⁴ SANTHIAGO, 2016, *Op. cit.*, p. 28.

a História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem as características do professor (e em que também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerados tanto a escola quanto o campo disciplinar), características essas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar. Esses atores estão imersos no mundo, ou seja, numa sociedade dada, numa época dada, em que as subjetividades expressam e configuram representações que, por sua vez, interferem na definição das opções que orientam os sentidos atribuídos aos acontecimentos⁴⁵.

Essa consideração sobre o Ensino de História guarda algumas semelhanças com a proposição da “cozinha digital” de Michael Frisch: esse local/situação onde as diferenças entre produtores e consumidores de conhecimento são atenuadas para dar espaço à construção colaborativa de saberes.⁴⁶ Fazer do público um participante ativo na construção de significados históricos seria a expressão, segundo Ricardo Santhiago, da ideia de uma “História feita com o público”, no sentido de modelos participativos de produção de conhecimento.⁴⁷

As contribuições desses diversos autores indicam, portanto, que “a História escolar enseja uma prática social em permanente articulação com outras práticas” e que “o movimento que articula saber acadêmico, práticas sociais e saber a ensinar é de mão dupla, sugerindo uma relação permeável a influências e modificações recíprocas”.⁴⁸ Assim, esse posicionamento vai ao encontro da advertência de Michael Frisch de que a História Pública não deve ser uma via de mão única (de historiadores produtores de conhecimento para um público passivo e consumidor), devendo, pelo contrário, promover processos de construção participativa de saberes históricos por meio de um diálogo real entre seus agentes participantes⁴⁹.

Considerações finais

Propomos, ao longo deste artigo, relacionar o campo de pesquisa do Ensino de História às discussões sobre a História Pública na perspectiva da construção de um conhecimento escolar mais plural, democrático e conectado com as demandas dos estudantes na contemporaneidade. Por meio da análise dos processos de

⁴⁵ MONTEIRO, 2007, *Op. cit.*, p. 106.

⁴⁶ FRISCH, *Op. cit.*, p. 64-65.

⁴⁷ SANTHIAGO, 2016, *Op. cit.*, p. 28.

⁴⁸ ANDRADE, E.; ANDRADE, N. *Op. cit.*, p. 180.

⁴⁹ FRISCH. *Op. cit.*, p. 159.

institucionalização e internacionalização da História Pública, passando pela conformação da área no ambiente historiográfico brasileiro, foi possível traçar uma série de aproximações com as práticas e os saberes da História escolar.

Nesse sentido, identificamos diversas zonas de contato e de diálogos possíveis entre essas áreas de conhecimento: o caráter intrinsecamente público das disciplinas escolares; a opção por divulgar o conhecimento histórico para audiências mais amplas; a consideração por narrativas históricas não acadêmicas; a crítica à hierarquização dos saberes e à dicotomia acadêmico/público; a produção colaborativa dos saberes e a autoridade compartilhada; as relações com a História do tempo presente; a elaboração de significados e sentidos históricos no próprio processo de produção do conhecimento e, por fim, a “mediação didática” como instrumento para a publicização dos saberes históricos.

A análise desses territórios comuns demonstra, na verdade, que o Ensino de História, mais antigo que a História Pública institucionalizada, já se dedicava às práticas de História Pública antes mesmo da conformação desse campo nos Estados Unidos, na década de 1970. É razoável supor, dessa forma, que a História escolar tem muito a oferecer e a ensinar aos pesquisadores de História Pública. Essa constatação aponta para a possibilidade de uma inflexão na tradicional forma de relacionamento entre a História acadêmica e a escolar. Em vez de ser considerada uma transmissora de conhecimentos produzidos pela academia, a disciplina escolar de História passa a ser identificada não só como um conhecimento original com elevada especificidade epistemológica, mas também como uma operação historiográfica⁵⁰ que, ao exercer o seu significativo potencial de inserção pública, é detentora de um vasto repertório de saberes, instrumentos teóricos e práticas técnicas e de investigação que podem ser muito úteis aos historiadores que vêm se dedicando às pesquisas em História Pública.

Podemos considerar, portanto, que a relação entre Ensino de História e História Pública tem um alto potencial de se realizar enquanto uma atividade de mão dupla. Para isso, a História Pública precisa reconhecer que ela própria se constitui por meio de operações de mediação didática e pode ajudar a pôr em marcha processos de conscientização da dimensão pública do Ensino de História. A História escolar, por sua vez, necessita admitir que o conhecimento que produz e faz circular se caracteriza por uma incontornável inserção pública, contribuindo com a História Pública em seu

⁵⁰ PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História como operação historiográfica. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

processo de descoberta de caminhos metodológicos para uma efetiva comunicação com audiências mais amplas e para a produção colaborativa de saberes históricos.

Como pontuaram Everardo Andrade e Nívea Andrade: “E se (...) a História Pública proporcionasse, de fato a oportunidade de um diálogo verdadeiro em que a História tanto fala quanto escuta, permitindo também que falem outros sujeitos e outras práticas?”.⁵¹ Parece-nos que a História Pública vem respondendo de forma positiva a essa indagação, deixando entrever a possibilidade de um horizonte frutífero dessa colaboração ainda incipiente.

Referências bibliográficas

Livros

LOPES, Alice R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2007.

Capítulos de livros

ANDRADE, Everardo Paiva de; ANDRADE, Nívea. História Pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, A.M.; ALMEIDA, J.R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Quais as relações entre a História Pública e o Ensino de História? In: BORGES, Viviane Trindade; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.) *Que História Pública queremos? What public history do we want?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

_____; PENNA, Fernando. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de História Pública frente a BNCC e ao ESP. In: ALMEIDA, Juniele Almeida de; MENESES, Sônia (Orgs.). *História Pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FRISCH, Michael. A História Pública não é uma via de mão única. In: ALMEIDA, Juniele de; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Orgs.). *História Pública no Brasil: itinerários e sentidos*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública: os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. DALBEN, A.et alii (Orgs.) *Coleção Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação de professores e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

⁵¹ ANDRADE, E.; ANDRADE, N., *Op. cit.*, p. 178.

_____. O anacronismo em questão. In: GONÇALVES, M.de A. et alii. *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012, pp. 191-214.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a História Pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

ZAHAVI, Gerald. Ensinando História Pública no século XXI. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

Artigos de Periódicos

CAUVIN, Thomas. The Rise of Public History: An International Perspective. *Historia Crítica*, n.º 68, 2018, pp. 3-26.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990, pp. 177-229.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, 1992.

GARDNER, James B. Trust, Risk and Public History: A View from the United States. *Public History Review*, v.17, 2010, pp.52-61.

MONTEIRO, Ana Maria. Aulas de História: questões no/do tempo presente. *Educar em Revista*. UFPR, n.58, out-dez 2015, pp.165-182.

_____; PENNA, Fernando de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Revista Educação & Realidade*. Vol. 36, n1, jan/abr 2012 (191-211)

_____. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no Ensino de História. Campinas/SP, Cadernos *Cedes*, vol. 25, 2005.

SANTHIAGO, Ricardo. História Pública e autorreflexividade: da prescrição ao processo. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, pp. 286-309, jan./mar., 2018.

SILVA, D. P. O lugar do tempo presente na aula de História: limites e possibilidades. *Tempo e Argumento. Revista de História do tempo presente*. UDESC, Vol.9, n. 20, 2017, pp. 99-129.

Publicações em anais de congresso

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta. História Pública: entre as políticas públicas e os públicos da História. In: XXVII Simpósio Nacional de História - ANPUH, 2013, Natal. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal: ANPUH/UFRN, 2013, v. 1, pp. 1-10.

Teses e Dissertações

PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História como operação historiográfica. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.